

Pedagogía y Estética: diálogos entre disciplinas

Mg. Fattore, Natalia Mariné

e-mail: nfattore@hotmail.com

Facultad de Humanidades y Artes - Universidad Nacional de Rosario

Cátedra de Pedagogía – Ciclo de Formación Docente

Eje 3: Pedagogía, producción y diálogo de saberes

Resumen:

En este escrito indagamos en el vínculo entre pedagogía y estética, proponiendo algunos argumentos que permiten abrir líneas de investigación poco exploradas en el campo pedagógico. Sabemos que por su capacidad de producir identidades colectivas, los procesos educativos han sido analizados como claves en la producción y reproducción de un orden social y ha sido la categoría “ideología” la que ha funcionado como preponderante. En este escrito proponemos ubicar el eje de esta discusión en la dimensión estética. Tres argumentos nos permiten pensar juntas pedagogía y estética: los procesos de transmisión cultural ponen en escena unas *formas* y una materialidad que ha sido poco explorada en nuestro campo, la estética es una de las superficies constitutivas de lo escolar, en tanto dimensión que impregna la totalidad de la misma (espacios, tiempos, sujetos, objetos) y finalmente lo estético y lo pedagógico comparten la pregunta por la normatividad que permite la vida en común.

Palabras claves: estética, pedagogía, transmisión

Introducción

Desde hace varias décadas el campo pedagógico viene ampliando sus fronteras considerando como “pedagógicos” procesos más amplios que los que ocurren en el territorio escolar, como los que se ponen en juego en diversas formas de cultura popular, dirigidos a la estructuración de los sentimientos, las sensibilidades, a la puesta en circulación de imaginarios comunes y a la configuración histórica de las identidades. Esta apertura del campo pedagógico hace necesario abandonar las divisiones entre las ciencias llamadas sociales y poner a trabajar conceptos acuñados en distintas lenguas disciplinarias de tal manera de abrir el territorio de *lo pensable*, al decir de Rancière volviendo a ubicar a los discursos como “armas de una querrela”¹.

Quisiéramos plantear en esta presentación ciertas líneas de investigación que se abren a partir de pensar los vínculos entre pedagogía y estética². Sostenemos que el orden estético y el orden pedagógico comparten una preocupación: aquella ligada a la pregunta por la vida en común y por los horizontes de emancipación posibles. Siguiendo las lecturas de Jacques Rancière, la trama social no puede analizarse por fuera de la estética, incluir y excluir aparecen como operaciones en las que se pone en juego una estética.

El terreno en el que se cruzan la Pedagogía y la Estética

La estética como disciplina, como objeto de otras disciplinas, como dimensión de análisis o como saber interdisciplinario, abre a un terreno de producción teórica que posee una larga tradición, hecha de unos campos disciplinares diversos, múltiples autores, obras inmensas, y significados que fueron construyéndose a lo largo del tiempo y que, en el presente, son objeto de nuevos debates. ¿Dónde situar en este amplio y complejo territorio su vínculo con el campo de la educación? Plantearemos 3 argumentos que permiten pensar la potencialidad de indagar en este vínculo.

La transmisión y sus formas

Desde hace ya varias décadas, el horizonte pedagógico postestructuralista nos ha permitido revisar el andamiaje conceptual de la pedagogía, volviendo a trazar “los límites de la

¹ “Una disciplina siempre es algo diferente a la explotación de un territorio del saber. Es la constitución de ese territorio, por lo tanto, la demostración de una idea del saber. Y una idea del saber implica regular la relación entre los dos saberes y las dos ignorancias. Es una manera de definir una idea de lo pensable (...) por lo tanto se trata siempre de una regulación del disenso” (Rancière, 2007: 289).

² En esta perspectiva de trabajo se inscribe mi tesis doctoral “La trasmisión sentimental: Pedagogía, Política y Estética en las fiestas del Centenario y el Bicentenario (1910-2010)”, Doctorado en educación, Facultad de Ciencias de la Educación, UNER, 2017.

escolarización del pensamiento educativo, y relativizar su exclusiva confianza en la formación de habilidades cognitivas” (Antelo: 1999, 85). Así, se hizo necesario ampliar las definiciones de educación, incluyendo como “educativos” una serie de procesos y prácticas que históricamente la “gramática escolar” (Tyack y Cuban, 1995), había filtrado, entre ellas las que se ponen en juego en diversas formas de cultura popular, dirigidas a la estructuración de los sentimientos, a la puesta en circulación de imaginarios comunes y fundamentalmente a la configuración histórica de las identidades.

En su texto dedicado a pensar la cultura popular, Henry Giroux abogaba por una definición de la Pedagogía no restringida a lo que llamaba “los estrechos imperativos de la escolarización”. Afirmaba entonces:

Aunque no deseo idealizar la cultura popular, es precisamente en sus diversos espacios y esferas donde está teniendo lugar, a escala mundial, la mayor parte de la educación que tiene importancia (...) Lo pedagógico y lo político se juntan en sitios que las escuelas frecuentemente ignoran; sitios donde la lucha por el conocimiento, el poder y la autoridad se convierten en una batalla más amplia acerca del significado del placer, la autoafirmación y la identidad nacional. (Giroux, 1996: 13)

En esta misma línea, los trabajos de Tomás Tadeu Da Silva –entre otros–, introdujeron los llamados “estudios culturales” en el campo pedagógico y con ellos plantearon un corrimiento de las fronteras entre el conocimiento escolar, el conocimiento cotidiano y el conocimiento de la cultura de masas. Tomas Tadeu da Silva acuñaba el término “pedagogía cultural”³ en tanto afirmaba:

Si es el concepto de cultura el que permite equiparar la educación a otras instancias culturales, es el concepto de pedagogía el que permite que se realice la operación inversa. Tal como la educación, las otras instancias culturales también son pedagógicas, también tienen una “pedagogía”, también enseñan alguna cosa. Tanto la educación como la cultura en general están envueltas en procesos de transformación de las identidades y de las subjetividades. (1999:139)

Desde esta perspectiva, la reflexión pedagógica comenzó a situarse en el horizonte de una teoría social que se redibuja en los inicios del siglo XXI (Ortiz, en Serra: 2011), desplazando las nítidas fronteras que separan el conocimiento escolar, el conocimiento cotidiano y la cultura de masas.

³ “Na nomenclatura de analistas como Shirley Steinberg y Henry Giroux, inspirada nos Estudos Culturais, qualquer instituição ou dispositivo cultural que, tal como a escola, esteja envolvido –em conexão com relações de poder– no processo de transmissão de atitudes e valores, tais como o cinema, a televisão, as revistas, os museus, etc.” (da Silva, 2000: 89).

En esta ampliación del terreno de lo pedagógico, el concepto de *transmisión* ha venido cobrando un lugar destacado. Desde la década de 1980, las teorías pedagógicas denominadas “críticas” parecían haber eclipsado el concepto de transmisión del discurso educativo⁴. Sin embargo, en las últimas décadas, la pedagogía en diálogo con otras disciplinas –el psicoanálisis, la teoría política, la teoría comunicacional, la filosofía–, ha revisado el concepto otorgándole renovada fuerza. Sobre todo a partir de la lectura del texto de Jacques Hassoun⁵, la pedagogía asumió la imposibilidad de pensar el pasaje de saberes, tradiciones, símbolos o prácticas de manera “plena” entre las generaciones, resituando los vínculos entre los sujetos de la educación y los objetos puestos en juego. Al mismo tiempo, este concepto permitió comenzar a discutir los procesos de transmisión de saberes y construcción de identidades desde el campo amplio de lo cultural⁶.

En tanto hablamos del destino de los sujetos y las sociedades, del tejido social en tanto construcción, inscripción e identidad cultural, es claro que el concepto de transmisión excede en mucho cualquier concepción que plantee lo educativo reduciéndolo a cuestiones de estructuras o a contenidos curriculares⁷. Así, la revitalización de la pregunta por la transmisión cultural como un proceso que “desborda el contenido” nos invita a prestar atención a las *formas*, a la materialidad de los procesos de transmisión, dimensión ésta durante mucho tiempo denostada por el campo pedagógico, que focalizaba en los “objetos a transmitir: saberes, maneras, usos” (Cornú, 2004). Como nos recuerda Inés Dussel, para la pedagogía moderna las imágenes eran válidas en tanto disparadores de un conocimiento verdadero, el que estaba contenido en unos conceptos abstractos, “desprovistos de forma” (Dussel, 2013). Se inaugura así un tipo de análisis atento a los modos en que *las formas* transmiten y construyen identidades. Es aquí donde la cuestión estética emerge con fuerza.

⁴ Las pedagogías críticas han circunscripto el sentido de la transmisión a un proceso lineal y mecánico propio de ciertos enfoques llamados “tradicionales”, procesos que siempre son descriptos en términos de su negatividad. Amparándose en la clásica definición de Emile Durkheim, la educación es entendida como transmisión cultural de una generación a otra, en la cual los sujetos partícipes del proceso, ocupan un lugar meramente pasivo frente al conocimiento disciplinar.

⁵ Nos referimos a *Los contrabandistas de la memoria* (1996).

⁶ Un texto de pasaje obligado para entender estas discusiones en el campo pedagógico lo constituye la compilación de Frigerio y Diker (2004).

⁷ Los aportes de Debray (1997) han resultado esclarecedores en este sentido, en su reconocimiento del triple alcance *material, diacrónico y político* del acto de transmitir. En relación a la dimensión material, Debray señalará que la transmisión excede los códigos y el lenguaje para ligarse a los objetos, los sitios, los rituales, las marcas, los gestos, “la idea nacional se perpetúa a través de la bandera y el toque de difuntos, la tumba de Napoleón y la estela de las aldeas, el frontón de la alcaldía y la cúpula del Panteón, y no por la mera lectura de los manuales escolares y el preámbulo de la Constitución (...) no hay nueva subjetividad sin nuevos objetos (libros o rollos, himnos y emblemas, insignias y monumentos)” (1997: 17).

Ahora bien, la pregunta por las *formas* de la transmisión obliga al campo de la pedagogía a habilitar nuevas fuentes de indagación, o a elaborar nuevas claves de lectura para interpretar las ya existentes. Tal como afirma Adrián Gorelik:

situar formas como protagonistas, dirigirles a ellas las preguntas principales, es más que una elección de fuentes: aun dando todos los rodeos que su interpretación demanda, al colocarlas en el lugar privilegiado de la narración histórica se producen nuevas demandas; vuelven necesaria la aparición de nuevas canteras documentales o de nuevas preguntas a canteras conocidas, o instalan una mirada oblicua sobre los problemas de siempre. (Gorelik, 1998: 16)

¿De qué materiales está hecha una transmisión? ¿De qué manera el mundo “se da a ver y a sentir”⁸? ¿Desde qué registros estéticos –acústicos, escópicos, léxicos, somáticos– se interpela a los sujetos? ¿Cómo se construye estéticamente una transmisión?

La escuela como maquinaria estetizante

En segundo lugar, la dimensión estética viene introduciéndose como una variable novedosa para volver a poner en el centro del debate la pregunta ¿Por qué triunfó la escuela? (Pineau, 2001).

El campo de la historia de la educación, básicamente en su encuentro con la historia cultural, se ha detenido, en los últimos años, a rescatar la dimensión de la sensibilidad y la emotividad como registros constituyentes de lo social en términos generales y de lo educativo y escolar en términos particulares, –un campo que no puede quedar circunscripto al reparto de saberes técnicos e intelectuales– (Pineau, 2014). En el marco de la historiografía educativa más reciente, la llamada *nueva historia cultural de la educación*⁹, viene consolidando un nuevo campo de estudios que se vuelca al análisis de los sujetos, los discursos y los medios a través de los cuales se realizan “la distribución, producción y apropiación de saberes no sólo técnicos y racionalizables, y [que] amplía su campo a nuevos terrenos de indagación como la cultura material, el mundo de las emociones y los sentimientos, las representaciones y las imágenes mentales, los sistemas de significados compartidos, y cualquier otro tópico (discursos, objetos, artefactos culturales) que pueda relacionarse con el espacio educativo” (Pineau, 2014: 10).

⁸ Tomamos esta afirmación de la historiadora cultural Sandra Pesavento.

⁹ Siguiendo a Guichot Reina, la historia cultural de la educación “es una historia interdisciplinaria que, para unos, viene a sustituir a la desgastada historia de las mentalidades y, para otros, abarca la historia de la cultura material y la del mundo de las emociones, los sentimientos y lo imaginario, así como las representaciones e imágenes mentales” (2007: 65).

En esta perspectiva, una línea de trabajo productiva viene siendo la que aborda la dimensión estética de los procesos de escolarización (Pineau, 2014). Si hace unos años el discurso pedagógico se encargó de estudiar a la escuela como una “máquina de educar” (Dussel, Pineau, Caruso: 2001, Varela y Álvarez Uría, 1991), hoy pareciera avanzar hacia su definición como “maquinaria estetizante”, esto es, “un dispositivo capaz de garantizar homogeneizaciones estéticas en grandes colectivos de población como condición de los procesos modernos y modernizadores impulsados a partir del siglo XIX” (Pineau, 2014: 22).

Creemos necesario profundizar en estos “giros” que vienen dándose en el campo de la historiografía y de las Ciencias Sociales, en clave pedagógica. Por un lado en lo que respecta a la centralidad de la escuela como dispositivo estetizante. El actual interés por *la forma escolar* y su núcleo duro, resistente a los cambios –ese particular modo de organización de la transmisión del saber y de socialización de los sujetos–, puede incorporar nuevas claves de lectura a partir de centrarse en la historia de su dimensión estética. Por otro lado, se trata de incorporar la mirada estética a los procesos pedagógicos que ocurren por fuera de ella y que hoy tienen un peso central en la transmisión y regulación de las sensibilidades.

Estética y Pedagogía frente a la pregunta por lo común

En tercer lugar, pedagogía y estética se vuelven diálogo obligado, e ineludible, a la hora de pensar los modos en que se construye *lo común*. Ésta constituye, quizás, la preocupación central al campo pedagógico. Siguiendo a Frigerio, entendemos a la estética independientemente de una disciplina o materia en cuestión, y ubicándola “más allá de un universo de sensaciones formadoras del gusto” (2007: 31). La estética debe ser comprendida como un modo de conocer, una manera de distribuir y de inscribir. En este sentido toda educación supone, se confunde y expresa una estética. Tal como lo expresan Diker y Frigerio:

toda educación se expresa en una estética, pone en juego modos de dividir y compartir lo sensible y lo inteligible, ofrece unas categorías de la experiencia sensible, opera sobre los cuerpos y hace cuerpos, regula emociones y nos introduce en unos particulares regímenes de experiencia y conocimiento. (2007: 10. Destacado en el original).

Seguimos aquí a Jacques Rancière, para afirmar que *lo sensible o la estética*¹⁰ remite a unos modos de distribución de los cuerpos, a un recorte del espacio y del tiempo, de lo visible y de lo decible. Discutiendo la tesis benjaminiana, Jacques Rancière plantea que “la política no es estética porque use tal arte o tal medio estético para hacerse aceptar. Es

¹⁰ En el autor los conceptos se expresan muchas veces como sinónimos.

estética porque supone un recorte de lo sensible que indica si y cómo los cuerpos hacen una comunidad; aquello que deben hacer en su lugar respectivo” (citado en Ruby, 2010: 72). Es “estética”, diríamos entonces, en su principio mismo:

Hay, por lo tanto, en la base de la política, una “estética” que no tiene nada que ver con esta “estetización de la política”, característica de la “era de las masas”, de la que habla Benjamin. Esta estética no debe entenderse en el sentido de una incautación perversa de la política por una voluntad del arte, por el pensamiento del pueblo como obra de arte (...) Es una delimitación de tiempos y espacios, de lo visible y lo invisible, de la palabra y el ruido, lo que define a la vez el lugar y el dilema de la política como forma de experiencia. La política se refiere a lo que se ve y a lo que se puede decir, a quien tiene competencia para ver y calidad para decir, a las propiedades de los espacios y los posibles del tiempo. (Rancière, 2002:16)

La construcción de nuestro sistema educativo supuso el establecimiento de un común y el despliegue de un conjunto de prácticas estéticas que contribuyeron a forjar esa mirada de lo común, un común que debía prescribirse y pronunciarse desde el Estado, para poder ser “sentido” (Thisted, 2014). Esa construcción de lo común estableció una óptica para ver, unos objetos que valorar, unos colores por los que optar, unos gustos que fomentar, unos cuerpos que mostrar, propuso unas perspectivas, y al mismo tiempo impuso unas distancias, unos criterios a compartir, unos sentires correctos, en definitiva, cada escuela ofreció –y ofrece– una estética, y esta supone “una forma de compartir y una manera de dividir, en el doble sentido de com-partir (poner en común y dividir)” (Frigerio, 2007:35).

Sáenz Obregón afirma en este sentido que la escuela moderna puede pensarse como un escenario de “batallas estéticas”. Sostiene que la forma-escuela se ha constituido históricamente en un escenario potente de producción de *formas normales* de la condición moderna, un poderoso dispositivo que logró derrotar a la estética y la sensibilidad popular –poseedora de sensibilidades y estéticas opuestas, peligrosas– así como también a otras “formas”, menos bárbaras, más civilizadas, esto es, más escolarizadas¹¹.

El Estado, -a través de la escuela pero también a partir de prácticas formativas llevadas a cabo por fuera de la misma- propuso y dispuso ciertas matrices de ordenamiento y jerarquización de las experiencias sensoriales para la formación de las sensibilidades colectivas esperables, construyendo, así, un modo de entender lo común.

¹¹Más que sensibilidad, para este autor la escuela es una máquina productora de sensatez, una forma de sensibilidad que es efecto-fin de la obediencia a una ley, ya sea esta religiosa, natural, psicológica, social. La ley aparece como dispositivo estético necesariamente dualista (pecador-santo; degenerado-civilizado; social-egoísta) enemistado con la estética de lo plural (2007).

Sabemos que por su capacidad de producir identidades colectivas, los procesos educativos han sido analizados como claves en la producción y reproducción de un orden social y la categoría “ideología” ha funcionado como preponderante. La lectura en clave estética ofrece una perspectiva que nos permite volver a mirar los procesos educativos, en su capacidad de instituir sensibilidades, de producir cohesión y discutir lo común.

La introducción de la perspectiva estética permite “ampliar la lente” sobre ciertos aspectos “sensoriales”, “emotivos” que se ponen en juego en la transmisión, en la construcción de las identidades colectivas al interior de la escuela y en los procesos formativos que ocurren por fuera de ella. Creemos importante profundizar en estas líneas de indagación, poco exploradas en el campo de la pedagogía.

Bibliografía citada

- Antelo, Estanislao (1999), *Instrucciones para ser profesor*, Santillana, Buenos Aires.
- Caruso, Marcelo, Dussel, Inés y Pineau, Pablo (2001), *La escuela como máquina de educar*, Paidós, Buenos Aires.
- Cornú, Laurence (2004), "Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud", en Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de educación en acción*, CEM-Noveduc, Buenos Aires
- Da Silva, Tomás Tadeu (1999), *Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo*, Auténtica, Belo Horizonte.
- (2000) *Teoria cultural e educação. Um vocabulário crítico*, Auténtica, Belo Horizonte.
- Debray, Régis (1997), *Transmitir*, Manantial, Buenos Aires.
- Dussel, Inés (2013), "La escuela como espectáculo. La producción de un orden visual escolar en la participación argentina en las Exposiciones universales, 1867-1900", en Lois y Hollman (coords.) *Geografía y cultura visual. Los usos de las imágenes en las reflexiones sobre el espacio*, Prohistoria-UNR, Rosario.
- Frigerio, Graciela (2007), "Grülp" en Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comp.), *Educación: sobre impresiones estéticas*, Del estante, Buenos Aires.
- Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (2007) "Prólogo" en *Educación sobre impresiones estéticas*, Del Estante, Buenos Aires.
- Frigerio, Graciela, Diker, Gabriela y Korinfeld, Daniel (comps.) (2004), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*, Noveduc, Buenos Aires.
- Giroux, Henry (1996), *Placeres inquietantes*, Paidós, Buenos Aires.
- Gorelik, Adrián (1998), *La grilla y el parque*, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.
- Hassoun, Jaques (1996), *Los contrabandistas de la memoria*, Ediciones de la Flor, Barcelona.
- Pesavento, Sandra (2007), "Sensibilidades: Escritura y lectura del alma" en Gayol, Sandra y Madero, Marta (edits.) *Formas de historia cultural*, Prometeo, Buenos Aires.
- Pineau, Pablo (2001), "¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: "Esto es educación" y la escuela respondió: "Yo me ocupo"" en Pineau, Pablo, Dussel, Inés y Caruso, Marcelo, *La escuela como máquina de educar*, Paidós, Buenos Aires.
- (2014), *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*, Teseo, Buenos Aires

- Rancière, Jaques (2002), *La división de lo sensible. Estética y política*, Centro de arte de Salamanca, España.
- (2007), "Pensar entre disciplinas" en Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.), *Educación: (sobre) impresiones estéticas*, Del estante, Buenos Aires.
- Ruby, Christian (2010), *Rancière y lo político*, Prometeo, Buenos Aires.
- Saenz Obregón, Javier (2007) "La escuela como dispositivo estético" en Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.), *Educación: (sobre) impresiones estéticas*, Del estante, Buenos Aires.
- Serra, María Silvia (2011), *Cine, escuela y discurso pedagógico*, Teseo, Buenos Aires
- Tyack, David y Cuban, Larry (1995) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, FCE, México.
- Thisted, Sofía (2014), "Construcciones estéticas de la infancia escolarizada. Niños y niñas indígenas en la escuela de fines del siglo XIX y principios del XX", en Pineau, Pablo (dir.), *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*, Teseo, Buenos Aires
- Varela, Julia y Alvarez-Uría, Fernando (1991), "La maquinaria escolar", en *Arqueología de la escuela*, La Piqueta, Madrid.