
ASUNTOS DEL GUSTO Y LA ENSEÑANZA DIVAGACIONES ÉTICAS SOBRE LA EDUCACIÓN EN EL ARTE

(TASTE AND EDUCATION ISSUES
ETHICAL RAMBLINGS ON ART EDUCATION)

José Alfonso Guevara López

RESUMEN

Como maestros continuamente estamos influyendo en el criterio de nuestros alumnos, sin embargo es peligroso que estemos creando replicantes de nuestras posturas morales. El impartir clases dentro de las áreas creativas implica responsabilidades que son diferentes a otras áreas del conocimiento, ya que al tratar con distintos juicios de valor –como lo estético versus lo pragmático–, implica que haya escuelas que sigan ciertos cánones; sin embargo, más allá de adoctrinar a nuestros alumnos con una visión –personal o institucional– del buen o mal gusto, debemos poner este tema dentro de las reflexiones filosóficas del ámbito de la estética. Al resolver de esta manera el estudio de los gustos, podremos encontrar, buscando por medio de la contemplación estética, un método para poder desarrollar un mejor gusto.

Palabras clave: gusto, visual, representación, estética, imagen.

ABSTRACT

As teachers, we are constantly influencing the judgment of our students, however, is dangerous to do this based on our tastes, because we would be creating replicants of our moral positions. Teaching classes in creative areas involves responsibilities that are different from other fields of knowledge, dealing with different value judgments –such as aesthetics vs. pragmatic–, this implies that schools follow certain canons, but beyond indoctrinate our students with a particular vision –personal or institutional– of good or bad taste, we must put this issue within the scope of philosophical reflections of aesthetics. In resolving that way the study of taste, we can find, looking through aesthetic contemplation, a method to develop a better taste.

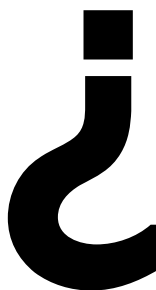
Keywords: taste, visual, performance, aesthetics, image.



CHAIR MAN

Ciudad Juárez
Chihuahua, México
a El Paso Texas,
Estados Unidos, 2006.

Un hombre intenta cruzar
la frontera introduciendo
su cuerpo en un asiento de
coche. Lo detuvieron en la
aduana americana siendo
posteriormente deportado
a su país de origen.



QUÉ ES LA ALFABETIZACIÓN VISUAL?

Por alguna extraña razón, en México no estamos tan acostumbrados a utilizar el término de alfabetización visual quizás porque la misión principal de la educación en nuestro país era y sigue siendo, enseñar a la gente a leer y a escribir. En un buen número de instituciones de educación superior este término es bastante desconocido, incluso en las carreras asociadas al arte y la comunicación; estamos acostumbrados a usar ‘pensamiento visual’ cuando nos referimos a estos temas.

Son conocidos los autores que han seguido el postulado de Rudolph Arnheim –Eisner, Read, etcétera– sobre el pensamiento visual, quienes coinciden en que cuando un espectador mira una pieza artística –o algo que al menos pretenda serlo–, está procesando lo que percibe, analizándolo y haciéndolo consciente para luego categorizarlo con base en lo que conoce.

Es quizás aquí donde la alfabetización visual y el pensamiento visual pudieran relacionarse. Según las definiciones de alfabetización visual, éstas parecen estar destinadas a poder leer las imágenes y entender los mensajes contenidos en ellas:

La alfabetización visual es el conjunto de habilidades que permite a un individuo de manera efectiva encontrar, interpretar, evaluar, usar y crear imágenes y medios audiovisuales. Aquí se incluyen fotografías, ilustraciones, dibujos, mapas, diagramas, anuncios, entre otros mensajes y representaciones visuales, tanto fijas como en movimiento (The Association of College and Research Libraries Image Resources Interest Group, –trad. a.–).

Es así como la alfabetización visual tendría a su cargo la parte de la reglamentación; le daría un cierto cuerpo científicista-positivista a los mensajes que codificamos y decodificamos visualmente y le propondría un modelo

para su educación. Por otro lado, el pensamiento visual iría en un proceso previo y estaría, de cierto modo, en el génesis de la interpretación de textos en imágenes o bien, en la creación de mensajes visuales.

La alfabetización visual, como prácticamente cualquier actividad que tenga que ver con la comunicación, de cierta manera es afectada por la cultura la cual, por lo regular, tiende a funcionar como un filtro

La alfabetización visual, como prácticamente cualquier actividad que tenga que ver con la comunicación, de cierta manera es afectada por la cultura la cual, por lo regular, tiende a funcionar como un filtro que contextualiza la función con la que los mensajes están siendo empleados y que, además, le dará un cierto sentido –por así decirlo– estético o de estilo importante para poder entender los códigos de circulación en lo que se insertan dichos mensajes.

Entonces, se podría decir que la cultura genera criterios de gusto, los cuales bien podrían también entenderse dentro de los ‘memes’ de Richard Dawkins (1976) y ser heredados tanto vertical como horizontalmente. El mantenimiento de los memes tiende a ser con base en lo exitosos que éstos sean y en la medida de que se extiendan o puedan trascender históricamente; los gustos entran en esta definición porque operan de la misma forma que los juicios morales –y la moral también está considerada como una gran estructura de memes–.

Nuestros juicios morales se basan en la dicotomía entre bueno –positivo, bello, etcétera– y malo –negativo, feo, etcétera–; y los gustos tienen un comportamiento bastante similar. Regularmente a lo que nos gusta lo consideramos que es bueno para nosotros, y lo que no nos gusta lo despreciamos e incluso llegamos a discriminar a aquellos que si les guste.

David Hume (1957), filósofo del período de la ilustración, insistía en que nuestros juicios morales regularmente influían en los criterios estéticos propios:

Los principios generales del gusto son uniformes en la naturaleza humana: cuando los hombres difieren en sus juicios, algún defecto o perversión de las facultades suele ser observado; procediendo tanto de sus prejuicios, de su deseo de práctica o delicadeza; y nos apoyamos por medio de la razón para aprobar algún gusto y condenar otro (Hume, 1757, –trad. a.–).

Para Hume, el hecho de que una pieza de arte fuera una creación humana implicaba una aprensión de la acción del creador, a la par de un sentimiento que acompañaba dicha acción. Esto es, en otras palabras, que el autor tenía una cierta intención de afectar positiva o negativamente a quien apreciaría su obra





Para Hume, el hecho de que una pieza de arte fuera una creación humana implicaba una aprensión de la acción del creador, a la par de un sentimiento que acompañaba dicha acción. Esto es, en otras palabras, que el autor tenía una cierta intención de afectar positiva o negativamente a quien apreciaría su obra. Dicha intención, pese a que quizás estaba racionalizada por quien le daba forma al mensaje, se valía de herramientas estéticas para causar tales sentimientos, aquí es donde Hume también recalca que las cuestiones del gusto, son por lo regular, ajenos a la razón.

Los juicios de valor son expresiones de gusto más que de un análisis razonado. Los valores no pueden abordarse en el contexto de una teoría general sobre nuestra naturaleza humana. Si bien, el reconocimiento de la estética y la belleza moral es una manifestación del gusto –y quizás no se pueda, en última instancia, distinguirse uno del otro–, el gusto no debe ser rechazado como algo meramente subjetivo, de preferencias idiosincráticas (Gracyk, 2011–trad. a.–).

Immanuel Kant (1911), también apoya esta postura, ya que, para él, el apropiarnos cognitivamente de un objeto, implicaba la cancelación de su apreciación pura: “En ese caso, el juicio no sería establecido con respecto al placer y el desagrado, y por lo tanto no sería un juicio del gusto” (Kant, 1911–trad. a.–).

Ahora bien, hablar de este tipo de argumentos no necesariamente nos tiene que llevar a hacer una revisión histórica de los pensadores clásicos, actualmente existen otros teóricos, que dentro del campo del estudio de la moral, terminan por coincidir con las posturas filosóficas clásicas. Uno de ellos es Jonathan Haidt (2001), quien ya tiene al-

gunos años reflexionando sobre los juicios morales, los cuales relaciona análogamente con los estéticos:

Cuando nos paseamos por el mundo, vemos cosas hermosas y desagradables. Pero no reflexionamos en ellas. Sólo vemos las cosas como bonitas o feas. Mi argumento es que el juicio moral es muy parecido al juicio estético [...] creo que lo que es verdadero para el juicio estético, lo es también para el juicio moral, excepto que en nuestras vidas morales no necesitamos justificar, considerando que generalmente no cuestionamos a los demás para que justifiquen sus juicios estéticos (Haidt, 2001 –trad. a.–).

Entonces, si los valores morales tienen una estrecha relación con nuestros criterios de gusto, es muy posible que nosotros como maestros, estemos inculcando valores morales y moldeando el gusto de nuestros alumnos.

¿CUÁL ES EL ROL DEL MAESTRO DE ARTES?

En prácticamente cualquier ámbito tendemos a idealizar a aquellas figuras que han aportado conocimiento nuevo dentro del mismo; lo cual provoca que se convierta en un líder de opinión y que tenga seguidores que estén al pendiente de aquello que diga o publique.

Ahora bien, en la historia de la humanidad hay ejemplos clásicos de maestros que han dejado una escuela o doctrina, la cual es continuada por sus discípulos.

Así, Sócrates instruyó a Platón, quien a su vez fue maestro de Aristóteles; nadie podrá negar que Sócrates influyó en el pensamiento de Aristóteles, aún y cuando no hayan podido coincidir históricamente.

En el ámbito de las artes, cargamos con lastres re-nacentistas que arrastramos hasta nuestros días. Uno de ellos bien pudiera ser el del rol del maestro quien, al ser ahora considerado como un *rockstar*, se encargaba de cultivar su imagen y su permanencia por medio de sus discípulos; quizás el ejemplo que se tenga más a la mano sea el de Donatello, Verrocchio y Da Vinci.

El mito del artista que ha sido tocado por la gracia divina quizás ya haya sido cuestionado, sin embargo sigue vigente en el mercado del arte –los mitos venden– y también dentro de la academia.

¿Quién de nosotros no nos hemos topado con maestros de carreras de arte que enseñan sus trucos técnicos a sus alumnos? Y no nos estamos refiriendo sólo a poder hacer algo de una mejor manera, sino de aquél maestro que, habiendo experimentado con materiales y técnicas, logró un estilo personal y lo incluye dentro de su programa del curso. ¿Hasta dónde las acciones de este tipo pueden dañar el desenvolvimiento de nuestros alumnos? Revisar el rol del maestro nos lleva a plantear posturas de pedagogos revolucionarios, que empatan a la perfección con los ideales que un maestro de arte debe fomentar.

**El mito del artista
que ha sido tocado por la gracia
divina quizás ya haya sido
cuestionado, sin embargo sigue
vigente en el mercado del arte
–los mitos venden– y también
dentro de la academia**

Es posible que la mayoría de nosotros estemos familiarizados con el trabajo y los postulados de Paulo Freire (1972), quien revolucionó –literalmente– la forma en la que se veía a la educación y a la forma de que el maestro debía acercarse al alumno. Freire introduce el término de

‘Educación Bancaria’, en donde critica la forma en la que, al considerar a los alumnos como simples depositarios de un conocimiento oficial, éstos eran rellenos con saberes enciclopédicos solamente y, lo que es peor, los maestros replicaban los modelos autoritarios de jerarquías, coartando el desarrollo intelectual de los alumnos.

Los educadores, insertos en la cultura dominante y las divisiones de clase, a menudo caracterizan a los oprimidos como marginales, patológicos y desamparados. En el *modelo bancario*, al conocimiento se le considera un don conferido a los estudiantes por el profesor. La base de la buena enseñanza consiste en crear las condiciones pedagógicas para un verdadero diálogo, que sostiene que los profesores no deben imponer a los estudiantes sus puntos de vista, ni tampoco camuflarlos o vaciarlos de lo político y ético (McLaren, 1998 –trad. a.–).

Como una manera de contrarrestar al modelo de la Educación Bancaria, Freire (1972) propondrá el *El Modelo Pro-blematizador* “Problem posing method”, en *Planteamiento de problemas de educación*, donde, en un ambiente democrático y de diálogo, el maestro se sienta junto con el alumno a resolver problemas; aquí se integra el conocimiento y las reflexiones que el alumno aporte haciendo de esa experiencia de aprendizaje mucho más enriquecedora.

No es la tarea del educador proporcionar la respuesta a los problemas que plantean estas situaciones, pero si ayudar a los estudiantes a que desarrollen alguna forma de pensamiento crítico –o concientización– que hará posible una conciencia de la sociedad como una entidad mutable y potencialmente abierta a la transformación. Una vez que son capaces de ver el mundo como una situación transformable, en lugar de una impensable e ineludible estasis, les será posible imaginar una realidad nueva y diferente (McLaren; De Lissovoy, 1998 –trad. a.–).

Henry Giroux (2010), uno de sus discípulos norteamericanos, evidentemente coincide con él, recalando que, aún y cuando la pedagogía sea directiva, no quiere decir que sea adoctrinante sino, al contrario, debe ser directiva hacia la expansión de las capacidades humanas. Ahora bien, las posturas de estos pedagogos empatan muy bien con aquellos otros que se han especializado en el campo de la educación estética y de las artes. Maxine Greene se quejó recientemente de que sus alumnos del *Teacher’s College del Lincoln Center* desconocían a John Dewey.

Para presentar el trabajo de Dewey sólo me enfocaré en una cosa que para él era fundamental en la experiencia estética –y por lo tanto, en la enseñanza de la misma–: La indagación. Por medio de ésta, vamos incrementando nuestro interés y a la vez nuestro entendimiento:

Como investigación, la experiencia estética tiene el propósito expreso de incrementar nuestra unidad con el mundo que nos rodea, mediante la comprensión de cómo encajamos, o la mejor forma de hacerlo en nuestro entorno físico o social. Debido a que estos resultados son también los objetivos de la educación, los enfoques de investigación del aprendizaje –incluyendo indagaciones del sentido común– son medios importantes, sobre todo cuando esa investigación logra el nivel de la experiencia estética (Parrish, 2006 –trad. a.–).

Asimismo, este espíritu investigativo nos involucra socialmente, nos hace entender nuestro lugar en relación con los demás; y aquí es donde nuevamente volvemos a encontrarnos con el elemento ético-moral. Una vez más los filósofos de la educación y los maestros en temas de la estética tienden a coincidir en este aspecto; la formación debe ser una herramienta liberadora que fomente la imaginación y logre una transformación social con base a visualizar nuevas realidades, obviamente sin dejar de lado que dicha libertad tiene la responsabilidad de la búsqueda de valores del bien común.

El pensamiento de Maxine Greene (1994), acerca del empleo de una educación en el campo de la estética, puntualiza que para poder ayudar a nuestros alumnos –y a nosotros mismos– a darle un sentido especial a sus vidas, debemos retarlos a apreciar las cosas de todas las maneras posibles:

Cosas que liberan más y más personas para encuentros de reflexión con una serie de obras de arte, obras que tienen el potencial para despertar, para mover a las personas a ver, oír y sentir a menudo en formas inesperadas (Greene, 1994 –trad. a.–).

Lo cual también implica que seamos receptivos y adaptables a los cambios de valores sociales, políticos, éticos, ya que a final de cuentas es lo que provee significado a nuestras vidas e incluso, como menciona Greene (1994), hasta nuestra más fundamental percepción de la realidad es mutable.



Nos enfocamos en los problemas psicológicos de los artistas e incluso idolatramos su simbología retorcida, pero nos olvidamos de vincular lo que dichos artistas producen en relación con lo que nos hacen sentir

Y justamente aquí es donde el trabajo del educador en el campo de la estética se hace evidente; al ser perceptivos y conscientes de lo que ocurre a nuestro alrededor, no sólo política o socialmente sino de manera simbólica, es como podemos ayudar a nuestros estudiantes a ir más allá, a trascender los límites de las restricciones que muchas veces, al seguir alguna ideología, nos hemos impuesto.

¿Quién va a enseñar? Aquellos que han aprendido la importancia de llegar a ser suficientemente reflexivos como para pensar sobre su propio pensamiento y ser conscientes de su propia conciencia (Greene, 1994 –trad. a.–). Ser maestros en áreas creativas pudiera significar una responsabilidad aún mayor que en otras áreas del conocimiento; sabemos que trabajamos con la subjetividad del pensamiento, los valores y las emociones, por lo que es muy fácil destrozar a un estudiante habiéndonos basado en criterios tan pantanosos como las cuestiones del gusto.

También es cierto que si bien nosotros estamos capacitados para evaluar y juzgar que cosas pudieran funcionar mejor que otras, debemos estar conscientes que el arte mismo tiene distintos ámbitos y que lo que pudiera articular muy bien en alguna muestra de arte contemporáneo, quizás no lo haga en un contexto de mercado convencional; como tampoco quizás lo haga en ejercicios terapéuticos a través del arte.

En vez de empujar a nuestros alumnos a ser como nosotros –o como no pudimos ser–, debemos fomentarles la contemplación para que así puedan ellos conocerse mejor; después de todo, ¿qué artista no se conoce a sí mismo? Conociéndonos a nosotros mismos fácilmente podremos distinguir si nuestros criterios de gusto obedecen a alguna corriente del pensamiento, si son de forma

natural o si estamos simplemente siguiendo una moda. Esto también es importante porque al contar con las herramientas para trascender las ideologías, nos conducirá a tener un poco de mayor claridad en nuestros juicios.

¿CÓMO PROMOVER LA CONTEMPLACIÓN ESTÉTICA?

Muchas veces damos por sentado que nuestros alumnos han revisado a los filósofos y estudiosos de la estética, porque en alguna clase, durante un período vieron algunas diapositivas que les presentó el maestro y quizás en su momento lo entendieron, pero muy seguramente al final de sus estudios de licenciatura ya lo habrán guardado en algún archivero donde todos lo contenido ahí ya está muy borroso.

Sin embargo, una postura aún peor es cuando asumimos que porque han revisado a algunos sociólogos franceses –deconstructivistas, principalmente– en otras clases, ya están más o menos encarrilados en estos temas. Esto es peligroso, porque el hecho de que alguien escriba algo nuevo no significa necesariamente que lo anterior quedó sin validez, al contrario, quien busca aportar un conocimiento novedoso lo tuvo que tomar en cuenta y, aún con todo, otro puede llegar después de él y reincorporar a los autores anteriores.

Lo realmente grave es que los estudios sobre la estética cada vez son más relegados en los planes curriculares de las carreras de arte. Al haber colaborado ya en cinco universidades, he podido constatar que se prefiere reflexionar de temas actuales en el terreno de la filosofía o la sociología, haciendo de lado la reflexión sobre la forma con la que sensiblemente interactuamos con nuestro mundo.

Nos enfocamos en los problemas psicológicos de los artistas e incluso idolatramos su simbología retorcida

da, pero nos olvidamos de vincular lo que dichos artistas producen en relación con lo que nos hacen sentir. Ahora bien, ¿cómo trascender los filtros ideológicos y lograr una contemplación pura? En principio de cuentas, regresar a lo básico. Como vimos, los criterios de gusto terminan por ser juicios morales –y para eso se revisaron principalmente autores clásicos– y para ir más allá de dichos juicios, lo que se propone es una contemplación pura.

Sin afán de complicarnos la existencia, bien podemos apoyarnos en Arthur Schopenhauer (1818), cuya postura, en cierta manera, reconcilia a las demás en cuanto a no darle mayor importancia al objeto o al sujeto, sino situándolos en una dialéctica que se desarrolla al momento de tener una experiencia estética. Para lograr dicha experiencia, el sujeto debe cancelar sus deseos en pos de lograr la pureza de su contemplación, pues si el fin de éste va más allá de obtener un placer estético, entonces esa relación con el objeto pasa a ser entendida de otra manera. En cierta manera, lo que propone Schopenhauer es llevar a la mente a otros estados de consciencia –sin necesidad de sustancias que ayuden a ello– para poder despegarse de los deseos y poder entrar en comunión con el objeto.

Viéndolo de esa manera, quizás no suene descabellado proponer también ejercicios de culturas orientales, que quizá, con distintos fines, puedan utilizar métodos de contemplación que bien podamos adaptar. Uno de ellos es el

Haiku, poesía japonesa que implica realizar una profunda conexión con el entorno, obligando a ser plenamente consciente de lo que se percibe en un determinado momento y lugar.

Si bien es cierto, el campo de la estética abarca todo el conocimiento sensible, habremos de reconocer que ésta tiene en las creaciones del hombre –como el arte– su principal campo de trabajo; sin embargo, para entrenar a aquéllos que se inician en estos temas, practicar el *Haiku* puede ser un muy buen método para entrenar la contemplación estética.

Así entonces, como maestros del ámbito de las artes, debemos ser cuidadosos de nuestra labor pues siempre habrá alumnos que se identifiquen con nuestras posturas, teorías o nuestro trabajo artístico, lo cual es hasta cierto punto inevitable. Sin embargo, esto implica revisar nuestras posturas éticas y entender que, más allá de querer ser recordados por haber implantado un estilo en alguna escuela, nuestra labor está en hacer que nuestros alumnos hagan sus propios descubrimientos, que se maravillen al entender sus procesos de contemplación, que entiendan por sí mismos las interacciones sociales que nos afectan, que sean críticos, que lo cuestionen todo y que en ese mismo proceso también entiendan que por medio del diálogo se hace la ciencia y que al pasar los años puedan comprendernos y perdonar nuestros errores.



BIBLIOGRAFÍA

Dawkins, R. (1976). *The Selfish Gene*. Oxford: Oxford University Press.

De Lissovoy, N. and McLaren, P., Freire, P. (1921–1997). *Conceptual Tools, Philosophy of Education, Criticism*. <http://education.stateuniversity.com/pages/1998/Freire-Paulo-1921-1997.html>.

Dewey, J. (1916, 1997). *Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education*. Free Press.

Dewey, J. (1938, 1998). *Experience and Education, The 60th Anniversary Edition*. Kappa Delta Pi.

Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*, Harmondsworth: Penguin.

Giroux, H. (2010). *Rethinking Education as the Practice of Freedom: Paulo Freire and the Promise of Critical Pedagogy*. http://archive.truthout.org/10309_Giroux_Freire. Licensed under a Creative Commons Attribution-Noncommercial 3.0 United States License.

Gracyk, T. (2011). *Hume's Aesthetics*, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*.

Greene, M. (1994). *Active Learning and Aesthetic Encounters* (Talks at the Lincoln Center Institute, National Center for Reconstructing Education, Schools and Teaching).

Greene, M. (2001). *Variations on a Blue Guitar*. The Lincoln Center Institute Lectures on Aesthetic Education. Teacher's College Press.

Greene, M. (2004). *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*. National Association of Independent Schools.

Haidt, J. (2001). *The Emotional Dog and Its Rational Tail: A Social Intuitionist Approach to Moral Judgment*. *Psychological Review* 2001. Vol. 108. No. 4, 814-834. American Psychological Association, Inc.

Hume, D. (1757). *Of the Standard of Taste*, Libertyclassics (1987).

Kant, I. (1790). *Critique of Judgment, Translated by James Creed Meredith*, Oxford: Oxford University Press, 2007 (original publication date 1952), Oxford World's Classics.

Magee, B. (1977). *The Philosophy of Schopenhauer*. Oxford University Press.

Munro, T. (1941). Knowledge and Control in the Field of Aesthetics. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*. Vol. 1, No. 1.

Parrish, P. (2006). *Learning as Aesthetic Experience: John Dewey's Integration of Art, Inquiry, and Education*. http://homes.comet.ucar.edu/~pparrish/papers/Learning%20as%20Aesthetic%20Experience_v4.doc.

Schopenhauer, A. (1818, 1969). *The world as will and representation*. Courier Dover Publications.



JOSÉ ALFONSO GUEVARA LÓPEZ

Es egresado de la Maestría en Artes de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Desde 1997 se ha desempeñado en el ámbito académico como docente e investigador de Arte, Diseño, Publicidad y Comunicación en varias instituciones de educación superior, destacándose la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, la Universidad de Monterrey, la Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey, la Universidad Regiomontana y la Universidad del Valle de México. Ha expuesto y ha sido seleccionado en certámenes de Artes Visuales y Fotografía a nivel nacional e internacional en países como España, Cuba, Argentina, Italia, Estados Unidos, Chile, Austria, entre otros. También ha colaborado con textos –artículos y críticas de arte– y fotos en las publicaciones: Vida Universitaria, Velocidad Crítica, Lengua, La Rocka, Sónika, La Banda Elástica y el periódico “El Mañana” de Nuevo Laredo.

Recibido: Enero 2013
Aceptado: Abril 2013
