

RESEÑAS

EXPLORANDO LA RELACIÓN ENTRE ARTE, FILOSOFÍA Y PEDAGOGÍA. RESEÑA

Naughton, Christopher, Biesta, Gert y Cole, David R. (Eds.). (2018). *Art, Artists and Pedagogy. Philosophy and the Arts in Education*. Routledge. ISBN: 978-1-138-50051-8.

Leandro Sánchez Marín

Profesor Instituto de Filosofía
Universidad de Antioquia

leandro.sanchez@udea.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-6837-1081>
<https://doi.org/10.17533/udea.artes.361156>

El trabajo editorial de Christopher Naughton, Gert Biesta y David R. Cole sobre arte, artistas y pedagogía presenta un conjunto de perspectivas en torno a diversos campos donde la relación entre estos aspectos configura una posibilidad para comprender los principales desafíos de la enseñanza de las artes en el siglo XXI. Las quince contribuciones que componen el volumen se enfocan en temas que van desde la música y la danza hasta el cine y los museos. En el marco de la consideración filosófica sobre la tarea del educador y las pedagogías críticas, los autores y las autoras del compendio apuestan por una exposición crítica que se enfoca en tensiones propias de la enseñanza, como el despliegue de la creatividad y las formas de abordaje del arte en contextos de aprendizaje.

Además de la estructura tradicional del artículo académico, entre estas mismas contribuciones se encuentra una entrevista a John Baldacchino por parte de Gert Biesta. En ella, el entrevistador propone su discusión a partir de la aclaración sobre el concepto de *desaprendizaje*, dejando en claro que con este concepto no se quiere sugerir de manera abstracta una

forma de olvidar o abandonar los aprendizajes que un individuo ha tenido a lo largo de su vida, pues “la idea de desaprender no es ni una crítica a la escolarización ni un rechazo de las disciplinas y sus límites” (Naughton *et al.*, 2018, p. 137).

Quizás es este un buen punto de partida para la presentación de los propósitos del compendio en cuestión, teniendo en cuenta que con ello no se agotan las discusiones intestinas que marcan diferentes ritmos y consideraciones sobre temas afines. Sin negar, además, que se trata de una obra que conserva diferencias marcadas entre los autores y las autoras que la conforman, así como acuerdos parciales sobre cuestiones urgentes, como la renovación de las metodologías de enseñanza en beneficio del desarrollo de procesos cada vez más cualificados y menos estandarizados en lo que refiere al campo del arte. A continuación comento cada una de las contribuciones del trabajo aquí reseñado, para que quienes se acerquen a leer esta nota puedan tener una idea general de las propuestas que lo configuran.

El capítulo 1 responde al título de “Filosofía y pedagogía en la educación artística” y es escrito por Christopher Naughton y David R. Cole. En él, los autores declaran las líneas fundamentales del compendio en su generalidad. No solo dicen que los trabajos presentados están abiertos a un público amplio que comprende a comunidades de educación básica y educación superior, sino también a artistas dentro y fuera del ámbito de la investigación académica. Los referentes principales para discutir el carácter cambiante de la educación artística y sus implicaciones en el contexto de la labor docente son Gilles Deleuze y Félix Guattari. Los autores del capítulo sugieren que la filosofía de la inmanencia de Deleuze y Guattari “proporciona una plataforma teórica para un cambio en el pensamiento sobre las artes en la educación en términos de lo conceptual” (Naughton *et al.*, 2018, p. 1). Con ello se proponen delinear tanto los contornos sobre los cuales se elaboran los conceptos principales del compendio como los debates que se desprenden de ellos. Luego, los autores comentan las contribuciones siguientes a manera de breve presentación de cada una de ellas y concluyen mencionando su deseo de que el libro sea una especie de antídoto contra el uso desbordado de los libros de texto, contra las cartillas que se basan en resultados con objetivos y métodos predeterminados, “contra las pruebas estandarizadas, contra los profesores que no cuestionan sus lecciones y contra la producción de respuestas de los estudiantes que son robóticas y desinteresadas” (Naughton *et al.*, 2018, p. 9).

El capítulo 2, “¿Y si...? La educación artística más allá de la expresión y la creatividad”, escrito por Gert Biesta, propone discutir la educación artística “más allá de la expresión y la creatividad” (p. 11). La sospecha de Biesta sobre una amplia y corrosiva obsesión por la forma medible de los resultados, las clasificaciones y la competencia en el ámbito de la educación es el punto de

partida para manifestar sus preocupaciones en torno a la reproducción de un sistema educativo que, lejos de ponderar los verdaderos fines de la educación artística, avalan el surgimiento de “jerarquías y desigualdades insuperables”, que desdibujan todo proceso formativo (Naughton *et al.*, 2018, p. 11). Entre sus referentes está la teórica Gayatri Spivak, para quien la educación debe ser entendida en función de un proceso de “reordenamiento no coercitivo de los deseos” (Spivak, 2004, p. 526), en contraposición a la reducción del arte a “instrumento para la producción de resultados”, argumento que sostiene que “el potencial educativo de las artes radica en brindar oportunidades para la expresión de la voz, la creatividad y la identidad *per se*” (Naughton *et al.*, 2018, p. 19).

El capítulo 3, “Cortando la carne: tocino en medio de un sándwich con base artística”, cuya autoría pertenece a David R. Cole, presenta una interpretación de la figura del pintor irlandés Francis Bacon (1909-1992) a la luz de algunas prácticas contemporáneas de la educación que se apoyan en las artes. Para Cole, lo que empujaba la creación artística de Bacon era una cierta representación de lo extraño y no apuntaba a parámetros de orden y medida relacionados con criterios de estricta seguridad en la ejecución de sus pinturas; no se ajustaba a “ideas normativamente predefinidas de lo que puede ser el arte” (Naughton *et al.*, 2018, p. 21). Entre los principales argumentos que ofrece Cole para este contraste se encuentran las reflexiones deleuzianas sobre la pintura de Bacon (Deleuze, 2003), según las cuales el punto de gravedad para entender la creación artística se encontraría en el “intermedio” que aparece en el esfuerzo por traducir las ideas estéticas a la práctica.

En cuarto lugar, el compendio ofrece el texto de Mary Ann Hunter, “Artistas, presencia y el don de no ser docente”. Allí, la autora explora la forma en que las asociaciones escolares relacionadas con artistas pueden ser valoradas como una “interrupción necesaria” para pensar en las características de la “búsqueda continua de lo que es una buena educación dentro y más allá de los marcos del currículo” (Naughton *et al.*, 2018, p. 32). Esta interrupción, reconoce la autora, puede ser difícil de imaginar en medio de las sociedades del rendimiento, cuyos aspectos más relevantes se basan en procesos permanentes de transición, hibridación y nomadización (Braidotti, 2002). Sin embargo, insiste en que muchas prácticas escolares actualmente sostienen reivindicaciones y epistemologías representacionales que “sitúan el conocimiento sobre el mundo como algo separado” del *conocimiento en sí mismo* (Naughton *et al.*, 2018, p. 37).

El capítulo 5, “Las implicaciones de las “percepciones, afectos y conceptos” para los educadores de las artes”, sugiere una revisión de la perspectiva hegemónica del significado racional *puramente consciente* en la obra de arte. Para ello, Christopher Naughton, autor de la contribución, propone

una reconsideración de las percepciones y los afectos, además de otras conceptualizaciones, en todo lo que tiene que ver con la educación artística. Para Naughton, el examen de ciertas percepciones y afectos logran abrir “bloques de sensaciones” (Naughton *et al.*, 2018, p. 50), que plantean un compromiso del arte donde la obra no agota absolutamente su sentido, pues a través de la obra de arte son precisamente los afectos los que persisten. Así, se entiende que las percepciones y los afectos contemplan un plano donde la interacción entre lo humano y la producción artística interactúan de manera tal que no permiten un estancamiento de significado.

El sexto apartado de la obra comentada, “Desviaciones del jazz: sostener una pedagogía de la improvisación”, aborda el jazz como fenómeno que sirve de sustento para una acción pedagógica crítica. Allí, David Lines resalta la declaración de Rosi Braidotti (2010) según la cual la creatividad está relacionada con la “estructura positiva de la diferencia” (p. 310), para afirmar, a su vez, que una apertura a la diferencia comprende un movimiento tanto pedagógico como artístico, un movimiento que él tematiza como “pedagogía de la improvisación”. Para Lines (p. 52), movimientos como el *blues* y el *gospel* han sido reapropiados por el jazz en términos de su impulso rítmico y sus armonías expansivas, todo ello configurado en una serie de improvisaciones generadas dentro de un grupo. Esta estructura permitiría a los educadores y a los estudiantes la oportunidad de trabajar de manera más flexible y relacional, lo que implicaría llegar a maneras más cualificadas de formación artística en beneficio de conexiones novedosas fundamentadas en la diferencia y la conservación de la capacidad de asombro.

En “La conexión corporal en movimiento: una filosofía sobre la intercorporeidad y el arte de la danza en la educación”, séptimo apartado de la colección, Nico de Vos elabora una reflexión donde reclama una ponderación más elevada de la danza como motivo curricular. Esto en función de destacar la capacidad de ella como expresión acertada para la profundización no solo de la educación artística, sino también del ámbito educativo en general. El autor sostiene que la importancia de la danza para la educación está dada en la medida en que permite formas más auténticas de relacionamiento entre los seres humanos, a través del cuerpo y de las conexiones corporales en el movimiento que ella supone.

El capítulo 8, “Pensar el currículo escolar a través de Country con Deleuze y Whitehead: una síntesis basada en procesos”, discute la idea del currículo escolar teniendo en cuenta los aportes de Deleuze y Alfred Whitehead. En él, David R. Cole y Margaret Somerville proponen una análisis del caso de la cultura oral de los pueblos aborígenes australianos y su desconexión respecto de las políticas curriculares con las cuales tienen que interactuar constantemente. Más allá de las normativas que se proponen reconciliar las tradiciones no occidentales y las occidentales, la idea del currículo sigue

estando lejos de lograr una relación adecuada que conserve la tradición oral aborígen y las teorías occidentales, pues la idea privilegiada de currículo parte de supuestos occidentales sobre qué es el conocimiento y cómo son los sujetos que se relacionan con él (Biesta, 2017). Así, el objetivo del texto, según declaran sus autores, es “proponer formas de transformar el currículo educativo australiano en la intersección de las concepciones occidentales y aborígenes” (Naughton *et al.*, 2018, p. 71) en lo que respecta a marcos epistemológicos diversos.

Las particularidades de la novena contribución, “Del artista al artesano cósmico: la tarea educativa del arte en tiempos antropogénicos”, se enmarcan en las lógicas del Antropoceno. En este capítulo, Jan Jagodzinski se preocupa por establecer las condiciones de una pedagogía que tenga en cuenta la posición geohistórica de nuestra especie. No solo advierte sobre la necesidad de formar subjetividades con consciencia de transformación de los principios que hacen de las condiciones de vida un hecho lamentable, sino que también se dirige con su relato a las posibles prácticas emancipatorias que la tarea educativa debe implementar en relación con el momento de crisis actual de la humanidad. Si bien aquí se reconocen los aportes de las pedagogías emancipatorias como la freireana, igualmente se señalan las limitaciones de las teorías críticas emancipatorias y se insiste en la actualización de sus relatos en términos de una confrontación más decisiva con el presente.

En el décimo lugar del compendio se ubica el texto “Hacia la ‘madurez en el mundo’ a través de las artes como pedagogía crítica y de calidad”. En él, Robyn Ann Ewing y John Nicholas Saunders emplean el argumento de la crisis de la educación en relación con sus métodos y prácticas. Según ellos, los modelos educativos contemporáneos, en su mayoría, están al servicio del desarrollo técnico del aprendizaje y la evaluación en el aula, como sugiere Linda Darling-Hammond (2009). A grandes rasgos, los autores plantean que este contexto beneficia el surgimiento de una cierta polarización del bienestar social y emocional de los niños y sus necesidades intelectuales, lo que, a su vez, deriva en una forma reduccionista de la enseñanza y el aprendizaje. Ante este escenario, como momento correctivo, los autores destacan las artes como elemento que hace posible una pedagogía crítica y de calidad, ya que cuentan con el potencial necesario para transformar y cuestionar un currículo basado en la competencia.

“Evaluación docente auténtica en la formación docente de posgrado: devenires de la maestría y el liderazgo pedagógicos” es el título que Julianne Moss y Anne-Marie Morrissey ofrecen en el capítulo 11 para encabezar su reflexión sobre la condición formativa de docentes en un nivel de educación superior. Las autoras estiman que en toda práctica docente es necesario tener en cuenta preguntas sobre la identidad personal y la subjetividad propia en función de desarrollar un enfoque hermenéutico a través del

cual se pueda hacer una lectura del propio yo. La experiencia vivida es quizá el aspecto central de esta exploración, que busca lograr establecer los principios fundamentales de una evaluación y reflexión auténticas de la práctica docente.

El capítulo 12 enmarca sus análisis en el cine y su potencial como elemento formativo. Bajo el título “Más allá de la creencia: cine visionario, devenir imperceptible y resistencia pedagógica”, Jessie L. Beier y Jason J. Wallin nos presentan algunos argumentos para respaldar la importancia del cine en los procesos de resistencia y transformación ante las condiciones opresivas del sistema. De acuerdo con lo que plantean, “los vectores revolucionarios del cine” (Naughton *et al.*, 2018, p. 117) configuran la posibilidad de entender la relación con el mundo sin asumir que el vínculo privilegiado con él es a través del organismo humano y la carga de la experiencia fenomenológica que ello comporta. Tomando a Deleuze como referente principal, insisten en la tesis de que “el vínculo entre el hombre y el mundo está roto” (Deleuze, 1989, p. 172), y que es por ello por lo que se deben imaginar o crear otras formas de relación con él. Así, parece que en el cine pueden encontrarse aspectos que ayuden a este trabajo creativo siempre relacionado con una práctica pedagógica adecuada.

Volviendo sobre el enfoque de los afectos, John Roder y Sean Sturm aparecen en el capítulo 13, “Huida de la huida: componiendo una pedagogía del afecto”, para elaborar una contribución relacionada con la relevancia de las emociones en el proceso formativo. Bajo las dinámicas de la práctica colectiva y la investigación-acción, relatan un conjunto de experiencias que involucran a estudiantes, profesores y familias en contextos escolares. Teniendo en cuenta un momento de experimentación donde la autoridad del maestro-adulto se pone en cuestión, los autores han tenido como resultado que “darse cuenta de que pueden renunciar al control de su aula es una epifanía: un momento de aprendizaje para ellos como ‘docentes-alumnos’” (Naughton *et al.*, 2018, p. 127).

Por su parte, el capítulo 14 cuenta con la particularidad de ser una entrevista, como lo había mencionado en las líneas iniciales de esta reseña. El diálogo que aquí tiene lugar es entre John Baldacchino y Gert Biesta. Si bien el texto responde a la estructura de la indagación tradicional del modelo de la entrevista, donde Biesta es quien pregunta y Baldacchino quien responde, su desarrollo está marcado por el ritmo de los temas tratados más que por un esquema de análisis de información diseñado previamente. Temas tan amplios como el desaprendizaje o el concepto de *debilidad* en medio de las teorías de la formación son abordados en este capítulo y ofrecen a sus lectores la posibilidad de ampliar nociones que se sobreentienden y por ello mismo se malinterpretan constantemente.

El capítulo que cierra el compendio, “Recorriendo el museo: arte, artistas y pedagogía reconsiderados”, responde nuevamente a la autoría de Gert Biesta. Allí, el autor tiene como punto de partida la inquietud en torno a cómo debe ser el comportamiento de un visitante de museo. Ante una posible abundancia de respuestas a esta cuestión, el autor decide confrontar su inquietud no solo con el momento de contemplación inocente de objetos y pinturas, sino también con una cuestión de precisión y quizás asimismo de una cuestión de verdad, como sugiere a través de Derrida (1987). En el avance de sus líneas, Biesta va transformando esta inquietud, y su capítulo también, en beneficio de la conexión que logra encontrar con todos los materiales reunidos en el compendio. De esta manera, este último apartado del libro sirve igualmente como momento conclusivo que vuelve sobre las contribuciones en él expuestas y cierra jugando con la idea de que “recorrer los capítulos de este libro ha sido como recorrer un museo” (Naughton *et al.*, 2018, p. 155), centrando la atención en algunos espacios y quizás descuidando otros, pero sin la intención de extraer de todo el recorrido una teoría de la educación artística, sino más bien sugiriendo, para sus posibles lectores, algunas inquietudes que puedan contribuir a sus propias exploraciones sobre la relación entre la pedagogía y el arte.

En su generalidad, pero sin borrar las diferencias y tensiones obvias entre sus capítulos, el compendio que aquí es objeto de comentario resalta la importancia de repensar los modelos pedagógicos a la luz de diferentes tendencias y contextos artísticos. Podemos extraer de todas las exposiciones aquí contenidas que el tiempo transcurrido durante el presente siglo exige una actualización formativa que va desde el cuestionamiento de esquemas curriculares hasta la invención de alternativas para la ejecución de una práctica pedagógica cualificada. Sin duda, el libro es una promesa de formación intelectual y de apertura de horizontes hacia nuevas inquietudes en lo que tiene que ver con uno de los ámbitos más decisivos de nuestro tiempo y de todos los otros: la educación.

Referencias

- Biesta, G. J. J. (2017). *The rediscovery of teaching*. Routledge.
- Braidotti, R. (2002). *Metamorphoses. Towards a feminist theory of becoming*. Polity Press.
- Braidotti, R. (2010). Writing. En A. Parr (Ed.). *The Deleuze dictionary*. (pp. 309-311). Edinburgh University Press.

- Darling-Hammond, L. (2009). President Obama and education: The possibility for dramatic improvements in teaching and learning. *Harvard Educational Review*, 79(2), 210-223. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.79.2.5637257n056g6428>
- Deleuze, G. (1989). *Cinema 2. The time image*. University of Minnesota Press.
- Deleuze, G. (2003). *Francis Bacon. The logic of sensation*. Continuum.
- Derrida, J. (1987). *The truth in painting*. University of Chicago Press.
- Naughton, C., Biesta, G. y Cole, D. R. (Eds.). (2018). *Art, artists and pedagogy. Philosophy and the arts in education*. Routledge.
- Spivak, G. (2004). Righting wrongs. *The South Atlantic Quarterly*, 103(2/3), 523-581. https://web.english.upenn.edu/~cavitch/pdf-library/Spivak_Righting_Wrongs.pdf
- Para citar este artículo:** Sánchez Marín, L. (2025). Explorando la relación entre arte, filosofía y pedagogía. Reseña. *Artes La Revista*, 24(31), 166-173.