

LO INESPERADO EN ARTE

DIÁLOGOS ENTRE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN Y EL ARTE CONTEMPORÁNEO.

Magali Pastorino
magalipastorino@gmail.com

En el ámbito de la enseñanza artística local, las prácticas artísticas contemporáneas configuran un escenario sorprendente para los docentes: nos muestra que parte de los estudiantes son ajenos a lo que dichas prácticas presentan y proponen, es decir, no pueden producir un encuentro singular con ellas ni se dejan interpelar. Entendemos que la filosofía de la educación, desde un enfoque sobre el acontecimiento, colabora en dilucidar esta situación, producto de la complejidad de los procesos históricos y sociales del arte y los enunciados estéticos; además nos lleva a relacionar una hermenéutica de sí con una comprensión profunda sobre las notas esenciales de los enunciados estéticos del arte.

En este camino, encontramos que la docencia en arte necesita reflexionar sobre lo inesperado que el arte contemporáneo genera en su participación y sobre cómo integrar esto en el curso.

Palabras claves: prácticas artísticas contemporáneas, filosofía de la educación, prácticas docentes, hermenéutica del sujeto, acontecimiento.

O INESPERADO EM ARTE

DIÁLOGOS ENTRE A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E A ARTE CONTEMPORÂNEA.

No âmbito do ensino artístico local, as práticas artísticas contemporâneas configuram um palco surpreendente para os docentes: mostra-nos que parte dos estudantes são alheios ao que estas práticas apresentam e propõem, isto é, não podem produzir um encontro singular com elas nem se deixam interpelar. Entendemos que a filosofia da educação, desde um enfoque sobre o acontecimento, colabora em dilucidar esta situação, produto da complexidade dos processos históricos e sociais da arte e os enunciados estéticos; ademais leva-nos a relacionar uma hermenéutica de si com um entendimento profundo sobre as notas essenciais dos enunciados estéticos da arte.

Neste caminho, encontramos que a docencia em arte precisa reflexionar sobre o inesperado que a arte contemporânea gera em sua participação e sobre como integrar isto no curso.

Palavras-chaves: práticas artísticas contemporâneas, filosofia da educação, práticas docentes, hermenéutica do sujeito, acontecimento.

INTRODUCCIÓN

Una situación que se da cada vez con mayor frecuencia en la enseñanza artística universitaria es que el docente tiene que articular los modos con que los estudiantes se piensan dentro de la tradición del arte y los repertorios imaginarios que traen de allí, añadiéndose a las tareas habituales del desarrollo de los contenidos y el propio quehacer docente enmarcado en el programa del curso. Generalmente, dicha articulación apunta a generar un “caminar pensante que desemboca en una pregunta” al decir de Heidegger (2003:41) pero, a su vez, permite al estudiante conjugar tanto sus expectativas y motivaciones como una comprensión propia -y en profundidad- del complejo y dinámico mundo del arte y los enunciados estéticos.

Sin embargo, en este territorio de la enseñanza, quedarnos con una dilucidación sobre la naturaleza del arte no basta, puesto que los procesos productivos no pueden ser sustituidos por aquella. Trayendo nuevamente las ideas de Heidegger, a propósito del habla del poema que en nuestro caso

asignaremos al arte en general, planteaba: “Mas, una dilucidación del Poema único no podrá jamás sustituir a la audición de los poemas, ni siquiera servirles de guía. La dilucidación pensante puede, a lo sumo, cuestionar más y, en el mejor de los casos, puede hacer más pensativa la audición” (2003:44).

El arte añade un plus en el pensar sobre la educación, pero no es sólo desde la posición de ser un objeto de estudio, sino que por su modo de ser plantea una situación inesperada para el pensamiento, abre paso al acontecimiento y a la necesidad de una hermenéutica de sí mismo.

LO INESPERADO DEL ARTE

Bárcena define la educación y con ella, un modo de comprender los alcances de la filosofía de la educación que nos ayuda a delimitar nuestro campo de problemáticas y le otorga un enfoque singular que lo aproxima a la cuestión del arte:

La educación, entonces, es la experiencia de un encuentro (o relación) y una transmisión de la cultura (la durabilidad del mundo) entre generaciones en la filiación (y la discontinuidad) del tiempo.

Como saber referido al estudio de la educación, en este sentido entendida, la filosofía de la educación posee una dimensión teórica -aspira a la elaboración, crítica y análisis de conceptos- y una dimensión práctico - experiencial; pues la educación – siendo a la vez proceso y resultado- es lo que a uno le pasa cuando se está (trans) formando. Es, podríamos decir, un acontecimiento. (2013:709).

Por lo que además de la transformación que permite la educación, se genera una apertura de un territorio propio, interior, una formación subjetiva -al decir de Michel Foucault- modos inaugurales de ver, pensar, sentir el mundo, que adelantan la conciencia de un cuidado de sí para poder alojar allí lo inesperado: el acontecimiento.

Cuando se da un acontecimiento decimos que lo imprevisible y sorprendente ha tenido lugar, y con ello podemos querer decir, al menos, tres cosas: que algo nos da a pensar, que alguien realiza una experiencia; y que alguien, como consecuencia de eso que pasa, ya no es el mismo que antes, que es discontinuo con respecto a un tiempo vital y biográfico anterior (Barcena, 2013:710).

Por lo tanto, el quehacer docente enfocado en este camino no se dirige directamente al objeto de conocimiento ni a la exhortación de una manera de comportamiento relacionado a una disciplina, sino que se orienta al descubrimiento de una interioridad propia, a la conformación de una espiritualidad que pueda sostener una dilucidación de lo inesperado; en nuestro caso, proveniente del arte. Y la filosofía de la educación nos sitúa en la dilucidación del acontecer de tal transformación, por lo que se hace visible la integración de nuevos conceptos en el devenir, a través de las preguntas que emergen, de las problematizaciones que podamos hacer y en la crítica que nos posibilite situar nuestro pensamiento en un horizonte ético. Ejercicio que es cotidiano dentro de la enseñanza en arte, lo que anticipa desde esta perspectiva, la relación fuerte que existe entre la filosofía de la educación y el arte.

En este camino se le impone al docente una reflexión: ¿que es aquello inesperado del arte que se produce en el proceso de enseñanza? Y luego, ¿cómo continuamos con el proceso de enseñanza ante su incorporación?

Bárcena entiende que el acontecimiento es una producción poética y este dilucidar se hace presente y tangible en el cuerpo, en tanto que lo que se pone en juego en los procesos productivos adviene como una forma de verdad, es decir, como un desvelamiento del acontecimiento.

Entonces, el propósito del filosofar educativo, desde este marco, es desnaturalizar la mirada, es decir, enseñar a ser consciente de este hacerse presente en las cosas; poder interpretar el acontecimiento en su facticidad y en la implicación; por lo que se genera, necesariamente, una

hermenéutica de sí mismo. Por lo tanto, el proceso de enseñanza tendría que poder dar cabida a un decir sobre sí mismo a la vez que conseguir abrir a la experiencia de un proceso productivo enmarcado en el programa del curso.

Siguiendo a Michel Foucault, al contrario de lo que marcaba sobre el filósofo que: “puede acceder a la verdad, a lo verdadero, sin necesitar transformarse, modificarse en ningún sentido sustancial del término” (2002:36) entendemos que una filosofía que busca las verdades de la educación en la implicación, nos conduce a un cuidado de sí y a la generación de una forma de vida que puede crear sus propias condiciones para dar cuenta de sus verdades y también escuchar otras y dialogar con ellas. También tiene la potencia de conformar una espiritualidad, una interioridad, que no sin conflictos, produce un discurso por el que se hace presente la modificación de sí mismo en el proceso productivo.

Al decir de Hadot: “... podemos decir de una manera general que el arte, la poesía o la literatura o la pintura, o incluso la música, puede ser ejercicio espiritual” (2009:209), por esto entendemos que existe una asociación interesante entre la filosofía de la educación y el arte, que se pone en juego en la enseñanza. Y lo interesante de esto, radica en que ambos territorios necesitan del pensar sobre el acontecimiento, detenerse allí y poder dar cuenta sobre la transformación del sí mismo y el ser del arte, es decir, de una hermenéutica que haga posible estos ejercicios espirituales mientras están ocurriendo.

Porque el arte, como emergente poético de la esfera humana, necesita de la aparición de un modo de hacer peculiar para engendrar lo nuevo (es decir: aquello que no estaba antes y que tiene su existencia cuando aparece la obra de arte), que trasciende lo técnico y que, de manera general, llamamos “lenguajes”, como un modo de situar el diálogo existente entre el pensamiento y la poesía; que no representa lo hecho por el artista ni cuenta sobre su visión del mundo, sino que es próximo a lo que Heidegger llamaba el “Decir poético” (1980:42) aquello que prefigura el habla.

ESCENARIO EN LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA UNIVERSITARIA

Sin embargo, aparece un escenario dentro de la enseñanza en arte que nos deja perplejos, que tiene lugar en Secundaria en el bachillerato artístico (que pude observar a través de prácticas de extensión universitaria) y se reitera, en menor grado, en el segundo año de la enseñanza artística universitaria, en el IENBA, donde desarrollo mi tarea docente.

Dicho escenario está marcado por la ajenidad de los procesos del arte en el estudiante. Decimos “ajenidad” porque visualizamos que el estudiante se encuentra con el arte desde una mirada formal de la

obra (aislada de la existencia del artista y su discurso) y la concibe como el final de un proceso que no le interesa ni le causa curiosidad. También son llamativas las preguntas que aparecen asociadas a este escenario: ¿qué es el arte? ¿esto es arte? ¿qué debo hacer?

Entendemos que tal repertorio nos conduce a la comprensión de lo que está ocurriendo en la actualidad entre el estudiante y el arte que, en primer lugar, busca definiciones para una ubicación y construcción de un sí-mismo artista, que de antemano expulsa de sí aquello que no está dentro de sus expectativas del arte, topándose con la obra como un obstáculo para pensarse a sí mismo; y sobre todo, que trata de “hacer lo correcto” en arte, como si hubiese un patrón que lo dictara.

Es curioso este posicionamiento generalizado, donde no existen matices y que por su recurrencia nos muestra un modo naturalizado, de nuestra sociedad, de concebir el arte, que no oficia justamente de puente hacia lo desconocido propio y cósmico por su característica simbólica y su función cultural, al decir de muchos filósofos hermeneutas, pero tampoco da cuenta de los procesos y giros del discurso del arte, históricos y culturales, que llegan a nuestros días a través de las prácticas artísticas contemporáneas.

De este modo visualizamos cómo se hace presente la ajenidad frente al arte y sus procesos, en tanto que para el estudiante, el arte se resume en formas según la marca que da una técnica y se produce dentro de los marcos institucionales que hacen posible su circulación y reconocimiento. Se agrega a esto que el modo de comunicar los efectos del arte en él es mediante descripciones y anécdotas, desde un discurso de carácter histórico o sociológico. Si bien nos consta que existe un interés genuino en el arte, su concepción se presenta como un objeto vaciado de sentido, sin una elaboración original y singularizada.

Subirats nos ayuda a pensar este escenario, pues en su indagación constata que, en el proceso moderno constitutivo del arte, entre el sujeto empírico y la infinitud deja de existir una forma de vinculación: “Más bien se recoge a partir de este análisis una constelación contraria: la de una confrontación dolorosa entre la existencia finita del sujeto empírico y la representación física de la razón, entre la vida individual, frágil y limitada, y el orden de una universalidad objetivada y trascendente” (1983:52).

Junto a esta anotación, algunos filósofos han señalado la sensación de un desarraigo del existente, presente cuando el arte comienza a quedar por fuera de su espiritualidad, fruto de un proceso generado en el interior del ámbito de la producción artística en la modernidad. En este sentido Walter Benjamin, en su tiempo, plantea la destrucción del aura de la obra ante

la novedad técnico-tecnológica de la fotografía y el cine. El “aura” es definida metafóricamente como:

...una trama particular del espacio y tiempo: la aparición irreplicable de una lejanía por cercana que ésta pueda hallarse. Ir siguiendo mientras se descansa, durante una tarde de verano, en el horizonte, una cadena de montañas, o una rama que cruza proyectando su sombra sobre el que reposa: eso significa respirar el aura de aquellas montañas, de esa rama. (2008:16).

De la mano de Benjamin, la definición de aura nos conduce a una concepción espacio-temporal que trae el arte consigo, en su poética en la que espacio, tiempo y obra operan en conjunto para el que está dispuesto a entrar en contacto con el arte de manera esencial.

Este modo aurático del arte, dice el pensador, está irremediamente atado a la función ritual que cumple en la sociedad, de modo que la reproductibilidad de la imagen, a través de los medios técnicos-tecnológicos, ha cambiado su signo, transformándola en política. Es decir, cuando la imagen se reproduce de forma infinita por medios mecánicos y tecnológicos, su función pasa de ser cultural (por la que arraigaba al sujeto en la esfera del aquí y ahora) a ser política, y por tal expresa su situación y se reivindica en su diferencia dentro de la ciudad. En tal sentido, la decadencia actual, dice el filósofo, es el fruto de un deseo de las masas por apoderarse del objeto pero tomando la distancia más corta de la imagen: su copia. De esta manera, se produce una “violenta sacudida de lo que es transmitido: la sacudida de la tradición que resulta el reverso de la crisis y renovación actuales de la humanidad tan estrechamente conectadas con los movimientos de masas de nuestros días” (2008:55).

Es justo decir que el contexto social que describe Benjamin no es el nuestro, y que aquello que vislumbró y escribió en 1936 fue la sociedad de masas en el siglo XX. Si bien no es nuestro propósito traer los aspectos sociológicos de esta cuestión, es preciso aclarar que hoy nuestro entorno es diferente si bien es masivo; porque las nuevas tecnologías y su correlato, los medios masivos de comunicación, han multiplicado este efecto en la subjetividad, generando una fantasmática a nivel político y social, que se acopla al modo de vida capitalístico, característico de nuestra sociedad, dando otros matices al malestar de la cultura que ya auguraba Freud en su tiempo.

Aquella violenta sacudida que señalaba Benjamin será interpretada como el reverso de la incorporación del arte en su entorno social: la sacudida es fruto de que el arte está desgajado del aquí y ahora. También, esta concepción de integración primordial del arte en el mundo está en el decir de

Heidegger: “La obra de arte no es completa por sí misma, aisladamente, sino sólo dentro de un conjunto de relaciones que trascienden su entidad concreta, para integrarla al mundo que lo rodea” (1985:14) y en Gadamer, quien exponía “¿no es la obra -eso que llamamos obra de arte- en su origen, portadora de una función vital con significado en un espacio cultural o social y no se determina sólo en él plenamente su sentido?” (2006:56). Y agrega:

... la estética es un importante elemento de la hermenéutica general ... la intimidad con que nos afecta la obra de arte es, a la vez, de modo enigmático, estremecimiento y desmoronamiento de lo habitual. No es sólo el “ese eres tú” que se descubre en un horror alegre y terrible. También nos dice: “Has de cambiar tu vida” (2006: 62).

Es decir, para esta línea de pensamiento existe una íntima relación entre el arte y su entorno, pero también con quien participa profundamente del arte, afectado por la fuerza incorporal de su decir poético que produce sacudidas. Ecos de esta idea nos llegan tras la lectura de Herbert Read cuando dice: “la naturaleza del cosmos, el origen y propósito de la vida humana, son aún un misterio, lo cual significa que la ciencia no ha llegado a reemplazar de ningún modo la función simbólica del arte” (1976:25), dándonos otra pista por donde hallar el lugar significativo del arte que adviene en acontecimiento y muestra la capacidad de transformación del sí mismo, a pesar del desarraigo característico del arte contemporáneo por lo que se mantiene por fuera de la esfera de la subjetividad. Esta lógica en la enseñanza artística podría ser dislocada en su fin si apuntáramos a la implicación del sujeto, es decir, a la capacidad del decir sobre lo que está ocurriendo consigo, conectándose emocionalmente al hacerse presente en la experiencia y colocándose a una distancia simbólica del acontecimiento.

Por consiguiente, el campo de problemáticas que recogemos para un filosofar propio de la educación se configura en la relación conflictiva actual entre el arte (y su tradición) y su enseñanza en clave productiva, cuando el sentido apunta hacia la apertura de una espiritualidad que pueda alojar el acontecimiento -y sus sacudidas- y situar un decir poético propio.

EN EL JUEGO DE VERDADES: UNA HERMENÉUTICA DEL SÍ MISMO

El juego de verdades que define la experiencia en arte y señala el campo del acontecimiento conduce a una hermenéutica del sí mismo, puesto que la propia experiencia está atravesada por lo imaginario, es decir, por un repertorio de imágenes tanto colectivas como propias

y simbólicas, que tienen la capacidad de interpelar, inesperadamente, a quien participa de su puesta en escena: tanto en la ubicación de quien produce como de quien mira la obra.

¿Qué clase de apertura en la espiritualidad debe producirse para que se pueda dar este diálogo inaudito? ¿es posible propiciar un ambiente que aloje lo inesperado del arte, aquello que sacude y conmueve el campo de la subjetividad? Investigando sobre esto, en estos años de docencia, he hallado dos elementos de importancia fundamental para lograr el paso de la mirada que “ajeniza” el acontecimiento a la que lo sostiene y lo puede dilucidar: la “colocación” de la mirada y la atención en lo presente.

Por una parte, la construcción de una manera de colocar la mirada, es decir, un modo diferente de ver: que no es inocente, que puede dar cuenta de las resonancias de la imagen en sí y en la tradición del arte, que puede aprehenderla integralmente (tanto en la esfera de lo mental como lo imaginal y corporal). En suma, una disposición, del participante del arte, abierta al encuentro con lo inesperado y las sacudidas efectuadas en su biografía, que tiene como fin la generación de un lenguaje artístico propio.

Por otra parte, tratar que la atención sea puesta en lo presente para hacer sentido frente a lo que se abre ante nosotros y que nos interpela de diversos modos; colocando en suspenso las categorías del pensamiento en un acto de corte fenomenológico.

Entonces, a partir de experimentar una colocación de la mirada y atendiendo el presente tal como es en el arte, aparecen las notas comprendidas pero también aquello que causa intriga. Este componente que nos atrapa en el juego del arte, nos lleva a develar y develarnos como incógnitas existenciales, incorporando al proceso creativo aquello que inesperadamente encontramos.

A este respecto, el cuidado del Otro en el llamado “acto docente” es fundamental; en este marco considero que nuestro lugar es el de acompañar esta producción, propiciando un ámbito de confianza para su despliegue, escucha y apertura respetuosa ante lo que se trae para su dilucidación compartida.

REFLEXIONES

La condición que las prácticas artísticas contemporáneas nos imponen es que para comprenderlas necesitamos remitirnos a la tradición del arte; por ello, más que nunca la dilucidación va de la mano a la producción en el arte.

Frente a este escenario conmovedor que hemos descrito y que se da en la enseñanza artística, donde se hace presente el desgarramiento de una espiritualidad que no logra generar un lugar propicio para dialogar con el arte, que se sitúa desde la

ajenidad del acontecimiento para poder producir con mucho esfuerzo una formación subjetiva, encontramos en el enfoque del acontecimiento de la filosofía de la educación una vía posible por donde visualizar y reflexionar sobre la incorporación de lo inesperado que proporciona el arte, que tiene la capacidad incorporal de conmover los cimientos de la producción de subjetividad.

Porque hemos visto que la enseñanza, desde el enfoque del acontecimiento, apunta al develamiento como fin, y esto implica incorporar una hermenéutica de sí mismo a la vez que una apertura a un proceso productivo propio que conduzca a la generación de lenguajes artísticos. Por ello, la intención es poder contribuir con esta práctica del develamiento del acontecimiento a una espiritualidad, que pueda alojar, junto al pensar sobre el acontecimiento de sí mismo, al ser del arte.

Y de esta manera, frente a la ajenidad del arte, para huir de lo inesperado que observamos, tratamos de ver cómo integrar un posicionamiento implicado del estudiante.

Si bien no existe un posible retorno para la recuperación de un arte imbricado en el aquí y ahora,

la persistencia incorporal de “ese eres tú” que horroriza del arte y el decir de “has de cambiar tu vida”, obliga a la constitución de una hermenéutica de sí mismo, y a su vez, a un develamiento del ser del arte, marcado por la angustia generada por la sacudida de los hallazgos de las propias verdades. La angustia y el miedo ante lo inesperado marcan el aula, por ello la importancia de encontrar elementos que propicien un ambiente de apertura para el diálogo y la dilucidación; en este sentido, hallamos que la colocación de la mirada y la atención puesta en el presente son dos componentes claves para que se despliegue y comparta esta producción en confianza.

Por último consideramos de interés la insistencia del preguntar en las prácticas docentes por ¿cómo inaugurar un lugar propio productivo para pensarse en relación al arte? ¿qué aspectos se tendrían que tener en cuenta en la enseñanza para colaborar con esta apertura? para orientarnos en el marco de la dinámica del arte y de la subjetividad en nuestros días.

Para seguir leyendo sobre el tema:

www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario
(filosofía de la educación, filosofía del arte, cuidado de sí)

Bárcena, F. (2013) Filosofía de la educación: un aprendizaje. Educação & Realidade, vol. 38, núm.3, julio-setiembre, 2013 (pp 703-730).

Benjamin, W. Obras. Libro I/vol. 2. Madrid: Abada Editores, 2008.

Hadot, P. (2009) La filosofía como forma de vida. (trad. Cucurella Miquel). Barcelona: Alpha Decay.

Hadot, P. (2010) No te olvides de vivir. Madrid: Siruela.

Foucault, M. (2002) Hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982). México: FCE.

Gadamer, H. G. (2006) Estética y Hermenéutica. Madrid: Tecnos.

Heidegger, M. (2003) El habla en el poema. Una dilucidación sobre la poesía de Georg Trakl. (trad. Ives, Zimmermann, 1980) México DF: Octaedro.

Heidegger, M. (1985) Arte y Poesía. México DF: FCE.

Read, H. (1976) Arte y alienación. Bs. As.: Ed. Proyección.

Subirats, E. (1983) El alma y la muerte. Barcelona: Anthropos.



Magalí Pastorino Rodríguez (Montevideo, 1973) es Magister en Psicología y Educación. Licenciada en Artes Visuales y en Psicología. Docente en el IENBA y la Licenciatura en diseño en comunicación visual. Investiga sobre la enseñanza artística universitaria, con énfasis en lo visual y diseño, en relación a las prácticas artísticas contemporáneas y el encuentro entre el campo de subjetividad y los enunciados estéticos del diseño y el arte. - Presentado 4/10/2015. Aprobado 8 /11/2016. Visto Bueno 13/6/2016

