

FOLIOS

Revista Folios

ISSN: 0123-4870

revista_folios@pedagogica.edu.co

Universidad Pedagógica Nacional
Colombia

Eslava Castañeda, Édgar
Pensamiento crítico e imaginación compasiva: retos para los formadores en valores
ciudadanos
Revista Folios, núm. 22, julio-diciembre, 2005, pp. 85-93
Universidad Pedagógica Nacional
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345955979009>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Édgar Eslava Castañeda*

Pensamiento crítico e imaginación compasiva: retos para los formadores en valores ciudadanos¹

Critical thinking and compasive imagination: challenges for the developers of citizenship values¹

Resumen. Frente a la propuesta de Martha Nussbaum sobre el carácter fundamental de los clásicos de la literatura para la formación ciudadana, el presente artículo plantea la tesis de que si bien los clásicos pueden ser considerados como una de las múltiples fuentes de imágenes y modelos sociales, nada garantiza que esas imágenes sean las mismas para todos los lectores. Además, se dan argumentos para la inclusión de otros tipos de producción cultural como fuentes de dichas imágenes y modelos.

Palabras clave: pensamiento crítico, imaginación compasiva, clásicos, Nussbaum, formación ciudadana.

Abstract. Answering Nussbaum's proposal of the fundamental character of classical literature for citizenship education, the present article defends the thesis that even if literature classics could be taken as one of the possible sources of social images and models, there is nothing in them that guarantees those images to be the same for all readers. Besides, arguments are given for the inclusion of diverse types of cultural products to be included as sources of such images and models.

Key words: critical thinking, compasive imagination, classics, Nussbaum, citizenship education.

Martha Nussbaum ha presentado una tesis sobre las relaciones entre literatura y democracia que puede resumirse en tres elementos básicos: la literatura desarrolla compasión; la compasión es esencial

para el desarrollo de responsabilidades civiles y, por lo tanto, la literatura ayuda al desarrollo de responsabilidades civiles. La tesis de Nussbaum es un clamor en favor de la inclusión de la literatura como parte fundamental del currículo de las clases de estudios sociales en las escuelas, uno de los espacios en donde la formación ciudadana tiene su lugar natural. La idea general que engloba la propuesta es la siguiente: “una sociedad que desea promover un trato justo para todos sus miembros tiene fuertes razones para promover el ejercicio de una imaginación compasiva que cruce, o lo intente, las fronteras

* Profesor del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. eeslava@urosario.edu.co

¹ Este ensayo apareció bajo el título: “Imaginación compasiva y desarrollo curricular: clásicos, pensamiento crítico y educación liberal”. En: *Nova et Vetera*. Revista de la Universidad del Rosario. Enero 2005.

sociales”². Para Nussbaum, esa “imaginación compasiva” es el resultado deseable de la combinación de una gran serie de valores que la sociedad, por medio de la educación, ha de promover entre sus miembros, valores que incluyen, no exhaustivamente, la empatía, la simpatía, el entendimiento de las posiciones y sentimientos de otros y la posibilidad de ver el mundo desde múltiples perspectivas. En otras palabras, los valores que representan las herramientas que posibilitan respuestas empáticas, juicios basados en la habilidad de “ponerse en los zapatos de otro” al momento de tomar decisiones que pueden afectar tanto la vida propia como la de los demás miembros de la comunidad.

Inspirada por el impacto que en ella causó la lectura de algunos textos clásicos de la literatura universal, Nussbaum encuentra que la literatura es un arma poderosa para el desarrollo de una imaginación compasiva ya que desarrolla capacidades de interpretación esenciales para el entendimiento y participación en la vida ciudadana, y permite la generación de sentimientos de cercanía con los otros miembros de la raza humana. Nussbaum cita como ejemplos de textos en donde estos sentimientos de cercanía se encuentran presentes, las obras de Whitman y de Ellison. Por un lado, en el caso de Whitman, Nussbaum ve en la *Voz de mí mismo* una clara presentación de un sujeto, el poeta, que se configura como la voz de quienes han sido silenciados, dando testimonio de vida desde el punto de vista de aquellos cuyas voces nunca se han escuchado, convirtiéndose en la llama que ilumina a un mundo sometido por un régimen opresor, no democrático al decir de Nussbaum. Las novelas de Ellison, por otro lado, muestran cómo se configuran y ponen en escena los ideales de inclusión del otro como agente partícipe en la construcción de la historia personal y el reconocimiento de las múltiples perspectivas desde las que han de considerarse las decisiones tomadas por los demás miembros de la

comunidad. En estos dos casos, y en muchos otros textos clásicos de la literatura clásica, el factor más importante por reconocer es el intento explícito de sus autores por hacer evidentes las diferencias y similitudes entre los humanos alrededor de temas culturales, que abarcan sentimientos tan familiares a todos los hombres como el amor, la desesperanza, la angustia y la bondad.

En casos como los anteriores, lo que impresiona a Nussbaum es la forma en que los autores son capaces, a través de sus obras, de ver y plasmar la eternidad, una eternidad que más allá del mero predicado temporal se convierte en expresión de emociones universales que sólo la literatura es capaz de presentar, y que son expresión viva de los ideales que Nussbaum entiende como básicos para la construcción de sociedades democráticas. Es precisamente por esto que la literatura nos ofrece la oportunidad de sumergirnos en una experiencia de “imaginación narrativa,” una experiencia que nos pone en contacto con situaciones y emociones que nos ayudan al desarrollo del sentimiento de compasión, tan necesario y ausente en el mundo actual. Y es por ello que la literatura debe resurgir como eje fundamental en el currículo de los sistemas escolares interesados en la promoción de valores democráticos, incorporándose como una herramienta fundamental para cultivar la humanidad, la condición que nos hace iguales, y a la que apelamos cuando deseamos tocar las fibras íntimas de nuestros conciudadanos³.

Esta relación entre literatura y humanidad es lo suficientemente amplia como para escapar de posibles conflictos, pero la tesis de Nussbaum acerca del poder que los libros, *per se*, tienen para promover todos los beneficios que una educación abierta, humana y democrática ha de ofrecer parece ser demasiado optimista. Si bien una educación que promueve la discusión y construcción de valores de ciudadanía no puede dejar de lado la riqueza

² Nussbaum, Martha. *Cultivating Humanity: a classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, Mass, Harvard University Press, 1997.

³ Cfr. *Op. cit.*

histórica e imaginativa que la literatura representa, para alcanzar las metas de educación propuestas por Nussbaum como fundamentales para el desarrollo de una ciudadanía comprometida y competente, me parece necesario que se cuente con algo más que un conjunto adecuado de textos, incluso si éste se compone de obras maestras de la literatura universal. Es evidente que si se ha de privilegiar a la literatura como agente de construcción de valores, la selección de textos literarios ha de incluir como criterios el favorecer aquellas obras que ofrecen perspectivas profundas y multidimensionales de la naturaleza humana, aquellas que ofrecen opciones para pensar comprometidamente, para crear e imaginar.

Para usar la expresión de Nussbaum, se requieren textos con contenido imaginativo; pero más allá de la selección de obras específicas, es necesario reconocer que no es suficiente contar con obras maestras de la literatura y leerlas en clase para lograr que los estudiantes se involucren activamente en el proceso de desarrollo de valores cívicos. Además de los textos mismos, se requiere hacer una lectura crítica de estos, una que promueva y enriquezca la discusión y apropiación de valores y que ofrezca a los estudiantes herramientas para sus propios procesos de toma de decisiones. La experiencia muestra que no todos los lectores se encuentran preparados para la lectura crítica, y que el contar con una excelsa selección de obras, y haberlas leído, no garantiza la formación de ciudadanos con los valores cívicos fundamentales. También muestra la experiencia que las enseñanzas generadas a partir de la lectura son diferentes de lector a lector, y que sólo la socialización de los contenidos y procesos de lectura permiten el tipo de discusión necesaria para la construcción de valores comunes.

Dos preguntas aparecen, entonces, en orden frente a la optimista propuesta de Nussbaum: una dirigida al tipo de lectura de las obras sugeridas como fuente de imaginación compasiva, y otra acerca del supuesto impacto que estas obras tienen en sus lectores. La primera pregunta gira en torno a la idea de que más que la mera lectura de

determinados textos literarios, el acompañamiento que el joven lector reciba es un factor clave para la consecución de los logros esperados. De poco sirve proponer la lectura de obras literarias famosas y garantizar su lectura por parte de los estudiantes, si éstos no cuentan con las herramientas mínimas para su compresión e interpretación dentro de la discusión del problema de la formación de valores de ciudadanía. El buen provecho que se obtenga de la lectura de piezas literarias dependerá de un tipo de lectura que permita explotar la riqueza subyacente en los textos, o mejor, que permita enriquecer al texto mismo a partir de su lectura. La inclusión de la literatura como eje central del desarrollo curricular requiere el desarrollo de los lectores como pensadores críticos y de profesores comprometidos con su formación. Un pensador crítico es un individuo que desarrolla respuestas a problemas específicos de manera independiente y creativa, apoyadas en una argumentación clara y consistente, con una aproximación que incluye múltiples perspectivas, y que es capaz de presentarlas y defenderlas competentemente ante audiencias concretas, respondiendo a problemas específicos.

Así entendido, la construcción de un pensamiento crítico descansa en el hecho de que la generación de ideas involucra tanto a los individuos que las generan como a los contextos en donde estas son necesarias como respuestas a situaciones concretas. Y es aquí en donde se hace evidente que los profesores nos encontramos en una posición altamente influencial para participar en la generación de ambientes en los que el pensamiento crítico pueda florecer. Tomarse en serio el papel de partícipes en la formación de pensadores críticos hace necesario generar dinámicas de clase en donde los roles tradicionales de estudiantes y profesores, como puntos terminales de procesos lineales de intercambio de información, sean reemplazado por dinámicas en las que todos los participantes son entendidos como miembros de una comunidad intelectual activa, generadora de respuestas y conocedora de los diversos contextos en los que se encuentra incluida.

Un entendimiento de la tarea docente como formadora de pensadores críticos implica necesariamente la constante búsqueda de criterios de evaluación acordes con sus fines, de diseños de clase más abiertos y participativos, y de una selección de materiales que faciliten la construcción de referentes comunes que puedan ser usados por quienes participan en las clases para el desarrollo tanto de sus potencialidades individuales como de lenguajes y valores comunes. Y esto nos lleva de regreso a la tesis de que sólo a partir de grandes obras literarias es posible desarrollar imaginación compasiva, premisa en la que descansa la necesidad de inclusión de la literatura en el currículo. Pero, ¿existe en realidad algo en la noción de “imaginación narrativa” que implique que su fuente única es la literatura? Hasta donde logro entenderla, puede decirse que la imaginación narrativa puede surgir como resultado de la exposición a diversos tipos de textos, no limitados a los literarios, tales como obras pictóricas, esculturas o piezas musicales. ¿Por qué debe considerarse a la lectura de una obra literaria reconocida como necesariamente más enriquecedora que escuchar una pieza musical? ¿Por qué Borges y no Dvorjak? ¿Qué hace que el personaje central de una novela sea necesariamente más enriquecedor culturalmente que el sujeto representado en una pintura? ¿Dulcinea y no Monalisa? Si cuando se clama por la inclusión en el currículo de material con contenido imaginativo se deja de lado a toda obra no literaria no sólo se pierde de vista gran parte del patrimonio cultural de la humanidad, sino que también se atenta en contra del ideal de generación de visiones multidimensionales.

La propuesta de Nussbaum parece entonces limitada por su visión conservadora del papel central que deben tener los libros en el proceso educativo. Sin embargo, lo que se requiere para la consolidación del ideal de ciudadano compasivo es abrir la visión a diferentes perspectivas en lugar de tratar de defender una de ellas, sea la que sea, como esencial, haciendo a todas las demás superflua. Contrariamente a lo que la tesis supone, parece claro que los valores que ella sugiere para

la consolidación del paradigma compasivo pueden encontrarse en expresiones culturales tan diversas como películas de cine, exhibiciones fotográficas o cuentería urbana, entre muchas otras. Lo que marca la diferencia no parece ser necesariamente la fuente de información, sino la forma en que el mensaje se asimila y lo que se hace con él. Con un buen guía es posible encontrar valores por promover o por discutir, en caso de no estar de acuerdo con ellos, tanto en *Crimen y Castigo* como en *La amenaza fantasma*, tanto en *El Cristo de espaldas* como en *La estrategia del caracol*. En los dos casos, tanto la obra literaria como la cinematográfica pueden usarse como ejemplos de materiales con contenido imaginativo, el tipo de materiales que se desea para el fomento de la imaginación compasiva.

El problema radica en que pareciera ser que la serie de valores que se desea transmitir tiene, según Nussbaum, tan sólo forma clara de expresión en la literatura clásica, ya que sólo por medio de ella los rasgos más humanos de nuestra condición se hacen explícitos de manera concreta y, sobre todo, inequívoca. Es por esto que entendemos que la tristeza del *Quijote* es universal, que el *Infierno* de Dante es atemporal y que el temor y la desorientación de *Alicia* ante un mundo desconocido son, sencillamente, humanos. Este “optimismo literario”, si bien no del todo infundado, puede limitarnos, como veo que sucede en el caso concreto de Nussbaum, para comprender que una parte importante de la riqueza del proceso de crecimiento cultural, de configuración de la ciudadanía, radica justamente en la diversidad de valores por considerar y en la posibilidad de inclusión de múltiples canales de expresión de estos valores. Eliminar de tajo algunas fuentes de discusión, la mayoría si se favorece una única, es eliminar la posibilidad de crítica y convertir a la educación en un proceso unidimensional, más confesional que crítico. En lugar de favorecer por definición a la literatura, o cualquier otra expresión cultural, como fuente natural de valores deseables para los ciudadanos en formación, la escogencia de referentes ha de favorecer tanto la necesidad de formación crítica de la comunidad como los intereses de sus miembros.

Y esto me lleva a la pregunta sobre el impacto que la literatura tiene en la gente y los criterios que guían la selección de los textos alrededor de los cuales se organiza la formación en valores. Siguiendo las sugerencias de Nussbaum, es claro que se debe hacer uso de las “grandes obras de la cultura occidental”, aquellos libros que han sido favorecidos por la academia y los intelectuales. El motivo de tal escogencia está precisamente en favor de la tradición, que ha visto en estas obras el reflejo de los valores necesarios y adecuados para la construcción de una conciencia civil. La selección está, pues, basada en el hecho de que nuestra cultura ha sido construida a partir de esos textos, de allí su denominación como clásicos, y en la comprobada capacidad de sus enseñanzas para convocar a diferentes generaciones de ciudadanos para discutir e interpretar ciertos valores sociales básicos; pero aquí Nussbaum está siendo, nuevamente, ingenua al asumir que debido a que las “grandes obras” han sido parte importante de la historia intelectual de occidente, ellas tienen el poder para crear fuertes emociones y hacer temblar el suelo de todos sus posibles lectores; y más aún si esto supone que todos los lectores son impactados de la misma forma por las obras.

No parece haber nada que garantice que un texto literario en particular sea necesariamente interesante, abrumador, excitante o divertido para todas las personas que lo leen. Quizás debido al lenguaje usado en su composición, los problemas que aborda o la forma en que se han construido sus personajes, la misma pieza literaria pueda causar diferentes efectos en diferentes lectores. De hecho, es posible que existan tantas respuestas a una obra literaria como lectores ésta haya tenido. Algunos lectores pueden haber encontrado al texto lleno de vida y muy cercano a su realidad personal, mientras que otros pueden encontrarlo distante y carente de emoción. Pero aun en el caso de que las características básicas del libro puedan haber sido entendidas y apropiadas de forma similar por algún número de lectores, quizás el mensaje transmitido, el efecto estético provocado o algún otro resultado del intercambio llevado a cabo entre la obra y el lector

puedan ser considerablemente diferentes. Tomemos por ejemplo el caso de *Romeo y Julieta*. Dependiendo de factores que varían dramáticamente de lector a lector, tales como los intereses y contextos particulares, el tiempo y gusto con que la obra fue leída, o el haber tenido que ser leída sólo para rendir un reporte en una clase de literatura clásica en la universidad, la obra de Shakespeare puede ser vista como un drama de pasión y devoción de un par de jóvenes amantes, un relato acerca la inmadurez de la adolescencia, una historia que demuestra la necesidad de transgredir ciertas reglas sociales cuando se desea obtener algo que se anhela desesperadamente, como una expresión de la angustia y vacío de dos vidas que esperan encontrar su significado por fuera de ellas mismas, o como un obstáculo para terminar con las asignaturas y poderse graduar, ya sea con título de bachiller o de profesional, dependiendo del momento de la vida en que se fue obligado a leer la novela. Por lo tanto, la pregunta por el criterio necesario para hacer legítima la escogencia de un texto específico a fin de ser usado como promotor de un conjunto específico de valores resulta estar abierta.

Nussbaum sugiere establecer como criterio la imaginación compasiva. Si lo deseable en la formación de ciudadanos es la promoción de un conjunto de valores y estrategias que les permitan ver el mundo desde diversas perspectivas, ese mismo criterio debe ser usado al estructurar los currículos académicos. Es por ello que la literatura se considera la puerta de acceso directo a la vida cívica responsable, de donde deriva su papel central en el currículo. El principal atractivo de esta propuesta es la conjugación de algunos de los preciados productos de la cultura occidental, las obras maestras de la literatura, con el ideal de formación de una ciudadanía compasiva. Dadas las limitaciones aquí mostradas y que debilitan esta propuesta, sugiero extender su versión original de tal forma que, antes que ser un mero agente de transmisión de la tradición, incluya como parte integral a las necesidades de los protagonistas del proceso que se lleva a cabo alrededor de los planes curriculares: a los formado-

res de ciudadanos, los profesores, y a los ciudadanos en formación, los estudiantes.

Los profesores no sólo necesitan de alguien que los escuche y alguien a quien evaluar. El espacio que les es ofrecido por la academia es, o ha de ser, usado como espacio de crecimiento personal. Los profesores que logran ser entendidos no como conductores de una orquesta disonante, sino como voces participantes en discusiones activas, con sus estudiantes como interlocutores y no como simples receptores, obtienen no sólo una mejor respuesta por parte de sus estudiantes, sino que también responden mejor al reto de la enseñanza. Mayor compromiso, mejor ánimo, y una actitud más natural y relajada son algunas de las características de los profesores cuyas clases se han tornado en espacios de diálogo entre pensadores críticos. De otro lado, los estudiantes no necesitan recibir en sus clases el peso de una tradición que no entienden, sino encontrar vías cercanas a su forma de aproximarse al mundo que les posibiliten comprender la tradición en que se encuentran inmersos, de cuestionarla y de generar reacciones sensibles e inteligentes frente a ella. Sólo temor y resentimiento surgen de reglas no comprendidas e impuestas a la fuerza.

Aquí estamos de regreso a la pregunta por la formación de pensadores críticos y la búsqueda de nuevas y mejores formas de abordar el problema de la enseñanza de virtudes democráticas, y en particular sobre los textos en que dicha formación puede encontrar apoyo. La búsqueda de estos textos deberá llevar a la selección de aquellos materiales cuyo contenido incluya los elementos que la promoción de la imaginación compasiva requiere para ser efectiva: descripciones multidimensionales de personajes y situaciones, argumentación sólida, narrativas e historias que inviten el lector a participar en su construcción. Estos elementos son los que atraen y retienen la atención de los miembros de la comunidad, estudiantes y profesores, y son los que generan discusiones que los enriquezcan, y favorezcan la creatividad y el pensamiento y la lectura

críticas. Si bien los textos clásicos de la literatura universal pueden jugar aquí un papel importante, la inclusión de materiales diversos, provenientes de diferentes fuentes, de las artes plásticas, del cine, de la música, permitirán el desarrollo de la visión multidimensional que caracteriza al pensador crítico. Después de todo, la mejor forma de inducir a otros a que sean capaces de ver el mundo desde diversas perspectivas es demostrar que nosotros mismos podemos ver el mundo desde diferentes puntos de vista, algunos incluso muy distantes de los nuestros, y mostrar con nuestra actitud lo que de esa experiencia hemos aprendido. Ese es el paso inicial hacia la construcción de una verdadera, y muy necesaria, imaginación compasiva.

Addenda: clásicos de diversas clases

A fin de hacer explícito el caso en favor del uso de perspectivas multidimensionales que he sugerido en el texto, presento al lector algunos ejemplos venidos de la filosofía del arte. Si bien los problemas generales que interesan a los autores aquí citados se orientan hacia la existencia o no del arte, y al papel que los contextos históricos y culturales juegan en la respuesta de esa pregunta, los ejemplos empleados son una excelente muestra de aquello a lo que me he referido como las “diversas fuentes de expresión” de los valores con los que deseamos que los ciudadanos en formación entren en contacto. Por supuesto, la forma y las posibilidades de uso de ejemplos como los que aquí se presentan van mucho más allá del contenido mismo de los textos, y dependen en gran parte de los intereses y necesidades de quienes deciden incorporarlos en sus clases u otros momentos de interacción con los ciudadanos en formación.

Pintura: representación y sentimientos

“Considere[mos] el retrato hecho por Matisse de su esposa en 1906, en el que se muestra a Madame Matisse con una raya verde bajo su nariz (de hecho, el título de la pintura es *La Raya Verde*). Chiang Yee

me contó de una pintura hecha por un artista jesuita de la concubina favorita de un emperador chino, que la impactó ya que ella sabía que la mitad de su cara no era negra, y *él* usó sombras. Una instrucción sobre cómo se ve el mundo realmente le hubiera hecho reconocer que en realidad *ella* se veía de la forma en que él la mostró, dadas las realidades de la luz y la sombra. Pero nada de este estilo va a redimir a la pintura de Matisse para la historia de las equivalencias perceptuales, ni siquiera si se sucediese que hubiera una sombra verdusca a lo largo de la nariz de su sujeto, porque ésta no sería de *ese* verde en particular. No era el caso que en esa época las damas usaran sombras sobre la nariz como esas que las damas de nuestra época usan sobre los ojos. Tampoco sucedió que ella sufriera de gangrena nasal. Entonces uno sólo puede concluir que (como la gente lo hizo) Matisse había olvidado cómo pintar, recordaba cómo pintar pero había enloquecido, estaba cuerdo pero estaba pervirtiendo sus habilidades con el fin de impactar a la burguesía, o tratando de engañar a los coleccionistas, críticos y curadores (quienes son las tres C del mundo del arte).

[...] Supongamos entonces que *La Raya Verde* intenta lograr que veamos cómo sentía Matisse acerca del sujeto mostrado, su propia esposa, requiriendo un complejo acto de interpretación por parte del observador.

Esta forma de entender es destacable por el hecho de que incorpora la teoría de la equivalencia perceptual en el sentido que presupone las discrepancias, las que son luego explicadas como debidas a sentimientos. Ella reconoce, como si fuera cierto, el carácter intencional de los estados emocionales, que los sentimientos son *acerca de*, o *hacia*, algún objeto o estado de cosas; y como Croce supone que el arte es una forma de lenguaje, y que lenguaje es una forma de comunicación, la comunicación de sentimientos tendrá éxito sólo mientras la obra pueda mostrar hacia qué objeto se dirige el sentimiento expresado, por ejemplo la esposa del artista. Entonces, las discrepancias entre la forma en que el objeto es de hecho mostrado y

la forma en que éste sería mostrado serían puras equivalencias perceptuales direccionaladas, no ya marcando una distancia que debe ser cubierta por el progreso del arte o por el dominio del artista de una técnica ilusionista, sino que consiste en la externalización u objetivización de los sentimientos del artista hacia lo que él muestra. El sentimiento es entonces comunicado al observador sólo hasta el grado en que el observador puede inferirlo a partir de las discrepancias. De hecho, el observador debe generar alguna hipótesis a fin de que el objeto sea mostrado de la forma en que lo es porque el artista siente hacia el objeto de la forma en que lo hace. Por lo tanto, De Kooning pinta a una mujer como el lugar de las cortaduras, El Greco pinta a los santos como verticalidades estiradas, Giacometti moldea figuras como imposiblemente emancipadas, no por razones ópticas ni porque realmente existan mujeres, santos, o figuras como esas, sino porque los artistas revelan respectivamente sentimientos de agresividad, anhelo espiritual, o compasión. Sería muy difícil suponer que De Kooning está expresando compasión, y mucho menos espiritualidad, o que El Greco está expresando agresión. Pero por supuesto, la adscripción de sentimientos es siempre epistemológicamente delicada⁴.

Percepción, categorías y juicios

“Voy a argüir que hay (algunos) factores acerca de los orígenes de las obras de arte que tienen un papel esencial en la crítica; que los juicios estéticos se apoyan en ellos de forma absolutamente fundamental. Por esta razón, y por otra adicional, la visión de que las obras de arte han de ser juzgadas simplemente por eso que puede ser percibido en ellas, está seriamente equivocada, aunque hay algo correcto en la idea de que lo que importa estéticamente acerca de una pintura o una sonata es sólo cómo se ve o suena. [...]

⁴ Danto, Arthur. The end of Art. En: *The Philosophical Disenfranchisement of Art*. New York, Columbia University Press, 1986.

Mi principal objeción es que interpretaciones relativas a una categoría no permiten que los juicios estéticos estén errados suficientemente a menudo. Sería ciertamente natural considerar que una persona que llama a *Guernica* desnuda, fría o simple, porque ella la ve como *guernica*, esté *errada*; ella malinterpreta la obra porque está mirándola de la forma incorrecta. De forma similar, aquel que afirma que una buena interpretación del *Adagio Cantabile de la Pathétique* de Beethoven es percusivo, o que un busto romano luce simplemente como un hombre uniclorido e inamovible, cortado por el pecho y lo entiende como tal, está simplemente errado, incluso si su juicio es el resultado de haber percibido la obra en categorías diferentes a aquellas en que nosotros las percibimos. Más aún, nosotros no ajustamos el estatus a uno más privilegiado de acuerdo con nuestros propios juicios estéticos. Es muy posible que veamos, por ejemplo, a las pinturas cubistas, la música en serie o la música china como informes, incoherentes o molestas en nuestro primer contacto con estas formas, en gran parte porque, sugiero, no percibiríamos las obras como pinturas cubistas, música en serie o música china. Pero después de familiarizarnos con estos tipos de arte probablemente nos *retractemos* de nuestros juicios previos y admitamos que estábamos equivocados.

Sería muy poco apropiado protestar y sostener que lo que quisimos decir anteriormente era simplemente que las obras eran amorfas o molestas por las categorías en que en ese momento las percibimos, mientras admitimos que no lo son de acuerdo con las categorías de las pinturas cubistas, la música en serie o la música china. El conflicto entre juicios estéticos aparentemente incompatibles, hechos mientras se percibe una obra en diferentes categorías, no se evapora simplemente cuando se señala la diferencia de categorías, como lo hace el conflicto entre las afirmaciones de que un animal es grande y que es pequeño una vez se aclara que la persona que sostiene lo primero lo vio como un mini-elefante y quien sostiene lo segundo lo vio como un elefante. Los últimos juicios no reflejan (necesariamente) un

desacuerdo real sobre el tamaño del animal, pero los primeros sí reflejan un desacuerdo real acerca de la naturaleza estética de la obra⁵.

Fotografías, semejanzas y la manipulación de la imagen

“Tal vez una fotografía es como un hijo natural, mientras que otros retratos son como los hijos adoptados. Un hijo adoptado puede parecerse a uno de los padres, y hasta cierto punto esto puede deberse al hecho de haber adquirido gestos, posturas, etc., que provienen de los padres adoptivos. Y un hijo natural puede no parecerse a sus padres, o puede parecerse sólo en cuanto este conjunto de caracteres ambientales adquiridos. Pero si se parece a los padres, entonces pensamos que el parecido es el resultado de influencia genética, una forma de causalidad básica directa. Así sucede con las fotografías. Una fotografía puede no parecerse al sujeto y un retrato no fotográfico puede parecerse al sujeto; pero cuando una fotografía se parece al sujeto pensamos que el parecido es el resultado de [alguna forma de] causalidad básica directa.

Nosotros buscamos a los padres en sus hijos. Nosotros buscamos a los sujetos en sus fotografías. Si encontramos a los padres en sus hijos adoptivos, o sujetos en retratos no fotográficos, lo atribuimos a un artificio. Si nosotros los encontramos en los hijos naturales, o en fotografías, lo atribuimos a la naturaleza. No dudo que hacemos esto; me pregunto si somos sensibles a ello. Algunos casos, y no son atípicos, son mezclados y complejos. Cuando yo era un niño, la gente señalaba que yo me veía como mi padre cuando me veían caminar por la calle, y lo mismo se dice de mi hijo y de mí. La similitud encontrada tiene muchos componentes. Están por ejemplo la talla, forma del cuerpo, la longitud relativa de las piernas y brazos, pero

⁵ Walyon, Kendall. Categories of Art. En: *Philosophy for the 21st Century. A comprehensive reader*. Cahn, Steven (ed.). New York, Oxford University Press, 2003.

están también la postura y la manera de caminar; ésta incorpora la velocidad, el modo de andar, la colocación de la punta y el talón, y el movimiento de los brazos, mientras que la postura incluye el ángulo de la cabeza y el torso. Algunas de estas características serían compartidas por mi hijo, probablemente, si fuese adoptado y hubiese pasado los mismos años caminando conmigo, pero otras no lo serían; y otras lo serían parcialmente. Por ejemplo, si el cuello y torso de mi hijo fuesen más largos, si, digamos, yo hubiese adoptado al hijo de un jugador de fútbol, de un defensa, entonces posiblemente adquiriría un parecido en mi postura al caminar, pero no completamente. Como están las cosas, algunas de las similitudes en la forma de caminar de mi hijo parecen deberse a la genética, y otras a hábitos adquiridos en su asociación conmigo. A estos dos componentes, el primero aparentemente más directo y simplemente natural que el otro, aunque el otro no es “innatural,” pueden añadirse características desarrolladas en él por mi intervención directa. Yo pude, por ejemplo, haberle ordenado caminar de cierta forma, o sugerido que asuma una posición recta. Al final, si usted dice

que él se ve como yo, no le será fácil analizar las similitudes en partes simples y discretas, algunas naturales y otras no.

A usted no le será mucho más fácil explicar la semejanza entre una fotografía y el sujeto. El hecho de que la fotografía muestre a un hombre con ojos turbados y pegados, puede deberse a que el sujeto tiene unos ojos como esos, pero puede también deberse al ángulo con que el fotógrafo tomó la foto, el juego de la luz alrededor de su frente, nariz y ojos, y esta forma de luz puede haber sido obtenida en gran parte en el cuarto oscuro. Ciertamente un fotógrafo puede hacer un retrato mío que se parece a mí tan poco que usted no me reconocería. ¿Por qué negar, por ejemplo, que cuando su retrato se parece a mí, a lo menos alguna parte de la semejanza es debida a la forma de haber tomado la foto?

Entonces no lo neguemos; supongamos que todas las características de la fotografía, incluyendo aquellas que tienen que ver con su condición de representación y de simulación, están presentes, a lo menos en parte, y probablemente en gran parte, debido al esfuerzo del fotógrafo”⁶.

Bibliografía

- COHEN, T. (1988). The very ideal of Art. *The Monist*, 71.
- DANTO, A. (1986). The end of Art. En: *The Philosophical Disenfranchisement of Art*. New York, Columbia University Press.
- ESLAVA CASTAÑEDA, E. (2005). “Imaginación compasiva y desarrollo curricular: clásicos, pensamiento crítico y educación liberal”. En: *Nova et Vetera, Revista de la Universidad del Rosario*. Enero 2005.

- NUSSBAUM, M. (1997). *Cultivating Humanity: a classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- WALYON, K. (2003). Categories of Art. En: *Philosophy for the 21st Century. A comprehensive reader*. Cahn, Steven (ed.). New York, Oxford University Press.

ARTÍCULO RECIBIDO EL 30 DE MARZO DE 2005 Y APROBADO EL 7 DE OCTUBRE DE 2005

⁶ Cohen, Ted. The very ideal of Art. En: *The Monist*, 71, 1988.