

# Estética y educación para pensar la paz

Estéticas — 11  
contemporáneas

Porfirio Cardona-Restrepo  
Juan Carlos Echeverri-Álvarez  
Directores



Universidad  
Pontificia  
Bolivariana

111.85  
C268

Cardona Restrepo, Porfirio, editor  
Estética y educación para pensar la paz / editores: Porfirio  
Cardona-Restrepo, Juan Carlos Echeverri-Álvarez. – Medellín: UPB, 2019.  
312 páginas : 17x24 cm. – (Colección Estéticas Contemporáneas; no. 11)  
ISBN: 978-958-764-719-8 / ISBN: 978-958-764-720-4 (versión digital)

1. Estética – 2. Educación para la paz – 3. Estética – 4. Pensamiento crítico  
– I. Echeverri Álvarez, Juan Carlos, editor – II. Título – (Serie)

CO-MdUPB / spa / rda  
SCDD 21 / Cutter-Sanborn

© Adrián Marín Echavarría  
© Beatriz Elena López Vélez  
© Claudia Marcela Jaramillo  
© Emilio Palacios  
© Karol Restrepo Mesa  
© Julieta Armella  
© Oscar Aguilar Jiménez  
© Polina Golovátina-Mora  
© Santiago Rojas Mesa  
© Yanina Carpentieri  
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana  
Vigilada Mineducación

© Alejandra Cardona Castrillón  
© Cintia Schwamberger  
© Esperanza Carvajal Castañeda  
© Hernando Blandón Gómez  
© Juan Carlos Echeverri-Álvarez  
© Luz Teresila Barona Villamizar  
© Óscar Hincapié Grisales  
© Porfirio Cardona-Restrepo  
© Sofía Dafuncho

**Estética y educación para pensar la paz. Estéticas contemporáneas 11**

ISBN: 978-958-764-719-8

ISBN: 978-958-764-720-4 (versión digital)

Primera edición, 2019

*Grupo de investigación:* Estudios Políticos - Facultad de Ciencias Políticas. Línea de investigación Teoría Política Contemporánea. Proyecto: El quehacer político en el marco del pluralismo estético - Radicado: 152B-09/13-36.

*Grupo de Investigación:* Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS). Proyecto: Creando Paz: recursos culturales y experiencias de mediación en la gestión constructiva de conflictos y su aporte a la formación de competencias ciudadanas y construcción de una cultura de paz. Radicado: 454 de 2016.

**Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín:** Mons. Ricardo Tobón Restrepo

**Rector General:** Pbro. Julio Jairo Ceballos Sepúlveda

**Vicerrector Académico:** Álvaro Gómez Fernández

**Decano Escuela de Derecho y Ciencias Políticas:** Luis Fernando Álvarez Jaramillo

**Director Facultad de Ciencias Políticas:** Carlos Alberto Builes Tobón

**Editor:** Juan Carlos Rodas Montoya

**Coordinación de Producción:** Ana Milena Gómez Correa

**Diagramación:** Ana Milena Gómez Correa

**Corrección de Estilo:** Editorial UPB

**Ilustración Portada:** Hernando Blandón Gómez. *Técnica:* Acrílico sobre lienzo. *Título:* Ellos

**Dirección Editorial**

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2019

e-mail: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Telefax: (57) (4) 354 4565

A.A. 56006 - Medellín - Colombia

**Radicado:** 1862-30-05-19

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito, sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

# Educación y estética: la libertad entre el humanismo y la inn-humanidad

Juan Carlos Echeverri-Álvarez  
*Universidad Pontificia Bolivariana*

En cuanto observemos atentamente el siglo en que vivimos, en cuanto nos hagamos presentes los acontecimientos que se desarrollan ante nuestros ojos, las costumbres que perseguimos, las obras que producimos y hasta las conversaciones que mantenemos, no será difícil que nos demos cuenta de que ha tenido lugar un cambio notable en todas nuestras ideas, cambio que, debido a su rapidez, promete todavía otra mayor para el futuro. Solo con el tiempo será posible determinar exactamente el objeto de este cambio y señalar su naturaleza y sus límites, y la posteridad podrá reconocer sus defectos y sus excelencias mejor que nosotros.

## Introducción

¿Qué es la innovación? La innovación es la salida del hombre de su autoculpable minoría de edad ilustrada. Ilustración significa imposibilidad en el mundo actual de servirse de otros medios que no sean los tradicionales del humanismo iluminista. Esta condición ilustrada es culpable porque su permanencia no reside en la falta de capacidades, sino en la decisión de abandonar la zona de confort iluminista para, por la propia creatividad, proponer de manera constante cosas nuevas y mejores antes que los otros para el mercado. ¡Ten el valor de disruptir! He aquí el lema de la innovación.

La paráfrasis del texto kantiano<sup>1</sup> (1784) ni es una descuidada irreverencia ni pretende ser ingeniosa: simplemente llama la atención sobre el “*link*” que el artículo establece entre el siglo XVIII (Ilustración) y el presente (Innovación) en términos de una libertad construida en la fragua de la educación y de la estética. Ilustración fue la época que imprimió fuerza definitiva al impulso renacentista de desterritorializar ideas trascendentes para darle estatuto inamovible a la razón como fundamento de la vida social, política

1 Berlinische Monatsschrift, diciembre de 1784. Traducción del profesor Rubén Jaramillo V. (1986). Argumentos (14-17).

y cultural; Innovación, a su vez, es el tiempo que desterritorializa la Ilustración para fundar esta tríada en la conquista de lo contingente y en la utilización de esa razón para ir más allá de la misma humanidad en lógicas de manipulación genética e hibridación tecnológica (Ferry, 2017). Si bien la época ilustrada sentó las bases de lo que en parte todavía somos, la época innovada declara que el humanismo es un rezago que imposibilita reconocer a la especie perfeccionarse por vías diferentes a la lectura de cartas y de libros domesticadores (Sloterdijk, 2012)<sup>2</sup>.

El enlace (*link*) es necesario porque la distancia entre Ilustración e Innovación parece insondable. En la Ilustración “la consigna era echar abajo los puentes que conducían a las esferas de allá arriba e invertir todas las fuerzas liberadas en una existencia profana” (Sloterdijk, 2012, p. 14). En la Innovación se proclama la necesidad de pensar de otro modo: reconocer que las supuestas seguridades éticas, morales y empresariales son más inseguras, y que las “zonas de confort” representan anquilosamiento y una quietud productiva tan rígida como la muerte misma. Lo cierto, sin embargo, es que entre Ilustración e Innovación no hay abismo sino continuidad porque siempre:<sup>3</sup> “la novedad de lo nuevo tiene que ver (...) con el despliegue de lo ya conocido en perfiles más grandes, más claros y ricos” (Sloterdijk, 2012, p. 22). La época de la Innovación no es completamente disruptiva ni representa una ruptura epistemológica absoluta, sino que continúa con otros medios lo que se hizo cognitivamente disponible en el Siglo de las Luces.

Ilustración e Innovación son los dos extremos temporales de reflexión en torno a la relación entre educación y estética como productoras de libertad. Esta dupla contribuyó para que la Ilustración fuera posible y se proyectara hacia el futuro en un proceso de articulación del pensamiento filosófico, literario, científico y sensible, hasta lograr la universalidad científica que todavía hoy persiste en su empeño hegemónico. La Ilustración se reconoció a sí misma como época de luz, de progreso y de razón, y percibió en la educación y en la estética los medios para que cada generación le dejara un mejor legado a la siguiente para su continuo progreso “pues tras la educación está(ba) el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana” (Kant, 2003, p. 32).

---

2 Esto significa inhumanismo: relación entre innovación y humanidad. Inn anuncia los elementos de la innovación, pero, al mismo tiempo, pone el prefijo in, que, combinado con humanidad, expresa carencia de humanidad; situación en la que la humanidad se va diluyendo por procesos constantes de innovación, inclusive, sobre la propia humanidad. Innhumano no es solamente inhumanidad, sino una humanidad desterritorializada de la especie por las vías de la innovación.

3 El epígrafe, ex profeso sin referencia, hace visible ese paralelo entre ambas épocas ¿acaso es fácil reconocer en él un texto de D’alambert referido a la Ilustración? ¿No se ve en él el impulso innovador del presente que, por un lado, anonada con la velocidad de las transformaciones y, por el otro, impacienta las expectativas con aparentes tardanzas?

La época innovada, el presente, no se ve a sí misma como mayor de edad que se vale de su propio entendimiento para organizar la vida en sociedad, más bien proclama ser la “madurez” de la cultura, es decir, una mayoría de edad enriquecida con sabiduría y experiencia hasta el punto de mirar el propio pasado con mínima indulgencia y en términos de superación y de ruptura. La época innovada vuelve a formular una pregunta por lo humano, pero, a diferencia de la Ilustración, el propósito ya no es liberar a la humanidad de ideas trascendentes para fundar la vida racionalmente, sino forzar el abandono de esa humanidad en las promesas alucinantes de la ciencia y de la tecnología. Por tanto, en estos tiempos es necesario preguntar si la educación y la estética todavía son los modos privilegiados para construir la libertad que impulsa las transformaciones y para lograr que éstas se conviertan de manera más fácil en imaginarios colectivos.

Como respuesta provisional se argumenta que, en efecto, mediante la educación y la estética todavía se construyen las libertades que demanda el contexto histórico de la era innovada, más aún, la construcción de esa libertad es, en parte, lo que obliga al presente a ser innovador. En efecto, la libertad fue el sustrato profundo de la Ilustración, y todavía se presenta como el motor que impulsa la innovación. Desde la Ilustración hasta la época innovada se ha ido haciendo cada vez más evidente el antiguo planteamiento liberal: “voy a producir para ti lo que se requiere para que seas libre. Voy a procurar que tengas la libertad de ser libre” (Foucault, 2007, p. 84). En la Ilustración había que “escoger entre libertad y servidumbre, entre conciencia clara y afecto turbio, entre conocimiento y fe” (Cassirer, 1993, p. 157). Es fácil reconocer desde el presente cuál fue la decisión que tomó el hombre ilustrado y, también, cuál es el parecer del hombre innovador: ambos han decidido ser libres<sup>4</sup>.

La dupla educación y estética ha sido fundamental para que los cambios que se generen en los ámbitos de la ciencia y de la tecnología se adecuen de manera fácil al mayor número de personas, pero también, quizás más importante aún, para promover que esas personas exijan desde abajo cada vez más radicales transformaciones. Eso es precisamente ser libres: ensanchar indefinidamente, desde abajo, las posibilidades ofrecidas desde arriba como derecho y legalidad. Educación y estética propiciaron en la Ilustración un *sensorium* para que la libertad, como consentimiento de ser gobernados, fuera la base de los estados constitucionales; la misma dupla, en la innovación, es la encargada de crear subjetividades que reconozcan la posibilidad de ser siempre más libres, hasta el punto cada vez menos ilusorio de liberar a la humanidad hasta de las limitaciones de la naturaleza para habitar mundos inhumanos.

---

4 Para estudiar el papel en la formación de la subjetividad contemporánea, ver (Rose, 2010)

El hilo que atraviesa el artículo es el de la educación y la estética como dos modos de construir la libertad en los terrenos de una gubernamentalidad<sup>5</sup> liberal dentro de la cual esa libertad se ha convertido en apetito, en necesidad, en horizonte de futuro, es decir, en imaginario colectivo y en subjetividad individual hasta el punto de no encontrar las personas y los grupos otra forma de habitar el mundo que no sea ensanchándola sin cesar. La idea es hacer un recorrido desde que educación y estética se unieron para hacer personas libres, y terminarlo con una mirada panorámica sobre la manera en que esa dupla todavía construye formas de libertad innovada que pone en cuestión la tradición del humanismo ilustrado con ideas de posthumanidad (Braidotti, 2015; Dieguez, 2017)

## De la Ilustración al liberalismo

Se comienza con un argumento incitador: Ilustración fue el nombre galante para describir los fenómenos que transitaban de la antigüedad hacia el posicionamiento definitivo del liberalismo como forma general del poder en Occidente. Un poder que no cesa y, por el contrario, se sigue alimentando y fortaleciendo por vía educativa y estética, libertades de nuevo cuño en los ámbitos de la subjetividad y de las emociones. Con otras palabras, desde la Ilustración se deja oír una melodía sirénica que, sin solución de continuidad, llega hasta la época innovada, y con su embrujo todavía intacto se proyecta hacia el futuro como objetivo indeclinable de la humanidad: es la melodía embriagadora de una libertad sin límites hacia la perfección de la especie.

Más aún, el humanismo ilustrado ha sido la solución de continuidad que permite al presente remontarse hasta la Grecia clásica sin la sensación de que entre ese pasado remoto y la actualidad haya cierto exceso de memoria que imposibilita salir de sus límites, y mantiene a la sociedad dentro de lógicas que ejercitan esa memoria como estrategia mediante la cual se construye la libertad que requiere el poder liberal para su vigencia y exhaustividad constante. La Ilustración reconoció por primera vez la libertad como constitutiva de los seres humanos, la sacó de la opacidad del devenir histórico, le fijó un nacimiento arbitrario en los griegos y reconoció su propia disposición para proyectarla hacia el futuro como objetivo principal de la vida individual y colectiva. Metafóricamente:

---

5 “Por gubernamentalidad entiendo el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esta forma tan específica, tan compleja, de poder, que tiene como meta principal la población, como forma primordial de saber la economía política, y como instrumento técnico esencial, los dispositivos de seguridad” (Foucault, 1999, p. 195).

la Ilustración fue la estación intermedia en el viaje que la libertad emprendió en el mundo helénico para arribar a la estación del presente y continuar con itinerario contingente hacia el futuro de la democracia como forma del poder y hacia el futuro de la humanidad como especie inacabada (Gehlen, 1993; Echeverri, 2018).

Una aproximación apenas superficial a la Ilustración reconoce en ella ideas equivalentes a las que identificarían las lógicas liberales del poder: el gobierno de la población deriva de los derechos naturales y del contrato social; la libertad y la igualdad hacen parte de los derechos fundamentales de los hombres, y esos derechos pueden ser concretados en la acción humana y discernidos por la razón como fuente de conocimiento; el avance intelectual no debe ser obstruido por el dogma religioso, ni el progreso obstaculizado por la Iglesia; el fin del gobierno, mediante el progreso material, es alcanzar la felicidad de las personas; el aumento de la riqueza puede ser logrado por medio del control estatal o, como se impondría en el liberalismo, por el *laissez-faire*. Así pues, “la gran mutación que designamos con el cómodo término de Ilustración” estableció un sistema de referencias en cuyo centro se instalaba el individuo como valor supremo y criterio para medir los comportamientos y las instituciones en la sociedad, pero su vocación era de tránsito hacia libertades imprevisibles para ellos mismos (Guerra, 1992).

Es posible señalar que durante la segunda mitad del siglo XVIII la difusión de la Ilustración y la historia del liberalismo en Europa continental hacían parte de una misma corriente de pensamiento y de práctica (Gray, 1994); más aún, es posible decir que la Ilustración fue en gran parte liberal o incubó un liberalismo que terminó por ser su relevo histórico mediante un largo proceso de desplazamiento entre dos lógicas que guardaban entre sí más similitudes que diferencias<sup>6</sup>. Entre el mundo mental de la Ilustración y el moderantismo liberal el muro no era ni mucho menos infranqueable, si es que existía. Mediaron, cuando menos, multitud de fisuras y vías comunicantes (González, 1995, p. 178). La libertad era una fisura cada vez más notable por la presión constante del pensamiento filosófico y de crítica literaria, dupla a través de la cual el Siglo de las Luces configuró un modo reflexivo de mirarse a sí misma como cultura.

Por eso mismo la Ilustración no puede ser presentada como un compartimento epocal autorreferente sino como la potencia de un pensamiento con movimiento constantemente acelerado mediante el cual se proyectó en el futuro hasta llegar al presente, ora para constituirse como fundamento de lo que todavía es la sociedad, ora para mostrar lo que no puede seguir siendo por el influjo de técnicas que están produciendo transformaciones definitivas (Sloterdijk, 2012). La potencia de ese movimiento complejo de

---

6 Guerra comenta: “Los fines son a veces tan claros y el lenguaje tan moderno, incluso, en el campo político, que la Ilustración aparece como un verdadero pre-liberalismo” (Guerra, 1992, p. 26).

transición se presenta a través del pensamiento de Kant: articulación entre el humanismo ilustrado y liberalismo en los terrenos de la estética y de la educación para producir la libertad como norte constante de lo que a partir de ese momento se debería ser como seres humanos en el mundo<sup>7</sup>.

Kant se apoyó en Rousseau para construir un mundo intelectual de transición “ese mundo con el que se supera la Ilustración, pero en el que, a la vez, obtiene ésta su último esclarecimiento y su más profunda justificación” (Cassirer, 1993, p. 30). Kant fue la bisagra entre la Ilustración y las lógicas de los Estados nacionales que comenzaron a construir la universalidad de un mundo cada vez mejor articulado por el liberalismo:

Kant no sólo se enlaza con la filosofía de la Ilustración alemana, sino que su problemática y su sistemática surgen directamente de ella, se debe a que ella vio y señaló, con precisión, una de las grandes posibilidades teóricas para alcanzar y formular una imagen teórica unitaria del mundo. (Cassirer, 1993, p. 144)

## Estética y libertad

En el libro *La Filosofía de la Ilustración* Cassirer comienza el apartado “Los problemas fundamentales de la Estética”, con una frase contextualizadora: “gusta al XVIII designarse como el siglo de la filosofía, pero con no menor gusto y frecuencia se titula siglo de la crítica” (Cassirer, 1993, p. 304). Obvia mencionar, sin embargo, que el Siglo de las Luces es incluso más conocido como siglo de la educación o de la pedagogía (Kanz, 1993). La omisión, *ex profeso*, es para mantener su objetivo: describir el camino de articulación entre filosofía y crítica estético-literaria como base para construir el pensamiento moderno; articulación que si bien desde el Renacimiento era de influjos recíprocos, en el Siglo de las Luces “abarca la comunidad existente entre ambos campos con un sentido nuevo, esencialmente más riguroso” (Cassirer, 1993, p. 304) que se empeña en afirmar cierta unidad de naturaleza entre ambas, es decir, de agrupar en una síntesis universal de conocimiento los caminos que filosofía y literatura recorrían hasta ese momento por separado.

La filosofía transitaba los bordes del conocimiento de lo singular hacia la unificación formal y la concentración lógica, mientras la crítica literaria y la reflexión estética buscaban

---

<sup>7</sup> Importantes antecedentes de la obra kantiana son, entre otros: *Tratados sobre educación* (1683-1689) de Locke; *Emilio* (1762) de Rousseau; *El tutor* (1774) de Lenz; *La educación de la raza humana* (1777) de Lessing; las cartas *Sobre la educación estética del hombre* (1795) de Schiller; *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (1796), de Goethe; *Die Bestimmung des Menschen* (1800) de Fichte (Munzel, 2003, p. 117). Tal vez más que estos autores, sobre Kant tuvo influjo Baumgarten que nombró la estética como teoría del conocimiento sensitivo

un sentido unitario de interpretación de lo sensible. La tarea era superar las limitaciones que separaban filosofía y arte mediante una síntesis que abarcara la sensibilidad, el gusto y la razón para llevarlos a producir un conocimiento general sobre la humanidad. Fue Kant quien convirtió la pretensión de reconocer los límites del pensamiento, para superarlos, en rasgo constitutivo de la filosofía y de la Ilustración misma; fue también “quien vio en la razón filosófica no otra cosa que una capacidad radical y primaria de determinación de límites” (Cassirer, 1993, p. 305). Así pues, del límite que representaba la polaridad iluminista entre filosofía y crítica estético-literaria surgió la síntesis mental que condujo a la fundación de la estética sistemática y, en general, al pensamiento moderno.

Conciliar lo particular con lo universal para explicar el juicio estético fue posible por el descubrimiento ilustrado de la intuición intelectual: con ella fue posible acceder a lo inteligible del sentimiento y del conocimiento puesto que conjugaba sensibilidad y razón porque la facultad cognoscitiva y la facultad de desear se reconocieron complementarias entre ellas. Si para Kant existían principios *a priori* para el conocimiento y la moralidad, también tendrían que existir universales en concordancia con la intuición del sentimiento estético: Así pues, *a priori* universales tanto en la intuición sensible como en los ideales de la razón estética: lo sublime sería la síntesis que las personas realizan entre lo sensible y lo intelectual para validar universalmente las formas de hacer inteligible la belleza.

Arte bello (a diferencia del arte agradable), es una manera de representación que por sí misma es conforme a un fin, y, aunque sin fin, fomenta la cultura de las facultades del espíritu para la comunicación social en la sociedad, porque “el arte estético, como arte bello, es de tal índole que tiene por medida el juicio reflexionante y no la sensación de los sentidos” (Kant, 1977, p. 211).

De la fraternidad entre el sentimiento de lo bello y la capacidad para reflexionar sobre la finalidad sin fin de la razón estética, se dedujo un tipo de racionalidad que poseía el mismo merecimiento que la razón científica o la razón moral, y en la cual lo subjetivo dejaría de ser una mera veleidad de la irracionalidad. En fin, la estética ilustrada produjo una armónica síntesis entre dos funciones cognoscibles: la intuición sensible y la intuición intelectual. No existe en ella separación entre el contenido sensible de una representación y lo que es propio de la reflexión sobre el sentimiento, porque en este último:

Se expresa la íntima libertad del hombre frente a los objetos de la naturaleza y al poder del destino y el individuo se libera de los vínculos a que se halla sujeto en su calidad de miembro de la comunidad del orden civil social. En la vivencia de lo sublime desaparecen también estas limitaciones y el yo se encuentra devuelto a sí mismo y tiene que afirmarse en su independencia y radicalismo frente al universo tanto físico como social. (Cassirer, 1993, p. 361)

Para Kant, la filosofía comportaba una parte teórica y otra práctica. La parte teórica se fundaba en el concepto de Naturaleza y la práctica en el de Libertad: ambos eran conceptos trascendentales previos a la experiencia. Con ellos se dio origen tanto al reino de la naturaleza donde regía la necesidad, como al reino donde imperaba la libertad. Dos esferas inextricablemente unidas por la contigüidad existente entre principios morales y principios técnicos: los principios morales nacen de determinaciones libres de la voluntad, pero recaen sobre el campo de los fenómenos, es decir, de los principios técnicos. Por ejemplo, lo moral indica la determinación de una persona de matar a otra, y los medios que utiliza son la técnica. Es claro que la voluntad, esto es, la libertad, actúa sobre la naturaleza y repercute sobre el mundo de los hechos físicos.

El problema que determinaba la teoría estética de Kant era el nexo entre vida teórica y vida moral: quería bosquejar la esencia completa del sujeto trascendental. Según él, tenía que existir alguna estructura trascendental que mediara entre libertad y necesidad de la naturaleza. La fractura de la vida se produce porque mientras se vive en libertad se toca la realidad, pero se carece de toda representación de su índole; por el contrario, cuando se vive en el conocimiento, aunque se dan representaciones, se pierde la realidad. Entre las facultades de conocer y las de desear, íntimamente ligada al sentimiento de placer o dolor, está la facultad de juzgar. Tal posición es la que permite el ingreso a la pregunta por los juicios y, correlativamente, por la dimensión estética de la vida.

Los juicios son determinantes o reflexionantes. Los primeros surgen de la facultad de juzgar por el entendimiento o por la razón (voluntad, juicios morales); los juicios reflexionantes emanan de la reflexividad del sujeto: experiencia que la persona tiene de su actividad trascendental. Ambos juicios son resoluciones que el sujeto hace frente a contenidos empíricos particulares. En los determinantes, las resoluciones aplican principios trascendentales como acervo originario del sujeto; en los reflexionantes el sujeto carece de todo principio para subsumir el contenido empírico. Por tanto, en el conocimiento, por medio del esquematismo trascendental, el sujeto subsume lo particular empírico con las categorías que ya tiene; con la voluntad aplica su libertad, es decir, pone en acción el imperativo categórico. En cambio, los juicios estético y teleológico, el sujeto carece de todo acervo trascendental previo que pueda aplicar al contenido empírico que le afecta (Peñuela, 2007).

La primera libertad es de la voluntad. Consistente en la autodeterminación que confiere a las personas el valor de ser un fin y no un medio. De la persona emanan decisiones propias que no remiten a nada otro porque son de cada cual y de nadie más: sólo un ser libre de este modo puede ser responsable desde el punto de vista moral. Esta libertad aparentemente incondicionada se encuentra realmente condicionada por el imperativo categórico. La moralidad no puede consistir en la autonomía absoluta de la voluntad, es

decir, en su propia autoafirmación. Las acciones no son buenas porque alguien las elija, sino que deben ser elegidas porque son buenas. Así, por un lado, la libertad se presenta como absoluta; por el otro, queda sometida a la ley moral fundamental.

Por su parte, la libertad estética requiere captar la experiencia sensible. El juicio teleológico afirma una finalidad en la naturaleza sin tener un *a priori* que lo justifique: el placer surge de la concordancia entre las leyes de la naturaleza y la facultad de conocer; el entendimiento, por su parte, sintetiza la multiplicidad en unidad. No hay datos empíricos que avalen una teleología en la naturaleza, pero sin teleología la pluralidad de leyes naturales quedaría sin sintetizar lo cual afecta el entendimiento. La teleología en la naturaleza es armonía entre ésta y la constitución trascendental y, en tanto armonía, tiene como resultado un sentimiento de agrado. Así pues, el juicio estético no recurre a datos empíricos, ni a un principio trascendental *a priori*, sino al sentido común que el sujeto tiene respecto de que lo empírico armoniza o no con su estructura trascendental. Lo que determina el juicio de finalidad no es una mirada a lo externo sino al propio interior.

La estructura del juicio estético de belleza se produce cuando el placer va unido a la sola aprehensión de la forma del objeto de la intuición, sin que ésta se refiera a concepto ninguno para un determinado conocimiento. Lo que produce el goce estético es una “reflexión” sobre la armonía que de alguna manera se establece entre el objeto representado como bello y las estructuras trascendentales subjetivas. Las estructuras que entran en juego son la imaginación y el entendimiento, y lo hacen en la forma de un libre juego.

Este “libre juego de las facultades” determina, en la vida estética, su índole desinteresada. Interés es la satisfacción que se une a la representación de la existencia de un objeto: la vida es interesada cuando se refiere intencionalmente a existencias: el hambre produce el interés en la comida y comporta la representación de comida realmente existente, pues la sola representación no satisface la inclinación. En la moral no basta representarse una acción buena, se requiere estar interesado en la existencia de esa acción y, si no es llevada a cabo, no hay satisfacción moral. En estas esferas la libertad se encuentra condicionada por una exigencia: la existencia de las realizaciones. Lo contrario acontece en la experiencia estética de la belleza: las existencias quedan desconectadas para dar paso a dos formas de libertad. Una, liberación de la realidad para habitar cierto espacio imaginado; otra, es un tipo de libertad constreñida por una necesidad de universalidad.

Esta última característica, el ecumenismo, es compartida por formas inextricablemente relacionadas entre sí como el mercado, el liberalismo, la religión católica, la educación. Lo que se hace evidente es un movimiento hacia lo general, y la estética hacia lo universal en lo sensible y lo que las prácticas tendrían que convertir en globalización para la circulación de mercancías y de valores. La estética coadyuva a buscar la libertad de la que depende esta universalidad. La actividad reflexionante es la base de las ciencias y, al

mismo tiempo, armoniza pensar y sentimiento, intuición sensible e intuición intelectual. La armonización de esta dupla fue la condición de posibilidad de la nueva forma de pensar y de sentir como una libertad cada vez más exhaustiva. Pero el posicionamiento de esa forma de pensar requirió mecanismos de repetición para que la apropiación de esas ideas fuera irreversible, esto es, requirió de la educación en su formato escuela.

## Educación y libertad

La educación en el Siglo de las Luces tuvo el objetivo de construir la libertad en diferentes ámbitos: como concreción en el derecho, imaginario de la sociedad y sentimiento individual. La política ilustrada se guiaba por una pertinaz idea de emancipación que exigía contar con instrumentos para alcanzarla. La estética y la educación, inextricablemente unidos, fueron dos de esos instrumentos porque con ellos los seres humanos accedían a su esplendor sensible e intelectual que los liberaba de viejas ataduras trascendentes. La educación se convirtió en el dispositivo para la producción constante de una razón y sensibilidad que reconocía la libertad como la forma natural y necesaria de habitar la sociedad, porque:

Quizá por una revolución sea posible producir la caída del despotismo personal o de alguna opresión interesada y ambiciosa; pero jamás se logrará por este camino la verdadera reforma del modo de pensar, sino que surgirán nuevos prejuicios que, como los antiguos, servirán de andaderas para la mayor parte de la masa, privada de pensamiento. (Kant, 1981, p. 25)

Para evitar el surgimiento de nuevos prejuicios la educación se convertía en el ejercicio, no tanto para alcanzar una supuesta libertad secuestrada, sino para construirla de manera incesante (Foucault, 2007). Si bien la Ilustración exigía libertad: “por cierto, la más inofensiva de todas las que llevan tal nombre, a saber, la libertad de hacer un uso público de la propia razón” (Kant, 1981, p. 27), la era de los Estados constitucionales iban a fundar su propia legitimidad en la garantía y ampliación permanente de esa y de otras libertades mediante una educación transformada en derecho, en obligación y en arte, es decir, que pasaba de ser mecánica a ser ciencia pues “de otro modo, jamás sería un esfuerzo coherente, y una generación derribaría lo que otra hubiera construido” (Kant, 2003, p. 36).

Fue precisamente el quiebre antropológico-educativo de la pregunta kantiana: ¿qué es el hombre? el que hizo visible ese tránsito estético-educativo hacia la libertad porque si bien “durante milenios, el hombre siguió siendo lo que era para Aristóteles: un animal viviente y además capaz de una existencia política” (Foucault, 1987, p. 173), la pregunta de Kant reconocía que la educación sería para el hombre el modo de superar

esa *animalitas*, presente como un malestar obsesionante, para construir un mundo completamente humano mediante estrategias estético-pedagógicas de gobernar la población a través de la libertad.

La Ilustración pensó la educación como lo hizo con la vida, el trabajo y el lenguaje para explicar al ser humano que educa, vive, trabaja y habla<sup>8</sup>. La educación dejaría de ser únicamente un medio para fomentar la preservación de ideas trascendentes; se iba a convertir en un objeto de reflexión sobre el significado de educar para las sociedades y para la especie en general. Una educación que:

(...) no pueda avanzar sino poco a poco (...) por la transmisión que cada generación hace a la siguiente de sus conocimientos y experiencia, que, a su vez, los aumenta y los pasa a las siguientes. ¿Qué cultura y qué experiencia tan grande no supone este concepto? No podía nacer sino muy tarde; nosotros mismos no lo hemos podido obtener en toda su pureza. (Kant, 2003, p. 34)

De esta manera la educación tuvo que salir, como la vida, el trabajo y el lenguaje, de la opacidad de prácticas invisibilizadas por su inmediatez, para comenzar a reconocerse como condición de posibilidad de la humanidad misma: “únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. (que) no es, sino lo que la educación le hace ser”. (Kant, 2003, p. 31). Según Kant el hombre podía considerarse como los dos descubrimientos más difíciles el arte del gobierno y el de la educación. Lo cual deja entrever que el problema planteado a la educación no era tanto superar la animalidad, como parece a primera vista, sino que esta discusión se convertía en el sustrato profundo que permitía el desplazamiento paulatino hacia las verdaderas urgencias de lo educativo: hacer individuos libres, autónomos, morales y ciudadanos. Los ciudadanos no pueden ser animales: cada uno comporta la dignidad intrínseca de ser libre dentro de los límites que la ley constitucional impone con los Estados nacionales.

## Herbart: síntesis liberal entre estética y educación

El fin cronológico de la Ilustración se dio cuando los ideales de perfeccionar a la humanidad encontraron un camino de realización concreta en el dispositivo educativo que emerge en su forma escuela para construir la libertad mediante una ejercitación incesante. La síntesis

---

8 Vida, trabajo y lenguaje, son la tríada foucaultiana en *Las palabras y las cosas*, empero, consideramos que la educación puede hacer parte de esos elementos constitutivos de lo humano que se hicieron visibles y enunciables en la Ilustración (Foucault, 2007).

provisional entre educación y estética se ofreció en los trabajos de Herbart (1776–1841). Su innovación fue subordinar la educación (como formación del carácter moral) a la instrucción (adquisición de intereses y habilidades) y reconocer que el ideal moralizante de la educación requería de un camino definido para hacerlo posible porque las meras invocaciones a la libertad no producirían resultados verificables. Se requería de los educadores que trabajaran con sistematicidad en el dispositivo de la educación y de la escuela:

A la libertad trascendental ni le es permitido ni tampoco puede encontrarse en lo absoluto en la conciencia, al igual que un fenómeno interno. Contrario a ello, aquella libertad de elección que todos nosotros encontramos en nosotros mismos, que honramos como el más bello fenómeno de nuestra mismidad y que queremos resaltar por sobre otros fenómenos de nuestra mismidad, esa es precisamente la que aspira a realizar y mantener el educador. (Herbart, citado en Runge, 2009, p. 56)

Según Herbart, si se partía, como Kant, de una idea trascendental de la moralidad, nada permitía suponer la real posibilidad de la acción moral; por el contrario, la filosofía trascendental “en vez de aclarar la posibilidad real de la constitución práctica de la moralidad, llega a sostener la imposibilidad de una educación para la moralidad y de su posibilidad” (Herbart, 1986, p. 255). La libertad trascendental, para Herbart, no era el objeto de la educación, pues la libertad no era un llegar a ser, una conquista quimérica sino parte constitutiva del mundo real y de la práctica educativa: un ejercicio de libertad que desarrolla el carácter moral de las personas si es dirigido conscientemente. Más aún, educa para la moralidad quien educa en la libertad.

Para superar el idealismo kantiano, que presentaba a la educación como uno de los descubrimientos más importantes y le otorgaba la ilusoria responsabilidad de perfeccionar a la humanidad que se moralizaba, es decir, la hacía libre, Herbart recurrió a la psicología y a la ética, en clave estética, para mostrar el camino metodológico mediante el cual la humanidad entera, y las personas en particular, alcanzan esa moralidad que la filosofía prescribía; es decir, Herbart mostró el camino pedagógico para construir la libertad: una enseñanza planificada para alcanzar la moralidad mediante una disposición estética.

Sus ideas estéticas no se limitan a lo artísticamente bello pues cubría a todas las situaciones en las que las personas se relacionan con las cosas y los juzgan de modo inmediato: una forma particular de comportamiento personal según el cual cada individuo realiza sus juicios de modo no arbitrario sobre el mundo que le rodea. En cierto modo, la formación humana es un proceso de permanente estetización de la vida, esto es, aprender a hacer cada vez mejores juicios sobre lo que percibe de la relación cotidiana con el mundo. Esta relación exige de las personas, estudiantes, buscarse a sí mismo mediante la experimentación, la elección y la toma de distancia con respecto a sí mismos y al mundo (Klaus, 2009, p. 61)

La formación moral se asume como formación estética. Únicamente a través de la experiencia un estudiante se puede aproximar al fin más elevado de la pedagogía, es decir, alcanzar la moralidad. Este fin puede alcanzarse si se evita presentar la moral como contenidos mecanizados y prescripciones ideales: lo importante es que el estudiante tenga los mecanismos para encontrarse a sí mismo, porque la libertad deja de ser un ideal y se convierte en una práctica escolarizada constante para lograr que los educandos desarrollen su carácter moral. La moralidad del estudiante consistiría en una lucha interna entre aprobaciones y desaprobaciones mediada por la conciencia: mediante el juicio estético es posible acceder a la moralización, pero mediante un entrenamiento constante que le permita al estudiante, precisamente por esa permanente confrontación consigo mismo, ir dando mejor dirección a sus costumbres y hábitos para que se encuentre a sí mismo, eligiendo lo bueno y rechazando lo malo para sí mismo y la sociedad (Herbart, 1986; Runge, 2009).

De las inclinaciones de la voluntad hacia sí misma, hacia los otros y hacia lo otro, surgen los juicios estéticos básicos. Una reflexión de este tipo permite reconocer un juicio estético de características propias para cada una de las relaciones que las personas establecen con el mundo. El asunto es buscar los “actos del ánimo” que hacen aparecer la voluntad ordenante y motivan la obediencia: “lo originario del querer ordenante se debe buscar en una que, antes que lógica y dependiente de la razón, es poética y pragmática. La estética tendría como tarea observar la voluntad en sus relaciones pensables más simples y, luego, construir los juicios y darle forma a un orden de la vida a partir de allí” (Runge, 2009, p. 67).

La estética tiene como fundamento la libertad interna producida por la relación entre “intención” y “voluntad”. La intención es entendida como “juicio estético de la voluntad” (Herbart, 1984, p. 7). Ésta no es pura volición ni correspondencia de la voluntad con la moral. Un acto volitivo no es moral porque lo efectuado concuerde con lo que el juicio de gusto aprueba y estima, sino porque la volición desata una representación en el yo; evaluar esta representación es un juicio de valor que lleva a estimar o a desestimar. Ésta estimación es la correspondencia del querer o volición con la valoración dada, es decir, juicio. “Por tanto, el deseo deja de ser un impulso ciego hacia lo deseado y entra en relación con otro componente: el gusto moral” (Runge, 2009, p. 68).

De este modo queda definido el pensamiento pedagógico en el norte de la gubernamentalidad: hacer libres a las personas no sólo por la apropiación de las fórmulas del derecho sino en la razón, el gusto y la sensibilidad. De ahí en adelante la educación y la estética mantendrán relaciones de mayor y menor intensidad, de subordinación y enjuiciamiento, de demandas y batallas por lo sensible. Son avatares propios de un liberalismo que se posicionaba como forma general de poder en Occidente y que cada

vez hará más exhaustivas las experiencias individuales de libertad tanto hacia adentro, con la conquista del sí mismo de cada quien, con el derecho y la ley. Así pues, al salir de la pedagogía herbartiana podría decirse que ya la Ilustración ha quedado atrás como referente de partimentación histórica para entrar de lleno en la forma del poder liberal.

## La gubernamentalidad liberal

*Gubernamentalidad liberal* nombra una forma de poder caracterizada por la vocación inapelable de expandirse hasta ser ecuménica, y por mantener su vigencia porque construye, de manera constante, la libertad que le sirve para legitimarse: “la libertad nunca es otra cosa –pero ya es mucho– que una relación actual entre gobernantes y gobernados, una relación en que la medida de la demasiado poca libertad existente es dada por la aún más libertad que se demanda” (Foucault, 2007, p. 83). La libertad se construye a diario mediante derechos otorgados desde arriba, para que, desde abajo, se demanden mucho más de esos derechos en una lógica de producción de libertades cada vez más amplias. Pasar de la Ilustración al liberalismo fue hacer visibles y enunciables los mecanismos mediante los cuales su fabricación se hizo constante para gobernar a la totalidad de la población en la totalidad de un territorio (Echeverri, 2015).

Gobernar se convirtió en una práctica consumidora de libertad cuyo funcionamiento depende de la existencia previa de ciertas libertades: de vender y de comprar, de discusión y de expresión, y ejercicio del derecho de propiedad. Por ser consumidora de libertad la práctica gubernamental tiene que producirla y organizarla: “el liberalismo plantea lo siguiente: voy a producir para ti lo que se requiere para que seas libre. Voy a procurar que tengas la libertad de ser libre” (Foucault, 2007, p. 84). El liberalismo, entonces, no reconoce paulatinamente las libertades, sino que paulatinamente construye la que requiere para gobernar, tanto en territorios fácticos como mentales.

Desde principios del siglo XIX la escuela ha sido el dispositivo que coadyuva a construir formas cada vez más exhaustivas de libertad, es decir, la escuela se constituyó en el dispositivo por antonomasia de adaptación de las mentes para reconocer los derechos disponibles y para exigir su ampliación. En este contexto, surgieron las pedagogías como ejercicios que, repetidos con insistencia, lograrían hacer personas cada vez más libres, es decir, capaces de reconocer sus derechos y, en ausencia de sus prácticas reales, capaces de continuar viviendo la experiencia de la libertad volcados hacia sí mismos como subjetividad, pensamiento, sensibilidad y, más recientemente, como emociones (Pincheira, 2012).

Pedagogías que no han cesado de ensanchar la idea de la subjetividad como capacidad y como limitación: capacidad de hacer ininterrumpida la experiencia de la libertad

así sea hacia las profundidades del sí mismo; limitación de la resistencia política si esa libertad no tiene realización en las condiciones reales de existencia, porque sería la subjetividad misma el lugar de las batallas por la libertad. Ahora bien, si durante la Ilustración se buscaba que razón y sensibilidad se unieran en una síntesis explicativa del mundo, esa síntesis es la misma que requiere la producción de la libertad en la gubernamentalidad liberal. Estética y educación se convirtieron en la dupla que producía la libertad en los espacios del pensamiento reflexivo y de la sensibilidad.

No al mismo tiempo ni con la misma intensidad. Aparecía, inclusive, como lo contrario, como si el liberalismo fuera un territorio en el que se arrasaba lo sensible con armas científicas y de productividad. Pero lo cierto es que las oposiciones, encubrimientos, descalificaciones e impugnaciones de liberalismo a lo sensible eran realmente el motor que impulsaba su lucha constante por un posicionamiento que se renueva según las necesidades de los territorios de la libertad, en otras palabras, arremeter contra lo sensible nunca fue una fórmula para erradicarlo sino el modo privilegiado para alcanzar su posicionamiento definitivo (Foucault, 1987).

Si la libertad es el motor que mantiene en movimiento la gubernamentalidad, la educación ha tenido que transformarse para encontrar nuevos espacios para su construcción. En un momento determinado la educación por vía pedagógica tenía que educar en una apropiación fáctica de los derechos y, al mismo tiempo, crear subjetividades que sintieran la libertad como la forma natural de habitar la sociedad. Este fue el proceso de las lógicas disciplinarias y de control; en la actualidad las tecnologías del yo tienen que apelar a sustratos más profundos de cada quien: ya no bastan las subjetividades como interacción, alteridad, reflexión de sí, ejercicio para cambiar la vida: ahora, es necesario ir hasta el núcleo mismo de las personas: las emociones. Allí, por supuesto, la educación tiene un papel que, de nuevo, tiene que apelar a la estética para emprender la nueva fase del gobierno de la población que, reiteramos, todavía consiste en hacernos cada vez más libres.

## **Estética y educación: de la innovación a la inhumanidad**

Tras todos estos siglos pasados, ha llegado realmente la hora tanto de esperar como de intentar algo más grande (Juan Amos Comenio, Problemas de la Pansofía, Londres 1963)

Si libertad significa estar en las propias manos, ésta debe extenderse más allá de lo que producimos e incluir la configuración y reconfiguración de lo que somos (Murillo, 2014)

Las palabras de Comenio penden sobre los tiempos que corren actualmente. Una expectativa, una inquietud, un frenesí anuncian que “algo muy grave va a suceder en este pueblo” que llamamos mundo (García, s.f.), algo tal vez relacionado con el segundo epígrafe en términos de humanidad. Las demandas de libertad sin límites, las exigencias de innovar en todos los órdenes: la empresa, la industria, la sociedad, el arte, la innovación misma y hasta la humanidad, nos hacen inconformes con lo que somos y nos obligan a juzgar como caduco lo que fuimos: no se soporta la lentitud, y se genera una sensación paradójica que, ora fustiga la imaginación con demandas de cambios mayores, ora llena de miedo apocalíptico a los más ortodoxos ambientalistas<sup>9</sup>, y también a las masas que fuerzan hacia abajo estos deseos y temores.

Lo que está a punto de pasar, sin embargo, se forja con los mismos materiales: educación y estética. No puede saberse todavía qué es eso que pasará, pero con esos elementos puede hacerse una especulación: las formas de la libertad que configuraron el mundo moderno son innovadas hasta un punto de quiebre en el cual la humanidad está dejando de ser lo que se ha sido y, tal vez, esté relativamente cerca de llegar a la perfección que la Ilustración pregonaba, aunque ciertamente a esa Ilustración se le imponía reconocer lo lejos que todavía estaba ella misma de alcanzar la perfección que preveía: “Con la educación actual (ilustrada) no alcanza el hombre por completo el fin de su existencia porque, ¡qué diferentemente viven los hombres! Sólo puede haber uniformidad entre ellos cuando obren por los mismos principios, y estos principios lleguen a serles otra naturaleza” (Kant, 2003, p. 33).

La Ilustración no alcanzaba el fin de la existencia humana porque la sociedad tenía dificultad para asumir uno de los principios del arte de la educación que debían acoger, particularmente, quienes elaboraban planes pedagógicos: “que no se debe educar a los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor, posible en lo futuro, de la especie humana; es decir, conforme a la idea de humanidad y de su completo destino” (Kant, p. 36). En la actualidad hay cierta madurez cultural para reconocer ese principio como el norte indeclinable de la educación. Y aunque se estuviera todavía lejos de ese completo destino de la humanidad, la educación conserva indeclinable el papel de mejorarla pues “detrás de la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana” (Kant, 2003, p. 32).

Con la mira puesta en alcanzar esa perfección nuestra época se ve abocada a posicionar la innovación como la mentalidad general de la cultura, del mismo modo que reflexionar era la mentalidad general en el Siglo de las Luces. Hoy día esa dignísima Ilustración es asumida como banal enciclopedismo mientras la innovación se presenta

---

9 Humanistas y ambientalistas.

como la vía de las transformaciones a toda escala, inclusive a la escala de la especie: el desplazamiento entre la época ilustrada y la época innovada es de tránsito hacia mayores transformaciones en la vía de la perfección humana, y a la educación le corresponde un papel cualitativamente diferente: ya no producirlas sino hacerlas inteligibles para una mejor apropiación cultural que no tema por lo que vaya a suceder con la humanidad.

A primera vista es posible que la noción de innovación no tuviera la dignidad ni la potencia para caracterizar los procesos complejos de libertad que explican el presente, como *sí* la tuvo la Ilustración para resaltar la capacidad de pensar por sí mismos como personas y como sociedad. Innovación, paradójicamente, pareciera que en vez de nombrar una transformación histórica se asemeja mejor a una moda o interés pasajero que pronto caerá en el aburrimiento para darle paso a otro interés más innovador.<sup>10</sup>

Desde el punto de vista de la libertad, la innovación se convierte en el más refinado dispositivo de su construcción incesante: innovar es una apertura que se nutre de libertad y por ello se ve abocada a producirla: no hay innovación sin libertad, es imposible renovar las formas de la libertad si no hay innovación, y no se llegará a la perfección de la humanidad sin aumentar la libertad para innovar y se innova para transformar a la especie misma.

De este modo la libertad ha llegado a la tercera estación verificable en el largo puente que la especie *homo* ha tendido entre la ignorancia de su propia emergencia y la incertidumbre de su futuro (Gehlen, 1993; Leroi, 1971): los humanos de hoy, con una guía de perplejos en la mano, están en la estación innovada haciendo tránsito para continuar su itinerario hacia un ilusorio destino inn-humano que la construcción constante de la libertad pronostica. Es evidente, sin embargo, que en la estación innovada todavía están en servicio activo los trenes de la estética y de la educación para embarcarse hacia el futuro para el que se presiente que algo pasará.

La educación debe ser innovadora y capacitar para ella, mientras a la estética le es inmanente innovar; más aún “la innovación requiere no sólo de una ética, sino también (y, sobre todo) de una estética para poder existir” (Contreras, 2014, p. 203). La época innovada señala una inquietud de la cultura por dejar de ser lo que ha sido para llegar a ser otra cosa que no se conoce “a ciencia cierta” pero se presiente, se impulsa y se demanda. Lo cierto es que en la época innovada la libertad es el eje que articula la estética y la educación para hacer posibles las transiciones epocales hacia la innhumanidad, es

---

10 La innovación ni siquiera es tan innovadora, ya se había reconocido como fundamento del mundo moderno, puesto que, en términos de prácticas, de pensamientos y de actitudes, no fue ni la economía ni el mercado lo que provocó la Revolución Industrial sino la innovación. A la innovación transformadora la precedía una libertad básica que ampliaba formas de “la conversación, la ética y las ideas” como plataforma inicial para construir modos cada vez más sofisticados de libertad liberal (Foucault, 2007, p. 6).

decir, hacia una especie con la potencia de innovarse hasta el punto de ser presentada la era posthumana (Ferry, 2017)<sup>11</sup>.

## Estética innovada

Eduardo Kac, un bioartista brasileño, decidió crear en 2000 una nueva obra de arte: un conejo verde fluorescente. Kac contactó con un laboratorio francés y le ofreció una cantidad por producir un conejito radiante según sus especificaciones. Los científicos franceses tomaron un embrión de conejo blanco corriente, implantaron en su ADN un gen tomado de una medusa verde fluorescente y voilà! Un conejo verde fluorescente para le Monsieur. (Harari, 2015, p. 368)

Para hacer alusión a una estética innovadora quizás lo fundamental sería, por fin, dejar de hablar de los griegos, de la ética y de la retórica aristotélica y, por el contrario, quemar definitivamente las naves de la humanidad en los puertos de la civilización tecnológica. Lo innovador sería ser capaces de pensar lo que ya no podemos seguir siendo como especie y, en relación con esa reflexión, desprender la subjetividad, el arte, la sensibilidad y la inteligencia, de los anclajes que Grecia le legó a un liberalismo que todavía los utiliza como retórica de inclusiones abstractas y de exclusiones concretas.

Innovar pasa por hacer balance de esa memoria que recuerda de modo obsesivo lo que unos cuantos griegos escribieron como cartas a los amigos, y la humanidad todavía conserva con una idolatría (Sloterdijk, 1999) con la cual inclusive se solapa y hace olvidar la condición esclavista de esa Grecia y su imposibilidad de sostener relaciones positivas con las técnicas (Vernant, 1973): ¿es posible, entonces, que la actual sociedad innovada mantenga como base de pensamiento su antítesis tecnológica? La respuesta inicial es sí, a condición de considerar la impronta de la innovación.

Los griegos utilizaron observaciones, técnicas, instrumentos que otros habían puesto a punto, pero los integraron en un sistema enteramente renovado por la razón: innovación de situar los saberes tomados a otros pueblos dentro de un cuadro nuevo y original (Vernant, 1973, p. 184). Tal vez haya que hacer lo mismo en el presente: tomar la riqueza del pensamiento griego, por vía ilustrada, para ponerlo al servicio de un esquema completamente distinto que pasa por el actual potencial de las tecnologías para:

---

11 Se argumenta que la innovación es, al mismo tiempo, discursos y prácticas que no solamente legitiman lo nuevo sino que lo demandan, inclusive si se trata de transformar la humanidad misma en lógicas hibridación con la tecnología o de manipulación genética.

Cambiar al propio *Homo sapiens*, incluidas nuestras emociones y deseos, y no simplemente nuestros vehículos y armas. ¿Qué es una nave espacial comparada con un cibernético eternamente joven que no se reproduce y no tiene sexualidad, que puede intercambiar pensamientos directamente con otros seres, cuyas capacidades para centrarse y recordar son mil veces superiores a las nuestras y que nunca está enfadado o triste, pero que posee emociones y deseos que no podemos empezar a imaginar? (Harari, 2015, p. 380)

Las categorías griegas todavía permiten pensar ciertos aspectos de la sociedad innovada: la estética, la educación, el arte, las emociones y la subjetividad se entretienen para garantizar a la aventura vital humana avanzar por el espacio y el tiempo construyendo mundo mediante jalones disruptivos y resistencias anquilosantes: es decir, haciendo historia (Leroi, 1971). En fin, en relación con el pensamiento griego e ilustrado como diría Gadamer (1991): “no se trata de cuidar los monumentos en el sentido de conservarlos; se trata de una interacción constante entre nuestro presente, con sus metas, y el pasado que también somos” (p. 54). El pensamiento griego sirvió a la Ilustración para convertirse en uno de esos jalones en los cuales las antiguas prácticas de cuidar y de saber de sí se articularon de una manera innovada en la estética y en la educación para lograr que cada persona se considerara “a sí misma como el taller de la autorrealización” (Sloterdijk, 2012, p. 415; Foucault, 2007).

Esa idea griega de autoconstrucción todavía tiene vigencia con el imperativo de ponerse en manos de sí mismo como urgencia de transformarse “con el fin de formar, a partir de la propia existencia, un objeto de admiración”, ese objeto de admiración cada vez se construye menos con técnicas humanistas, como la lectura, para hacerlo mediante el ejercicio, la biotécnica y el bioarte: “Es meramente una cuestión de gusto el que se llame a esto micropolítica, arte de vivir, autodiseño o empowerment” (Sloterdijk, 2012, p. 417). Lo cierto es que la educación y la estética propician, mediante el fomento de libertades cada vez más exhaustivas, una humanidad innovada que siente, ve y desea diferente a la griega, la cristiana antigua o la ilustrada.

Pero la estética innovada no sólo se mete con la naturaleza como un lienzo para la imaginación, como en el caso del epígrafe, mientras mantiene una visión inalterable del propio *Homo sapiens* como un fósil milenario, sino que cuestiona el significado de ser humano y toma la opción de sobrepasar los límites del cuerpo, de la especie, de lo que es social y de lo que es éticamente aceptable. Términos como *no humano*, *inhumano*, *antihumano*, *deshumano*, *cyborg*, *transhumano*, *posthumano*, forman parte de debates que hablan de lo ilusorio como una característica de la vida diaria presente y futura, que se hacen posibles a través del arte, de nuevas estéticas del cuerpo que no sólo transforman con afeites, también lo reconstruyen para hacerlo más hermoso o monstruoso, pero diferente, porque ahora se construyen cuerpos a la carta, según apetitos de transformación y belleza (Scarpelli, 2013; Davis, 2007; Snaza, 2014).

Ahora bien, pensar esto requiere grandes cuotas de libertad. Y la estética no sólo produce cada vez más libertad por las vías del arte y de lo sensible, sino que, por esa misma vía, intenta que la mucha libertad que produce comporte transformaciones constantes, pero sin desbordamientos irreparables para los poderes imperantes. Toda producción de libertad tiene un costo en coerción (Foucault, 2007). La humanidad todavía está conectada con estructuras de gobierno de la población, pero esa población amplía sus fronteras paulatinamente hasta los límites de una ciudadanía mundial en el norte de llegar a ser poshumanidad, es decir, una humanidad por fin perfeccionada en una unitaria comunidad de especie.

Parte de esa perfección es lograr innovadoras formas de la libertad: comunidades libres y libre humanidad. Una comunidad libre es aquella cuya experiencia vital no escinde en esferas separadas la cotidianidad, el arte, la política o la religión. Lo que la estética promete es una comunidad que será libre en la medida en que las subjetividades sean incapaces de reconocer esas separaciones y, principalmente, no concebirán el arte como una esfera separada de la vida. La estética no puede hacer esto por sí misma, requiere de la educación como la estrategia para educar en una sensibilidad que transforma la apariencia de la libertad en una realidad vivida como comunidad, una comunidad que se ensancha cada vez más para llegar a ser la humanidad. En otras palabras, la perfección de la que hablaba la Ilustración no es perfeccionar lo humano sino lo que todavía no somos como especie: humanidad como comunidad de sentir y de pensar como especie. Tal vez, inclusive, esté sea el camino mismo de la inhumanidad: ser, primero, humanidad, es decir, dejar de ser incompatible consigo misma, para luego, ser otra cosa diferente en las dimensiones del universo.

## Educación

La educación, en su forma escuela es un dispositivo de la gubernamentalidad liberal para construir la libertad que la hace constantemente vigente (Echeverri, 2015). Con la emergencia de los Estados modernos la escuela asumió la función de encauzar la “reproducción desenfrenada de seres humanos” mediante la idea de mejorar el mundo y, consecuentemente la humanidad, pero ya no al tipo de minorías ascéticas sino en masa, como poblaciones totales en la totalidad de territorios demarcados políticamente. La principal idea de la educación moderna, hasta hoy, es su carácter de totalidad; también el arte comparte esta necesidad intrínseca de totalidad, inclusive se juntan dos viejas figuras del arte y de lo educativo como totalidad: todo el mundo es un escenario y los hombres y las mujeres no son otra cosa que autores (Shakespeare); “el mundo entero es

una escuela, y los seres humanos no son más que meros escolares” (Sloterdijk, 2012, p. 446). Por tanto, lo que hace humanidad son la estética y la educación.

Todavía persisten las lógicas de un Estado productor de seres humanos con intereses que interesan al poder en términos de gobierno. En la escuela, la pedagogía exagera hoy el precepto subyacente en el liberalismo para construir hombres libres según Sloterdijk, (2012): “ya que no debes dejar para después el cambio de tu vida deja que te cambiemos desde el principio” (p. 441). Según Sloterdijk, ese cambio premeditado es una mejora constante de la población en masa: una corrección del erróneo texto del mundo en la que de ese momento en adelante participan los pedagogos, y, por supuesto, con éstos se dejan venir importantes efectos colaterales, la formación es el principal: es decir, hacer personas mediante ejercicios colectivos.

La educación forma las personas desde niños para la libertad antes de que tengan tiempo de desear no ser tan libres; la escuela es una fábrica para la producción de seres virtuosos por la vía de las técnicas y de las artes. Una lógica de ejercicios constantes para llegar a ser la obra de arte que estéticamente produzca la admiración en las superficies de lo sensual (sensitivo) y en las profundidades de las emociones: Así como el ejercicio hace al maestro, el entrenamiento hace al sujeto, [...] sin que haya por ello que negar sus derechos a la interpretación corriente de la subjetividad como foco central de la expresión, de la reflexión y de la innovación. (Sloterdijk, 2012, p. 410)

La escuela es el gimnasio histórico del ejercicio pedagógico. Una estrategia de gobierno que, mediante ejercicios, es decir, mediante repeticiones incesantes, produce subjetividades, experiencias de la libertad cada vez más sofisticadas, exhaustivas, profundas, hasta el punto de no requerir las libertades psíquicas o subjetivas ni siquiera completas libertades fácticas: la experiencia de la libertad ha dejado de depender exclusivamente de las libertades externas, políticas o económicas. Se interna en la subjetividad exacerbada por las estéticas innovadoras que excitan la sensibilidad.

## **Estética y educación innovadas**

La estética y la educación se conjugan todavía en la forma escuela para dar respuesta a un viejo problema enunciado por Kant: ¿cómo educar en la libertad mediante el disciplinamiento? La educación se ve abocada a construir la libertad que el liberalismo necesita para hacerse cada vez más exhaustivo y mantener su vigencia constante, mientras gobierna la población para evitar desbordes que pongan en peligro su permanencia como forma general del poder. La educación libera mediante los mismos mecanismos que controla:

las potencias personales de las personas han sido incorporadas dentro de los cálculos de los poderes públicos, y la subjetividad ha ingresado en el ámbito de las fuerzas políticas para regular la conducta porque actúan sobre las capacidades y predisposiciones mentales:

Las características (...) del saber experto modernos sobre la psiquis tiene que ver con su rol en la estimulación de la subjetividad, promoviendo la autoinspección y la conciencia de uno mismo, formando deseos, buscando maximizar las capacidades intelectuales. Todo esto resulta fundamental para la producción de individuos “libres para elegir”, cuyas vidas se vuelven valiosas en la medida en que están imbuidas de sentimientos subjetivos de un placer significativo. (Rose, 1990)

El liberalismo está cada vez más consciente de la sensibilidad como material educativo y de gobierno. Los poderes cada vez más diversos de los “ingenieros del alma humana” encuentran elementos innovadores en las relaciones de autoridad relacionadas con el yo, es decir, técnicas de sí para lograr efectos de autogobierno y potencias para la sociedad. Mediante estas técnicas, al hacer de la subjetividad el principio de la vida personal, de los sistemas éticos, y de las evaluaciones políticas, se termina por creer que se elige libremente la libertad cuando ella es la condición y el resultado de la sensibilidad y de la reflexión.

En la actualidad se promueve una educación integral en la que lo humano asuma dimensiones aparentemente descuidadas; las artes, por ejemplo, sirven de estrategia para establecer una innovadora racionalidad que conecte la vida con las emociones y los sentimientos. La idea educativa y de gobierno es desarrollar en las personas sentimientos de compasión, solidaridad y empatía, los cuales resultan indispensables para la realización de la justicia en los estados democráticos. Este ideal se ve reforzado con la temprana educación de las emociones, pues:

las raíces de las pasiones son enseñadas tan tempranamente en la educación moral de un niño que el adulto que emprenda una educación estoica tendrá que trabajar toda su vida contra sus propios hábitos e inclinaciones basados en desaprender los hábitos arraigados desde la infancia respecto a las pasiones y las emociones. (Nussbaum, 1997, p. 45)

El giro educativo hacia lo emocional se presenta, supuestamente, por la necesidad de construir una ciudadanía universal y la implementación de instituciones justas que propendan por la igualdad humana. Para la estabilidad de éstas la educación cada vez incorpora estrategias que hacen énfasis en la psicología moral de los ciudadanos, en los sentimientos y las emociones. No solamente la psicología adquiere patente escolar sino lo estético como una dimensión donde la emoción no es sólo una pregunta de la

ciencia sino un estímulo del arte que inclina hacia lo bello y lo justo. Las emociones dejan de ser: “simplemente impulsos irreflexivos, como corrientes eléctricas” (Nussbaum, 2006, p. 39) sobre las cuales un maestro sólo podía influir a través de un proceso de condicionamiento de su conducta; hoy las emociones son el centro de la pregunta por la formación, el bienestar, la ciudadanía en general. Las emociones son una forma de liberarnos hacia adentro, hacia el sí mismo, pero, al mismo tiempo, son la técnica de gobierno que se establece más profundo en cada quien.

La personalidad y la subjetividad están intensamente gobernadas. La conducta, el habla y la emoción vienen siendo examinadas y evaluadas con base en ciertos estados interiores que esos estados manifiestan, y su objetivo es trastornar lo visible de las personas mediante actuaciones sobre su mundo interior invisible. Los pensamientos, sentimientos, emociones y acciones al mismo tiempo que parecen la constitución del yo íntimo, están socialmente organizados y administrados en sus más ínfimos detalles. Estas nuevas prácticas no sólo incumben a las autoridades, sino que afectan a cada una de las personas en la sociedad, en las creencias, deseos y aspiraciones, es decir, afectan la ética imperante en un momento determinado. Las técnicas para manejar las emociones han sido innovadas hasta hacer que para cada quien cambie el sentido propio de sí mismo. Por vía de la educación, y con él énfasis actual en lo sensible, en lo estético, las personas se han vuelto intensamente subjetivas: es la democracia que se vitaliza potenciando las emociones para controlarlas (Rose, 1990).

En efecto, lo estético asume un nuevo régimen en la sociedad dado por la asignación de nuevas formas de aprehensión sensible. El programa de la educación estética es constituir un nuevo tejido comunitario mediante la intervención del arte para reconocer que la sociedad tecnológica está construyendo un nuevo *sensorium* en el cual la apreciación estética es cada vez más amplia y compartida y que, para que siga ampliándose, lo estético deja de ser propiedad de los artistas, para ser constitutiva de la formación y de la condición de los maestros con competencias para educar en una innovada sensibilidad no solamente para apreciar mejor lo artístico, sino para entender la humanidad misma como una obra de arte en construcción polifónica, con técnicas que ahora se instalan en el cuerpo y en la vida misma.

Esto se comprende como una revolución estética en tanto formación de una comunidad del sentir. Es decir, que el objetivo de los cambios estéticos es desplegar el campo de lo sensible en lo comunitario hasta constituir una verdadera “comunidad del sentir”, en la que es imposible dejar de considerar el arte una parte fundamental de la estructura social, una parte básica de la cultura concreta. Pero ese sentir no es sólo la comunidad como expresión fraccionada que se siente a sí misma con un valor estético particular, sino porque la sensibilidad coadyuva a buscar formas cada vez más inclinadas a la perfección

de la comunidad con tendencias a lo general y a ser más humanidad, una humanidad innovada en tanto participa de una sensibilidad común como especie.

Tal vez la pregunta no sea si se produce más libertad sino para qué y por qué senda nos lleva esa libertad producida. En la Ilustración, mirada en retrospectiva, la libertad se construía en los ámbitos de la educación y de la estética para producir ciudadanos. Para cambiar la vida atávica por la vida burguesa. Hoy, en parte, la libertad consiste en reconquistar los mundos que la moral burguesa encubrió, expulsó o satanizó como inhumanas en los terrenos de la imaginación, de la sexualidad, de la creatividad, de las emociones. La libertad consiste en darle un impulso a esos elementos hacia una dimensión inédita en las lógicas de las tecnologías: libertad de sentir, de crear, de experimentar, de innovar: en fin, de obtener la libertad de perfeccionar por vías más expeditas a la humanidad.

Si el texto comenzó con un epígrafe sin citar de D'alambert, porque muestra el camino entre Ilustración e Innovación como dos tiempos distintos que, sin embargo, todavía utilizan materiales idénticos para producir las transformaciones que llevan todavía al objetivo de mejorar a la humanidad: estética y educación producen la libertad necesaria para hacerlo cada vez de manera más expedita. En el mismo sentido el texto termina con otra frase programática ilustrada que puede ser hoy asumida cabalmente:

Hay una educación para la salud, una educación de la inteligencia, una educación de la moral y una educación del gusto y de la belleza. Esta última pretende educar en la máxima armonía posible la totalidad de nuestras fuerzas sensibles y espirituales. (Schiller, 2005, p. 285)

## Conclusiones

¿Qué es la época innovada? Una época en la que se percibe la inquietud de transformaciones en proceso. Esa inquietud algunos la comparan con la inquietud humanista del siglo XVIII y, por tanto, la llaman posthumanismo. La diferencia fundamental entre una y otra lógicas es la noción misma de humanidad: en la primera, razón ilustrada, ser humanidad era el objetivo a la cual se llegaba por los lentos caminos de la razón y de la sensibilidad, en las lógicas de una educación convertida en estrategia del poder liberal y de su correlato necesario, los Estados nacionales. La libertad se convirtió en una disciplina rigurosa que producía nuevas subjetividades: personas que, con base en un mínimo de libertad disponible, siempre exigen un máximo de libertades posibles. La libertad era la condición de posibilidad de un tipo de sociedad capaz de abandonar definitivamente las ideas trascendentes al mismo tiempo que los vínculos con una animalidad irritante (Agamben, 2006): el hombre se convertía definitivamente en humano en las forjas de una

educación capaz de dirigir no solamente la razón para diferenciar lo bueno y lo malo en la sociedad, sino también de diferenciar lo bello vinculado con la verdad, con la moral convertida en el fin mismo de una mejor humanidad.

En la segunda, razón innovada, se adelanta bastante en ese camino iniciado en la Ilustración, pues encuentra que la perfección y la unidad ya no están básicamente en la articulación entre educación y sensibilidad, sino que el conocimiento científico puede dar saltos mucho mayores para alcanzar la perfección de la humanidad por vías de la ciencia y de la tecnología. En la razón innovada se comprende que esa perfección en una tendencia a la generalización del pensamiento y el sentimiento como especie: posibilidad de crear comunidad e identidad con el mundo en general. Pensar como ciencia, y sentir como estética, es una necesidad vital para que las personas dejen de considerarse la perfección autárquica de la naturaleza y, por el contrario, haga pactos naturales para alcanzar la perfección buscada hace tanto tiempo como humanidad.

Estética y educación no son simplemente los elementos con los cuales se construye la libertad que nos impele a recorrer senderos inéditos en la aventura vital de la especie. Es, de igual manera, el mecanismo mediante el cual se tasca el freno para evitar las estampidas anarquizantes. La libertad es la estrategia de gobierno mediante la cual las transformaciones se logran de manera paulatina, pues, mientras impulsan también refrenan. Estética y educación recorrieron los caminos de la disciplina, de la ética y de la psicología para liberar la sociedad mientras se gobierna a las personas. En la actualidad, cuando se requiere mayor libertad: libertad de las ideas, de la razón y del sentir, la educación y la estética hacen el trabajo de encontrar nuevos modos de ensanchar las libertades y de refrenar los impulsos: la educación y la estética innovan al encontrar en las emociones la libertad de reconocernos en nuestras formas inéditas de hibridación con la técnica, al mismo tiempo que refrena lo que sentimos para que cada quien sea capaz de darse el tiempo de reconocer lo diferente y adaptar su interior, sus sentimientos a las nuevas dimensiones de lo que seremos.

Tal vez la época innovada posibilite, por vías de la educación y de la estética, que las personas reconozcan más formas de lo que significa ser seres humanos y dejen de limitarse a las que las pacatas formas de los humanismos ha permitido durante cientos de años: lograr que se tenga la libertad para ser distintos a los seres que el liberalismo ha construido desde la Ilustración, es decir, llegar a ser al mismo tiempo la humanidad y seres inhumanos. Como se ve claramente, el texto está atravesado por una paradoja, que parece una contradicción: por un lado, habla de llegar, por fin, a ser la humanidad que no hemos sido y, por el otro, se habla de dejar de ser los humanos del iluminismo para poder ser inhumanos.

No hay contradicción. Precisamente llegar a ser seres humanos diferentes, es decir, innovados, tiene que ver con superar una carencia constituyente: la de no ser una

especie integral, unitaria, sino constituida por individuos que se repelen entre sí hasta el aniquilamiento. El primer paso de la innovación, entonces, es llegar a ser humanidad, en el sentido de unificar la especie en términos de sentimientos y pensamientos: que la especie sea el individuo y éste a su vez sea la especie. El siguiente paso es que, quizás, para que llegemos a ser la humanidad tengamos que dejar de ser los seres humanos individuales que conocemos: seres hibridados tecnológicamente hasta el punto de transformar visiblemente la mente, el cuerpo y la subjetividad.

## Referencias

- Agamben, G. (2006). *Lo abierto. El hombre y el animal*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Braidotti, R. (2015). *Lo Posthumano*. Barcelona: Gedisa.
- Cassirer, E. (1993). *Filosofía de la Ilustración*. Madrid: Fondo de Cultura Económica
- Contreras, P. (2014). *Hacia una ética y una estética de la innovación*. (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona. Barcelona: Recuperado de [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/55205/1/PFCT\\_TESIS.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/55205/1/PFCT_TESIS.pdf)
- Davis, K. (2007). *El cuerpo a la carta. Estudios culturales sobre cirugía cosmética*. México: La cifra.
- Dieguez, A. (2017). *Transhumanismo*. Madrid: Herder.
- Echeverri, J. (2015). *Escuela y Métodos Pedagógicos en clave de gubernamentalidad liberal. Colombia 1821-1946*. Medellín: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Echeverri, J. (2018). *Educación, biopolítica y posthumanismo en perspectiva paleoantropobiológica*. Medellín: Ces. (En prensa).
- Ferry, L. (2017). *La revolución transhumanista*. Madrid: Alianza.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1987). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. (17a ed). México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999). *La gubernamentalidad*. En: *Obras esenciales. Estética, ética y hermenéutica*. Vol. III. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H. (1991). *La actualidad de lo bello*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- García, G. (s.f.). *Una idea que da vueltas*. Recuperado de: <https://ciudadseva.com/texto/algomuy-grave-va-a-suceder-en-este-pueblo/>
- Gehlen, A. (1993). *Antropología Filosófica. Del encuentro y descubrimiento del hombre por sí mismo*. Barcelona: Paidós.
- González, B. (1995). Las raíces ilustradas del ideario administrativo del moderantismo español. En: *De la Ilustración al liberalismo: Symposium en honor al profesor Paolo Grossi* (pp. 157-196). Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Gray, J. (1994). *Liberalismo*. Madrid: Alianza Editorial.

- Guerra, F. (1992). *Modernidad e independencias. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas*. Madrid: Mapfre.
- Harari, Y. (2015). *Sapiens. De animales a dioses. Una breve historia de la humanidad*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Kant, I. (1977). *Crítica del Juicio*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Kant, I. (1981) ¿Qué es la Ilustración? En: *Filosofía de la historia*. (pp. 25-27). (E. Imaz, Trad.). México: F.C.E.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Kanz, H. (1993). Immanuel Kant. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. XXIII (3/4), 837-854. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/kants.pdf>
- Leroi-Gourhan, A. (1971). *El gesto y la palabra*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Nussbaum, M. (1997). *Kant and Cosmopolitanism in Perpetual Peace*. Cambridge: The MIT Press.
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano*. Buenos Aires: Katz.
- Munzel, F. (2003). Kant, Hegel, and the Rise of Pedagogical Science. En R. Curren (Ed.). *A Companion to the Philosophy of Education* (pp. 113-129). Oxford: Blackwell Publishing.
- Peñuela, E. (2007). La filosofía de lo bello de Kant. *Revista Científica*, (9).29-68. recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/>
- Pincheira, I. (Coord.) (2012): *Archivos de Frontera: El gobierno de las emociones en Argentina y Chile del presente*. Santiago de Chile: Editorial Escaparate.
- Reinertsen, A. (Ed) (2016). *Becoming Earth A Post Human Turn in Educational Discourse Collapsing Nature/Culture Divides*. Rotterdam: Sense.
- Rose, N. (1990). *Governing the soul. The shaping of the private self*. London and N. York, Routledge. Recuperado de: [http://www.elseminario.com.ar/biblioteca/Rose\\_Gobierno\\_Alma\\_cap1\\_4.htm#\\_edn2](http://www.elseminario.com.ar/biblioteca/Rose_Gobierno_Alma_cap1_4.htm#_edn2)
- Runge, A. (2009). La ética de Johann Friedrich Herbart como estética en sentido formativo o de cómo abrirle un espacio de posibilidad a la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55), 55-74.
- Scarpelli, A. (2013). Vamos hacia un cuerpo a la carta. Entrevista con Nikolas Rose. *Revista Cultural*. Recuperado de: [www.revistaenie.clarin.com/ideas/](http://www.revistaenie.clarin.com/ideas/).
- Schiller, F. (1990). *Kallias: Cartas sobre la educación estética hombre*. (Edición bilingüe). Madrid: Anthropos.
- Sloterdijk, P. (1999). *Reglas para el Parque Humano. Una respuesta a la "Carta sobre el Humanismo"*. Conferencia pronunciada en el Castillo de Elmau, Baviera. Recuperado de: <http://www.bolivare.unam.mx/cursos/TextosCurso10-1/Sloterdijk%20Reglas%20Para%20El%20Parque%20Humano.PDF>
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida*. Valencia: Pretextos.
- Snaza, Nathan, et al. (2014). Toward a Posthumanist Education. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(2), 39-55.
- Vernant, J. (1973). *Mito y pensamiento en la antigua Grecia*. Barcelona: Ariel.