

Estética y educación para pensar la paz

Estéticas — 11
contemporáneas

Porfirio Cardona-Restrepo
Juan Carlos Echeverri-Álvarez
Directores



Universidad
Pontificia
Bolivariana

Autores de esta edición

Adrián Marín Echavarría
Alejandra Cardona Castrillón
Beatriz Elena López Vélez
Cintia Schwamberger
Claudia Marcela Jaramillo
Esperanza Carvajal Castañeda
Emilio Palacios
Hernando Blandón Gómez
Karol Restrepo Mesa
Juan Carlos Echeverri-Álvarez
Julieta Armella
Luz Teresila Barona Villamizar
Oscar Aguilar
Óscar Hincapié Grisales
Polina Golovátina-Mora
Porfirio Cardona-Restrepo
Santiago Rojas Mesa
Sofía Dafunchio
Yanina Carpentieri

Títulos de la colección

Pluralismo artístico
Recepción y apreciación del arte y la estética
Arte y emancipación estética
Los dominios de la estética
El escenario doméstico
Estética analítica: entre el pragmatismo
y el neopragmatismo
Cuerpo y acción
Cuerpo y prácticas estéticas
Cine y pensamiento
Formas del cine

Estéticas contemporáneas 11

Estética y educación para pensar la paz

Porfirio Cardona-Restrepo
Juan Carlos Echeverri-Álvarez
Editores



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 Teresita Barona Villamizar
© Óscar Hincapié Grisales
© Porfirio Cardona-Restrepo
© Sofía Dafunchio

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.

Contenido

Reseña de los autores 7

Prólogo..... 11
Silvia Grinberg

ASPECTOS INTRODUCTORIOS

Educación y paz: condición ética-estética-política..... 19
Porfirio Cardona-Restrepo y Juan Carlos Echeverri-Álvarez

ASPECTOS TEÓRICOS Y CONCEPTUALES

Educación y estética: la libertad entre el humanismo y la inn-humanidad..... 33
Juan Carlos Echeverri-Álvarez

Educación estética como tecnología social 63
Santiago Rojas Mesa

Escenarios contemporáneos en la configuración del gusto estético 89
Porfirio Cardona-Restrepo y Oscar Aguilar Jiménez

Política, amistad y solidaridad en clave educativa..... 121
Beatriz Elena López Vélez

Estética, ética y desarrollo humano..... 137
Emilio Palacios

ASPECTOS PEDAGÓGICOS, DIDÁCTICOS Y EDUCATIVOS

El cómic como estrategia pedagógica para la formación del pensamiento crítico 149
Hernando Blandón Gómez y Polina Golovátina-Mora

El reconocimiento del sujeto político infantil. Una experiencia investigativa,
estética y educativa en la primera infancia..... 179

Luz Teresila Barona Villamizar

La dimensión política de la escuela: una aproximación desde la investigación
(auto)biográfica y narrativa..... 201

Alejandra Cardona-Castrillón

Prácticas artísticas como experiencia educativa para restaurar la imaginación
sensible en contextos vulnerados por violencias 221

Claudia Marcela Zuluaga Jaramillo y Juan Carlos Echeverri-Álvarez

Experiencia y obra. La producción artística como línea de fuga 251

Julietta Armella, Yanina Carpentieri, Sofía Dafunchio, Cintia Schwamberger

Cuentos pintados para niños y cuentos morales para niños formales:
¿intención educativa o intención editorial? 265

Óscar Hincapié Grisales

EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS

Prácticas pedagógicas, acciones y narrativas en las escuelas..... 291

Adrián Marín Echavarría

Arte y paz en Granada, Antioquia..... 299

Karol Restrepo Mesa

El lenguaje estético al servicio de la formación de etnoeducadores,
referente de transformación social..... 303

Esperanza Carvajal Castañeda

Reseña de los autores

Adrián Marín Echavarría

Magíster en Educación y Desarrollo Humano, de la Universidad de Manizales. Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires (Argentina). Profesional Universitario de la Secretaría de Educación. Coordinador de la línea de Formación Situada –Mova– Centro de Innovación del Maestro.

Alejandra Cardona Castrillón

Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad de Antioquia. Especialista en Gerencia Educativa, Universidad San Buenaventura, Medellín. Magíster en Educación, Universidad San Buenaventura, Medellín. Estudiante de Doctorado en Educación, Universidad de La Plata, Argentina. Trabaja actualmente como Tutora del Programa Todos a Aprender.

Beatriz Elena López Vélez

Historiadora de la Universidad Nacional. Magíster en Educación de la Universidad de la Sabana. Docente Titular de la Universidad Pontificia Bolivariana. Investigadora del Grupo Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS). Exdecana de la Escuela de Educación y Pedagogía y actual Directora de Docencia de esta misma Universidad.

Cintia Schwamberger

Doctoranda en Ciencias de la Educación (UBA), Licenciada y Profesora de Educación Especial (Unsam). Becaria Doctoral del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Docente de la Licenciatura en Educación Especial y Cs. de la Educación (Unsam). Miembro del Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (LICH) del Centro de estudios en desigualdades, sujetos e instituciones (Cedesi).

Claudia Marcela Jaramillo

Magíster en Educación por la Universidad Pontificia Bolivariana. Licenciada en Artes Plásticas de la Universidad de Antioquia. Trabaja actualmente en la Institución Educativa Técnica Industrial José María Córdova.

Esperanza Carvajal Castañeda

Magíster en Educación, Licenciada en Educación Artística, de la Universidad Pontificia Bolivariana. Actualmente esta adscrita al programa de Etnoeducación, a la Licenciatura en inglés y es profesora en esta misma institución.

Emilio Palacios

Licenciado en Historia Moderna por la Universidad de Barcelona. Experto en desarrollo local y evaluación de políticas públicas. Docente desde la educación primaria a la universitaria. Ha sido director de diferentes instituciones educativas. Ha tenido responsabilidades técnicas y políticas en los ámbitos del desarrollo local y de la educación en el Gobierno de la Generalidad de Cataluña. Autor de diversas publicaciones e investigaciones en el campo de la educación y el desarrollo local. Coordinador de Proyectos en Fundación Kreanta, Barcelona.

Hernando Blandón Gómez

Diseñador gráfico. Especialista en Desarrollo de habilidades de pensamiento. Magíster en Literatura colombiana y en Comunicación digital. Doctorando en Filosofía en la Universidad Pontificia Bolivariana. Profesor titular de la Facultad de Diseño Gráfico de la Escuela de Arquitectura y Diseño en la Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia. Adscrito al Grupo de Investigación en Diseño Gráfico.

Karol Restrepo Mesa

Estudiante de Maestría en Educación. Universidad Pontificia Bolivariana. Becaria en modalidad de pasante del Grupo Pedagogía y Didáctica de los Saberes.

Juan Carlos Echeverri-Álvarez

Historiador, Magíster en historia de la Universidad Nacional de Colombia. Doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesor Titular de la Universidad Pontificia Bolivariana. Director del Doctorado en Educación y del Grupo de Investigación Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS), categoría A de Colciencias.

Julieta Armella

Doctora de la Universidad de Buenos Aires, área Ciencias de la Educación. Investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Miembro del Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (LICH) del Centro de estudios en desigualdades, sujetos e instituciones (Cedes). Docente de la Escuela de Humanidades (Unsam), en Sociología de la Educación.

Luz Teresila Barona Villamizar

Candidata a doctora en Educación (Universidad de Antioquia). Becaria del Fondo Sapiencia Posgrados Nacionales. Magíster en Educación (Universidad de Antioquia). Socióloga (Universidad de Antioquia). Docente de Cátedra (Universidad de Antioquia). Profesora de Educación Secundaria (Municipio de Medellín).

Oscar Aguilar Jiménez

Doctorando en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata. Filósofo y Magíster en Filosofía por la Universidad Pontificia Bolivariana. Se desempeña como profesor en la Institución Educativa San Roberto Belarmino, Medellín, Antioquia.

Óscar Hincapié Grisales

Doctor en Literatura por la Universidad de Antioquia. Magíster en Hermenéutica Bíblica por la Universidad de Antioquia. Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín). Profesor Titular de la Maestría en Literatura, de la Maestría en Educación y del Doctorado en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana. Profesor de idioma griego y Literatura griega en el pregrado de Filología hispánica de la Universidad de Antioquia.

Polina Golovátina-Mora

Profesora Titular de la Facultad de Comunicación Social-Periodismo, Universidad Pontificia Bolivariana, investigadora del Grupo de Investigación Comunicación Urbana, GICU. Es Doctora en Historia, fotógrafa. Su área de investigación incluye estrategias artística de enseñanza y activismo social.

Porfirio Cardona-Restrepo

Filósofo. Magíster en Estudios Políticos y Doctor en Filosofía por la Universidad Pontificia Bolivariana, en la que se desempeña, además, como profesor en la Facultad de Ciencias Políticas y como Coordinador académico ante el Instituto Colombo-Alemán para la Paz –Capaz–. Investigador Asociado de Colciencias - Colombia. Fundador de la revista *Analecta política*. Perteneció a la Asociación Latinoamericana de Ciencia Política –Alacip–; Asociación Iberoamericana de Filosofía Política –AIFA–; Asociación Colombiana de Ciencia Política –Accpol– y a la Red de Konstanz. Nuevas Perspectivas de la Cultura.

Santiago Rojas Mesa

Licenciado en Filosofía y Letras por la Universidad Pontificia Bolivariana. Magíster en Estética por la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente se desempeña como profesor de cátedra en la Universidad Pontificia Bolivariana.

Sofía Dafunchio

Estudiante del Doctorado en Educación Universidad de Buenos Aires, Argentina. Licenciada en Educación con orientación en intervención en la diversidad socio-cultural, Universidad Nacional de San Martín. Miembro del Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (LICH) del Centro de estudios en desigualdades, sujetos e instituciones (Cedesi). Profesora de la Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín.

Yanina Carpentieri

Antropóloga (UBA) y diplomada en Realización y producción de cine documental (Unsam). Miembro del Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (LICH) del Centro de estudios en desigualdades, sujetos e instituciones (Cedesi). Coordinadora del Festival de cortos audiovisuales para estudiantes secundarios y trabaja en la formación y producción de contenidos audiovisuales.

Prólogo

Silvia Grinberg

Universidad Nacional de San Martín

“La recompensa de relatar historia es poder dejar ir: ‘cuando el relator es leal... a la historia allí, en el final, hablará el silencio, allí donde se ha traicionado la historia, el silencio no es otra cosa que vacío. Pero nosotros, los fieles, cuando hemos dicho nuestra última palabra, oiremos la voz del silencio’”
(sobre Isak Dikensen, Arendt en Hombres en tiempos de oscuridad).

La educación nos enfrenta a lo desconocido, señalaba Britzman, y ello no deja de ser paradójico para la actividad social que, por excelencia, tiene por misión transmitir a los nuevos aquello que ya está en el mundo, lo conocido. Es, probablemente, esa paradoja aquello que vuelve a la tarea de educar fascinante y sin duda a la investigación que se reúne en este volumen.

Ahora, ¿cómo pueden ser admitidos ambos enunciados? ¿Cómo podemos imaginar que una actividad cuya misión es, parafraseando a Arendt, transmitir a los nuevos aquello que ya está en el mundo y que por tanto no deja de ser conservadora, enfrentarnos a lo desconocido? ¿Cómo puede esa tarea de conservación ser un hito clave o incluso de resistencia en la era de la liquidez? Y más aún, ¿cómo puede esta tarea llevar la promesa que el futuro trae consigo?

En la sociedad de los flujos en la que *lo sólido parece trágicamente destinado a desvanecerse*¹ y la novedad es mucho menos que un destello, la pregunta por aquello que está destinado a permanecer, que debemos proteger y cuidar como legado es en sí, clave. Sin duda, las grandes cuestiones ambientales, los desastres naturales y sociales del siglo XXI son parte de una trama que nos tiene viviendo y haciendo en un mundo en el que, a veces, pareciera que la bomba atómica o Auschwitz sólo hacen parte de un catálogo de museo. Es, entonces, que la pregunta por aquello que debemos proteger, cuidar y legar es central no ya para un futuro que se hará en la imagen de generaciones lejanas que alguna vez vendrán sino en el hacer diario, en ese aquí-ahora benjaminiano.

¹ Aquí parafraseamos tanto aquella frase clave de Marx en *El Capital* como a Berman, quien, sobre esa base, escribe *Todo lo sólido se desvanece en el aire* (1988).

Nuestra actualidad, eso que estamos siendo al decir de Deleuze, su hechura diaria nos sumerge en esas preguntas de manera directa. Ello porque, cada vez más, quedamos arrojados, sin duda, a una interrogación en que el futuro, aquel incierto por definición, corre el riesgo de volverse certeza. Aunque esta afirmación pueda parecernos no sólo paradójal, sino que va a contracara de todo diagnóstico de nuestro presente que hace tiempo es definido como incierto, las ciencias humanas pueden afirmar, sin dudarle que, si la intervención humana sigue ocurriendo del mismo modo, los desastres naturales/urbanos/sociales no van a disminuir, y lo sólido, como bien lo señaló Marx y Berman recuperó: se desvanecerá.

Ahora, eso desconocido encuentra otra cuestión: quienes abrazan la tarea de educar no importa en el nivel que lo hagan o en el espacio que ella tenga lugar aceptan de antemano que aquello que ocurrirá es por definición impredecible; en ello radica el encuentro con el otro y con lo otro que supone educar. Probablemente, se nos podrá decir que eso impredecible en lo desconocido es lo propio de lo humano y estaríamos sin duda de acuerdo. Pero si ello vale en general para la pedagogía lo vale en particular: cualquier acto en el que medie la voluntad de enseñar se encuentra con la probable certeza respecto de aquello que se desea que el otro aprenda, pero también con que ese deseo se encuentra y se hace posible en un encuentro que es por definición impredecible. Es por ello por lo que educar es una experiencia maravillosa e irrepetible. Es por ello por lo que los más caros deseos de control sobre la educación no pueden más que fallar. Es por ello por lo que abrazar la tarea de educar es, de modos diversos, detener(nos) en el devenir del curso de los hechos, aunque ello ocurra en ese ratito en que nos encontramos con los otros y con lo otro que comprende el saber y la cultura. En ese momento en que aprendemos a leer, que leemos, que nos contamos historias, en ese instante en que nos ponemos en contacto con tierras y tiempos lejanos, en suma, en ese momento en que en las aulas circula todo ese mundo otro que involucra al otro, a la cultura, a lo otro, el mundo a la vez que se agranda también se acerca.

La escuela múltiplemente interpelada, buscada y contestada es cada vez más el espacio en el que ese encontrarse con lo desconocido encuentra un lugar. La escuela es aquel lugar que, en la era digital, en la sociedad red, se presenta como un espacio en el que la palabra circula entre cuerpos que se miran, se tocan, se escuchan. Encontrarse con el/lo otro en la escuela es poner en juego todos los sentidos. Sin duda, las redes nos han acercado y no se trata de revitalizar ninguna nostalgia o de realizar una apología de las redes, sino, más bien, de demarcar ese lugar escuela que, con sus paredes, sus sillas, sus patios, etc., es quizá, si no el único, sin duda, el espacio privilegiado en el que todos tenemos la obligación de encontrarnos y la posibilidad de escucharnos en esa materialidad que supone la corporeidad. Y es aquí donde la pregunta a la que nos invitan los autores del libro nos adentra en las tensiones de una sociedad en la que las lógicas de la

individualización (Beck, 1999) que caracterizan a las sociedades contemporáneas pueden abrirse hacia espacios otros, de producción de lo común (Lazzarato, 2006; Terranova, 2015). Por supuesto que las respuestas pueden ser y son variadas, pero, hay, entre las páginas del libro, un hilo que las atraviesa y que remite al otro y la posibilidad del/lo otro. La pregunta por la paz pensada en clave de amistad y solidaridad. La interrogación estética en educación lejos de la reificación o incluso diría estetización. En este libro la estética deviene práctica, en ese hacer/se crítica. Es aquí donde las páginas de este libro dialogan con el lector y se adentran en la necesidad de afrontar cuestiones clave como aquella desde la sociedad colombiana nos arroja a la pregunta por la paz, pero también y más allá de las fronteras de las cordillera andina del a América Latina y sin duda en otros lares y orillas tanto del sur como del norte globalizado.

El mundo de la globalización nos acerca y nos entrelaza al mismo tiempo que la sociedad de individuos parece ganar terreno donde, junto con los, ya no tan nuevos, discursos gerenciales propios de la sociedad de empresa, se solapa aquello que, de un modo provocador, Echeverri describe en las páginas de este volumen como un tiempo que involucra ya no a la ilustración sino a la innovación. Lo sólido que se desvanece en la novedad. Sin embargo, como el propio autor lo discute, a pesar de los vaticinios de un futuro catástrofe, quienes abrazan la tarea de educar a diario se encuentran con algo que fluye y escapa a las redes de la gestión de sí.

Ese lugar escuela, probablemente, involucra que algo del orden de lo común se haga posible, más aún cuando no sólo se constituyen como el espacio para encontrarnos con otros, otros diferentes sino también para el encuentro con ese otro que es la cultura letrada que tiene en la escuela el responsable de su conservación, transmisión y en ese momento hacer posible tanto su reedición como contestación. En tiempos que la racionalidad propia de la sociedad de la información se instala en torno de un procedimentalismo, aunque no tan *sui generis*, sí cada vez más generalizado, la educación y la escuela son el eslabón que necesitamos para que algo diferente ocurra, porque, diría Britzman, siempre nos enfrenta con lo desconocido. La circulación de la palabra y con ella la conceptualización y pensamiento del mundo nos arrojan en esa tarea. La búsqueda de ese espacio es aquella que se discute en este texto.

Es aquí donde la pregunta estética, la posibilidad de indagar y explorar alternativas donde el arte y las prácticas artísticas se vuelvan focos a través de los cuales generar espacios que contribuyan a hacer cognoscible la experiencia; una experiencia que, como muchos de los recorridos de este libro lo refieren, en muchos casos, deviene traumática. Una práctica que nos permita imaginarnos mundos otros, futuros otros. La circulación y producción de la palabra en ese común que habilita la escuela permite tanto captar situaciones de vida como generar espacios para pensar, reflexionar y debatir sobre las propias vidas a la vez que

comunicarlas permita crear marcos de interpretación y conocimiento diferentes a las *retóricas de las ciudades miseria o violentas* que suelen atravesar a la región. Desde el corazón de la cordillera colombiana en las páginas del libro aparecen protagonistas otros: un joven que en un barrio signado por la violencia y la guerra decide retratar un atardecer maravilloso. Junto con esa foto Zuluaga y Echeverri rescatan las palabras de una docente que agradece ver esa imagen tomada por ese alumno ya que ella no podía imaginar una voz en él que escapara a la violencia o privación. En esta escena, como tantas otras de la vida escolar, adquiere espesor esa afirmación de Britzman, es maravillosamente extraña la pedagogía que nos obliga a pararnos frente a lo desconocido, más frecuentemente, que a lo esperado.

Esta imagen se vuelve clave en este libro que no deja en cada una de sus páginas de instalarse en ese hiato, hendidura que se abre en la tarea de educar y nos permite, pero más aún, nos enfrenta a vernos en los ojos del otro. Ya no se trata de cómo miramos a ese joven, ni de cómo creemos que él debe mirarse a sí mismo, sino de cómo él hace que nos miremos a nosotros mismos. Esa capacidad productiva del mundo tiene la educación, pero más aún la experiencia artística en ese espacio. Ello tanto en el contenido en sí de la transmisión como en aquello incontrolable que involucra el momento, actual, de la transmisión; ese encuentro con el/lo otro.

La capacidad de pensar al mundo, de conceptualizarlo, de esos signos otros se abren, incluso, a pesar nuestro, a la posibilidad de imaginar mundos otros no tanto como aquella imagen lejana o irrealizable que suponía la noción de utopía sino como heteropías; como ese cielo que es el que ese joven de Medellín ve todos los días desde y con los pies en el barro de su barrio.

Al retormar a Deleuze, es en estas dinámicas de circulación de la palabra donde aparecen instancias clave para encontrar en la escuela un lugar de fuga. Nos encontramos en ese proceso con los trazos de ese acoplamiento, de ese momento/espacio en que la palabra permite sus puentes con el mundo y se diluyen, de forma tal que los silencios a los que la experiencia traumática nos deja enfrentados brotan como experiencia ética, estética. No se trata de reificar a la práctica de educar porque mucha bibliografía se ha escrito sobre su función reproductiva. El canon modernista hace décadas está en proceso de fractura. Cada vez más el capitalismo cognitivo y, más aún, el capitalismo de plataforma, dicta gustos y preferencias. Cada vez más las plataformas virtuales son capaces de desarrollar propuestas de educación a medida, *just in time*, atendiendo tiempos y necesidades de cada uno y cada quien. Y es allí donde la diferencia deviene algoritmo. Es justamente en ese punto que ese lugar escuela más que como método requiere pensarse como práctica. Si la tarea de la crítica ha sido clave para la interpretación y cuestionamiento de los signos, sin duda esta sigue siendo fundamental. Pero, en la sociedad del signo en sí, necesitamos instalarnos entre ese campo de disputa que los algoritmos traen el riesgo de reducir a

cero. Si las pedagogías emancipatorias se habían pensado a sí mismas como aquellas que debían activar una crítica de las lecturas, en las páginas de este libro nos encontramos con una bifurcación especialmente interesante. En esa foto del joven de Medellín y el comentario de esa docente nos topamos con que en esa imagen activa la producción de signos otros. Ese joven produce un algo que nos pone a ver el mundo, su mundo de otro modo. Como en el caso del texto que remite a los estudiantes de Buenos Aires experiencia y obra se funden en la producción de lo no esperado.

Y he aquí el otro punto del enunciado con el que empezamos este prólogo. La pregunta por lo destinado a permanecer se vuelve en nuestro presente, no sólo imprescindible sino práctica de resistencia. El legado, pregunta clave de la tarea de educar, es el eje de nuestra actualidad, de un actual que, al decir de Foucault, por defunción es incontrolable, pero que si los signos siguen siendo los mismos signos el futuro se volverá algo dado.

Investigar es muchas cosas, las definiciones y debates han dado lugar a múltiples miradas incluso contrapuestas sobre esta práctica, pero sin duda una cuestión en todas es clave: es con la pregunta, con la interrogación que se inicia todo proceso de producción de saberes. Con eso que no sabemos, con lo desconocido, con los “podemos suponer”, pero no sabemos, es lo que permanece para nosotros como incierto. En la investigación educativa ello tiene una modulación particular: la pregunta por eso que somos no puede soslayar la interrogación respecto de quiénes queremos ser. Así, investigar educación es quizá la radicalización de lo desconocido que en sí trae la pedagogía y que se abre a la crítica respecto del mundo que hemos llegado a construir, pero aún más de aquel que habremos de legar. Por definición es un interrogante clave del hacer de la investigación al que no necesariamente podemos darle respuesta, pero que estamos, creo, obligados a hacernos. En ello radica la fantástica promesa que la práctica educativa trae consigo y sin duda la de investigación. Entre ellas nos invita a transitar este libro.

Referencias

- Beck, U. (Comp.). (1999). *Hijos de la libertad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Berman, M. (1988). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. Madrid: Siglo XXI.
- Britzman, D. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En: R.M. Mérida (Comp.). *Sexualidades transgresoras, Una Antología de estudios queer*. Barcelona: Icària.
- Lazzarato, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. (P. E. Rodríguez, Trad.). Buenos Aires: Tinta Limón.
- Terranova, J (2015). *La Piel, Colección Narrativa Contemporánea*. Buenos Aires: Galerna.

ASPECTOS INTRODUCTORIOS

Educación y paz: condición ética-estética-política

Porfirio Cardona-Restrepo

Universidad Pontificia Bolivariana

Juan Carlos Echeverri-Álvarez

Universidad Pontificia Bolivariana

“Yo creo que los tiempos van llegando en que volvemos a tener un órgano sensible para este modo de tratar la moral”
(José Ortega y Gasset).

Es tiempo de reflexionar sobre los fines de la educación con el objeto de construir una cultura de la reconciliación en Colombia. Son precisamente las coyunturas las que permiten pensar con serenidad sobre puntos de ruptura constituidos, el tránsito hacia un cierre de ciclo de violencia con las FARC-EP¹ y la manera cómo se conservará la memoria individual y colectiva de los pueblos, la reparación a las víctimas, la justicia transicional y las marcas que ha dejado tras de sí más de 50 años de conflicto armado interno como el horror, la desconfianza, la venganza, la ira, el dolor, la desesperanza y el repudio, entre otras emociones que, desde otra perspectiva no política, complejizan más el panorama de la restauración y el logro de la paz.

En Colombia, lo que se ha dado en llamar posacuerdo, es la coyuntura para reconocer que no se ha pensado lo suficiente sobre los fines de la educación adaptados a las realidades y tendencias de esta nueva lógica nacional de acuerdos. Ciertamente la falta de pensamiento no es sólo un problema propio: “esta carencia es un inquietante huésped que, en el mundo actual, está llegando y marchándose de continuo, pues hoy día, por la vía más veloz y barata, toma uno conocimiento de todas y cada una de las cosas para olvidarlas en el mismo momento con idéntica rapidez” (Heidegger, 1994). Es preciso enfrentar esa carencia de reflexión con el esfuerzo por pensar detenidamente el sentido educativo de los tiempos que van llegando con voluntad de reconciliación.

¹ Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera (2016).

Pero, ¿por qué la paz y la reconciliación? Al ser Colombia un país en tránsito hacia la construcción de paz, escenario que se presenta también en otras sociedades en el panorama mundial actual, el concepto de reconciliación y de paz pueden ser vertebrales. En efecto, eso es así por su capacidad a la hora de contribuir en la forma y el contenido a la construcción de lazos de confianza, promoción de ideales pluralistas, civilistas y el fortalecimiento de las instituciones democráticas. Por una parte, es un escenario de indudable calado en la arena de las relaciones internacionales y de los mecanismos de cooperación internacional. Por otra parte, garantiza que en el reconocimiento de la dignidad humana todos los actores de una sociedad enfrenten los retos y consecuencias de una nueva cultura en torno a la relación con el otro.

La paz estructural (Galtung, 2003) debe ir acompañada de nuevas instituciones que garanticen que las causas que llevaron al conflicto armado sean procesualmente superadas. Además, las políticas de reconciliación suponen la apertura de avenidas en el ámbito de la construcción de instituciones, de la elaboración de marcos analíticos para el estudio de nuevas expresiones de una cultura política diferente, así como escenarios para el análisis de nuevas formas de comportamiento político. Cardona-Restrepo, Santamaría y Muñoz advierten que:

El país está en una fase histórica donde urge la necesidad de explorar nuevas ideas sin extremismos de ningún tipo y contemplando siempre la opción del diálogo razonable como el mejor mecanismo para resolver las controversias, y así encontrar las sendas de paz. Este esfuerzo pasa por el auto-reconocimiento y el reconocimiento del otro como un ser humano digno, que debe ser valorado en todas sus dimensiones. (2018, p. 87)

Parte de lo que hay que pensar es cómo convertir en cultura concreta y vida cotidiana las abstracciones de un acuerdo de paz que todavía es apenas un acto político y un deseo dividido en la población. Para hacer efectiva esa conversión, la educación cumple un papel fundamental. Precisamente, ella ha sido la encargada milenaria de introducir a los nuevos miembros de una sociedad en el uso de sus valores y sus técnicas y, dentro de las lógicas del Estado constitucional, de construir ciudadanías con subjetividades democráticas. Lo que hay que pensar es si el fin último de la educación puede ser únicamente el trabajo, el consumo, la innovación o la competencia, o debe apuntalar a un actuar de cada persona en la sociedad con la libertad y el conocimiento para escoger entre lo correcto y lo incorrecto: lo correcto como “una calidad que hallamos en aquello que fuerza nuestra aprobación” y, por el contrario, lo incorrecto “como la calidad de lo que nos fuerza a la desaprobación” (Ortega y Gasset, 1908, p. 39). Es decir, el fin de la educación en Colombia ha de ser una forma de ética ciudadana.

Es perentorio comprender ética ciudadana como el fin último de la educación en una sociedad cansada de la violencia, con la necesidad de resignificar la vida y reconocer la posibilidad de construir un futuro para vivir bien juntos como ideal de lo político. Para esa reconciliación es menester que los colombianos, además de reconocer los procedimientos jurídicos y dialógicos, sean capaces de avanzar en el respeto por la dignidad humana, en los derechos morales y en una práctica de la moral tendiente a la justicia, la solidaridad y sensibilidad, esto es, una práctica de la moral como *ethos* que permita actuar bien en la sociedad. Lo bueno -también lo malo- es un valor y, en tanto valor, no es razonado, sino sentido, no se reconoce, sino que se acepta. En una sociedad que construye la paz, decidir entre lo correcto y lo incorrecto no es una imposición vertical de la ley, es el resultado de una sensibilidad moral forjada en la educación para que cada persona perciba los valores que potencian esa paz democrática y elabore juicios encaminados hacia el bien común (Kant, 2003; Herbart, 1908).

Este nuevo *ethos* redundará en la restauración de una imaginación que había sido atrofiada por la violencia para que ella coadyuve en la apropiación de la paz como una forma de vida en la que haya más conflictos, pero mejor gestionados porque, como decía Zuleta: “(...) una sociedad mejor es una sociedad capaz de tener mejores conflictos. De reconocerlos y de contenerlos. De vivir no a pesar de ellos, sino productiva e inteligentemente en ellos. Que sólo un pueblo escéptico sobre la fiesta de la guerra, maduro para el conflicto, es un pueblo maduro para la paz” (2009, p. 30).

Para restaurar una imaginación productiva e inteligente se requiere una educación de lo estético y una estética de la educación. En el primer requerimiento se asume la posición herbartiana de considerar la estética como los juicios inmediatos que todo individuo formula cuando se relaciona con los otros y con lo otro, es decir, juicios en relación con una afectación del gusto que acerca o aleja de las personas y de las cosas. Por tal motivo, la educación debe enfocarse en que cada persona haga mejores juicios porque tienen en la base una reflexión ponderada inculcada por vía educativa. En cierta forma, todavía sería válida la idea de que toda educación es una forma constante de estetización de la vida: un devenir del ser humano que le otorga la posibilidad de buscarse a sí mismo mediante la apreciación, la elección y la toma de posición con respecto a sí mismo y al mundo.

La educación es invocada, por lo general, desde la demanda, el enjuiciamiento o la evaluación. En el caso de este libro, se adelanta en la tarea de asumirla como potencia de la estética para estimular la sensibilidad, pulir el gusto y aguzar los juicios sobre las cosas con el objetivo específico, pero no inédito, de restañar las heridas que deja la guerra en la sociedad. Asimismo, se adelanta en invertir los términos: pensar la educación para una existencia sensible y, sobre todo, pensar sensiblemente lo educativo. Pensar, por ejemplo, con Spranger (1882-1963), que, si “educar es transferir a otro, con abnegado amor, la resolución de desarrollar de dentro a fuera, toda su capacidad de recibir y forjar valores”.

La educación tiene que ser por sí misma creadora y estimulante para el gusto. No basta pensar la nueva paz con viejos materiales educativos, se requiere de nuevos formatos de la educación para pensar la milenaria necesidad de vivir juntos.

Ambas cosas: una educación del gusto y de la sensibilidad relacionada con una educación intrínsecamente sensible, es lo que se requiere para que se consolide en todos los colombianos el gusto por la paz y la sensibilidad por la convivencia. Una educación de lo sensible es la tarea de desarrollar en las personas la capacidad de recibir y de forjar los valores de la paz, es decir, que la paz deje de ser una abstracción inalcanzable para convertirse en reconciliación y en el núcleo ético-mítico de la cultura colombiana; la paz como ejercicio no racionalizado de interacciones que, sin embargo, le otorgan significado inmediato en la vida cotidiana. Esto es precisamente lo que se llama cultura concreta (Ramírez, 1996).

Esta intención formativa para la construcción de una cultura de la reconciliación es lo que exige y legitima la presencia de la relación estética-ética-política en este libro. El contenido muestra que educación y estética conforman en la actualidad una relación inextricablemente unida que, por su irrefutable importancia para la construcción de subjetividades, no se puede dejar transitar silvestre por los escenarios de formación. Por el contrario, se ha de reflexionar de qué manera sus articulaciones en propuestas curriculares y extracurriculares coadyuvan a reinventar la enseñanza y práctica de la ciudadanía y la reconciliación.

Tal vez no se requiera el órgano sensible de que habla el epígrafe, sino una educación estética y una estética de lo educativo como otro requerimiento que desarrolle en los estudiantes la sensibilidad moral, es decir, el gusto reflexivo para tener distancia prudente frente a lo nocivo. Parte de hacerlo es compartir experiencias que no se conviertan en invocaciones abstractas ni en contenidos formativos inertes. Se trata de buscar experiencias de lo propio y de lo cercano a las sensibilidades estudiantiles. En fin, tal vez ese órgano no esté en las personas y tenga que hallarse en un cuerpo social capaz de pensar la formación como una relación inextricable entre estética y educación.

Este cometido ocupará la atención en lo que sigue en este libro a partir de tres escenarios de reflexión que siguen una lógica de consecuencia. El primer escenario está destinado a la educación en la relación ética-estética-política. Inicia con una inferencia: Ilustración e innovación son los extremos temporales de reflexión en torno a esta relación como productora de libertad democrática, porque contribuyó para que la Ilustración fuera posible y se proyectara al futuro en un proceso de articulación del pensamiento filosófico, literario, científico y sensible, hasta lograr la universalidad que todavía hoy persiste en su empeño hegemónico.

La Ilustración se reconoció a sí misma como época de luz 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). Considera que 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, sino que 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 liberarse de ideas trascendentes para fundar la vida racionalmente, se trata de forzar el abandono de esa humanidad en las promesas alucinantes de la ciencia y de la tecnología. Concluye esta primera contribución con una manifestación en el sentido de que en estos tiempos es necesario preguntarse 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.

Si en este primer trabajo se desplegó la relación Ilustración-innovación en el marco de la educación estética como promotora de libertad democrática, se hizo necesario avanzar en un segundo momento en la correspondencia entre ética y estética como dispositivo sociocultural en la Modernidad, para evaluar cómo este dispositivo forja un marco político general de los usos extraestéticos, políticos y culturales del arte en el imaginario de las sociedades actuales. Para ello, Santiago Rojas analiza la concepción de educación estética y de mediación estética para lo moral, así como la postura de Rancière sobre el reparto estético en tanto modo de develar las condiciones de lo político, de estar y de sentir juntos, que permita comprender cómo se pudo consolidar la imagen mediadora y utópica del arte y sus criterios extraestéticos de validación socio-económicos y culturales.

El proyecto social de la Modernidad fue político en términos de la distribución del poder en instrucciones, y político-cultural, al construir un modelo de sujeto y de ciudadano que estuviera vinculado con la ley, la identidad de la Nación y del proyecto humanista. Es así como se dio la necesidad de realizar una instrumentalización del arte como parte de la construcción de unos dispositivos sociales que crearan unas consecuencias aún entendibles para todos: la instauración de un imaginario popular de lo que el arte debería ser, y la implementación de un criterio extraestético con el cual valorar a las personas por su cercanía de los códigos estéticos-artísticos, lo que forma el mundo de lo político.

El arte se constituye en un dispositivo socio-cultural en la formación del sistema cultural y simbólico de la Modernidad. Sus ecos resuenan en la tardomodernidad actual, específicamente por la noción de educación estética y su papel central en la evolución de los conceptos de mediación del arte y de política artística. La Modernidad ha tenido una presencia especial en la configuración de conceptos, prácticas y formas de ver el mundo que han impactado en la educación, la ética, la política y la estética.

A continuación, el libro se centra en los cambios del gusto estético y los desafíos que trae consigo a la educación contemporánea. El interés de su análisis en la cultura actual, radica en que este ha dejado de ser un asunto exclusivo de la reflexión filosófica, para pasar a ser un asunto ideológico, económico y de normalización de los individuos, sus prácticas educativas y socioculturales. Los medios de comunicación, la democracia liberal y el mercado capitalista, han sido los nuevos lugares que determinan las formas de ver y asumir la experiencia estética en relación con el gusto. Esta situación exigió una reflexión que partiera del cuestionamiento: ¿Cómo y de qué manera estos nuevos lugares han transformado la concepción del gusto estético tradicional rompiendo con la discusión clásica en torno a la fundamentación epistemológica y con ello presente retos en torno a la educación?

El gusto estético, si bien ha tenido un carácter contextual, plural e histórico, no se puede desfundamentar filosóficamente en el mundo posmoderno porque perdería la cohesión cultural, el disfrute libre y la creación de comunidad en torno a unas prácticas educativas que han determinado a los pueblos, de lo contrario se volverá un asunto ideológico a merced del consumismo, la publicidad, la homogeneización y, por lo tanto, la despersonalización y atomización del sujeto actual.

El siguiente trabajo presenta un esfuerzo por establecer el vínculo entre política, amistad y solidaridad en clave educativa. Se considera que la educación es una forma de estetizar la propia vida porque permite cualificar los juicios que las personas hacen de los otros y del mundo circundante. En tanto la amistad y la solidaridad son los canales privilegiados para contribuir con la calidad de la democracia. Relación que exige una revisión de la forma en la que se constituye el sujeto en la época contemporánea en la que el capitalismo, los avances tecno-científicos y el individualismo, ofrecen nuevas formas de relación y de ver y asumir el mundo.

Cierra este primer escenario de reflexión el esfuerzo por establecer una relación entre la educación estética, la ética y el desarrollo humano, debido a que comparten ámbitos de identidad. Se analiza el papel que desempeña la educación estética en la creación de valores individuales y sociales, a partir del amplio reconocimiento realizado tanto por pensadores y académicos como por instituciones internacionales. La educación estética está sometida a una fuerte presión para que cumpla una diversidad de objetivos, pero no siempre está claro cuál se espera que sea su contribución al desarrollo de los valores individuales y colectivos de las personas. Se trata, pues, de reflexionar sobre esos condicionantes y aportar alguna luz sobre la relación entre estética, ética y ciudadanía en el espacio educativo.

Si este primer escenario ha tenido como objeto la relación ética-estética-política donde el lugar principal ha sido la educación en el marco de la Modernidad y la contemporaneidad, la segunda sección hace eco de la educación en el campo de la escuela

con nuevas prácticas, narrativas e imaginarios para la formación del pensamiento crítico e iniciativas de construcción ciudadana y de paz.

Se presenta una estrategia didáctica como la creación de cómic como un dispositivo para la enseñanza-aprendizaje del diseño socialmente responsable y crítico. Como experiencia estética, el cómic ha demostrado ser una metodología con carisma y aceptación entre los estudiantes porque permite la adquisición de un pensamiento crítico y autónomo que responde de manera acertada a la apuesta conceptual y a las necesidades sociales del contexto. Los autores, inspirados en el concepto de experiencia estética de Dewey y el de emancipación de Rancière, exploran estrategias discursivas y prácticas en contextos de ciudad en los que el estudiante pueda formarse críticamente.

El segundo trabajo explora posibles rutas para fortalecer el reconocimiento del sujeto político de la primera infancia como una posibilidad de interpelación y articulación en tanto brinda capacidad de intelección y herramientas analíticas para des-esencializar la infancia como objeto, con base en los avances teóricos que está desarrollando la autora en su proceso doctoral y en los resultados de la investigación de maestría “El sujeto político en la primera infancia: análisis de los discursos hegemónicos sobre ciudadanía, primera infancia y formación ciudadana desde las voces infantiles”. Tales rutas se acercan reflexivamente al concepto de formación ciudadana de los sujetos políticos infantiles y la relación inseparable entre autonomía y heteronomía; luego, los supuestos didácticos y metodológicos para, finalmente, exponer las interpelaciones y posicionamientos que ofrece la propuesta didáctica estética en el reconocimiento del sujeto político de la primera infancia.

Desde un acercamiento autobiográfico, el tercer trabajo presenta a la escuela como un sitio privilegiado para algunas disciplinas: la historia, la filosofía, la pedagogía, la psicología, la antropología, porque han ocupado debates en torno a lo que significa esta institución creada en la Modernidad. Propone una mirada a la escuela desde “adentro”, es decir, a partir de las experiencias y narrativas de quienes coexisten en ese espacio institucional en el que aparecen asuntos que tensionan las relaciones y los propósitos en la tarea de educar, lo que supone un acontecimiento ético (Mèlich, 2012) y la formación para la vida se convierte en el punto nodal de sus fundamentos.

El lugar privilegiado que tiene la escuela en la educación de niños y jóvenes que se manifiestan sensibles a la vida, que son capaces de problematizar las condiciones que atenta contra la vida humana y de mantener una cultura de cuidado con los otros, es el objeto de este capítulo donde la autora retoma la investigación “Entre maestros: del aula de clase a la academia” para ejemplificar cómo la escuela atraviesa dimensiones humanas que desbordan el currículo y los planes de estudio. En este recorrido, el maestro aparece como representante de la cultura, quien es afirmado desde la escuela en una condición de saber y poder.

El cuarto trabajo establece que los recursos didácticos y artísticos en la comprensión, práctica de la educación y escenario de construcción de paz, son cada vez más utilizados en procesos comunitarios como alternativas creativas y sensibles para denunciar, hacer memoria y reparar los daños causados por las expresiones de la violencia. Allí se interpreta cómo estas prácticas se convierten en experiencias educativas que contribuyen a la resignificación social en contextos vulnerados por la violencia. El lugar de reflexión es el municipio de Granada (Antioquia), una de las poblaciones más afectadas por la guerra y, al mismo tiempo, una de las más emblemáticas en el posacuerdo por las estrategias de resistencia y de reconstrucción emprendidas por la población, entre las cuales se encuentra el uso de prácticas artísticas que han sido insumo para la restitución de la imaginación y de lo sensible; dos aspectos de vida fundamentales para restablecer en las personas y el grupo social la noción de futuro con bienestar que, precisamente, fue desdibujada por el conflicto armado y sus violencias conexas.

El quinto manuscrito se desarrolla en torno a la diada experiencia y obra: la primera como la construcción de un relato, la posibilidad de un decir y la obra como lo dicho, el relato vuelto imagen y sonido. Para esto, se retoman dos obras que fueron elaboradas por estudiantes que participan de talleres de cine documental realizados en escuelas secundarias en las que los sujetos están atravesados por situaciones de precariedad y por condiciones ambientales que exponen al límite la vida de quienes allí habitan. Los autores retoman algunas realizaciones audiovisuales que cuentan algo de sus vidas cotidianas, que comparten el punto de elevar-narrar-contar la experiencia vivida como una forma de sobrevenir a la posibilidad de una muerte y que encuentran en las diversas expresiones del arte un modo de narrarlo.

Finaliza esta sección con la relación estética y literatura en el aula de clase a partir de los Cuentos morales para niños formales traducidos y adaptados por Rafael Pombo. Desde que vieron la luz pública estos cuentos en dos colecciones, atribuidas erróneamente al escritor Rafael Pombo, han hecho parte de los procesos de enseñanza en lectura y escritura para niños en Colombia y en otros países latinoamericanos. Pese a esto, hoy en día se carece, según el autor, del material bibliográfico suficiente para saber por qué nacieron estos cuentos, quién fue realmente su autor, quiénes sus destinatarios y cuáles las características de su edición príncipe. Además de buscar respuestas a dichas preguntas, ofrece a los maestros (y a otros lectores) elementos de análisis literario con los cuales puedan construir reflexiones pedagógicas ajustadas a la naturaleza íntima y original de estos cuentos.

La sección final del libro está dedicada a destacar aquellas reflexiones vinculadas con iniciativas pedagógicas y narrativas de paz. Experiencias de las cuales se puede hacer teoría porque utilizaron teorías que permitieron experimentar prácticas. Se destaca, en primer lugar, que las prácticas pedagógicas son un campo de saber y una acción situada,

contextualizada y pertinente en los espacios escolares en los que se lleva a cabo. Allí emergen acciones (desde la noción de Arendt), que podrían ser pensadas como acciones estéticas, que le dan sentido a las narrativas que construyen maestros y maestras dentro y en las márgenes del sistema educativo. Se dan cita en este texto el concepto de práctica pedagógica, acción y las narrativas pedagógicas. En segundo lugar, se expone cómo el arte ha sido una metodología para que los habitantes del Municipio de Granada, que ha sido uno de los más golpeados por el conflicto armado en el departamento de Antioquia, reconstruyan el tejido social con el ánimo de la no repetición de los actos de violencia y guerra que azotaron a esta localidad. Por último, se expone cómo el concepto de cinco pieles desarrollado por el pintor austriaco Friedensreich Hundertwasser, ha permitido el reconocimiento de la configuración de subjetividad del etnoeducador en formación de la Universidad Pontificia Bolivariana.

En conclusión, los elementos filosóficos, sociológicos y pedagógicos que se desarrollan en el primer escenario de reflexión sirven para mostrar la relación intrínseca entre ética-estética-política como lugares que se deben aprender y practicar en las sociedades que buscan la reconciliación, el pluralismo democrático y relaciones civilistas. Es condición para ello el cultivo de la sensibilidad y una estética de la confianza para avanzar en la construcción de proyectos comunes (Álvarez, 2006). Esta antesala, da lugar para explorar luego en una segunda sección, alternativas imaginativas en el campo didáctico y prácticas educativas escolares para que se haga efectiva la educación como constructora de paz tal como se anunció al inicio de este texto. Finalmente, como una ventana abierta a experiencias escolares, educativas y de ciudad, desemboca el libro en el que se muestra un compromiso por activar la sensibilidad y juicio crítico estético por buscar alternativas desde la educación a la ciudadanía y reconciliación.

Por último, cabe reflexionar sobre los horrores del conflicto armado de más de 50 años con un número considerable de víctimas². Son muchos años de conflicto armado interno y violencia generalizada que ha llevado a la sociedad a la desconfianza e insensibilidad para edificar proyectos comunes y avanzar en virtudes públicas como la justicia, la solidaridad y la prudencia. En la tarea de alcanzar la reconciliación la educación es capital para cultivar y promover una cultura de la sensibilidad que aliente al compromiso

2 Véase el Registro Único de Víctimas –RUV–: “El reporte toma como referencia el lugar de ubicación de la víctima. Este lugar de ubicación se entiende como el último lugar conocido de residencia de las víctimas, tomando como referencia las distintas fuentes de datos con las que cuenta la SRNI (SISBEN, PAARI, MFEA, entre otras). Es importante tener en cuenta que esta información se encuentra sujeta a cambios de acuerdo con la movilidad que las víctimas tienen en el territorio nacional” (El futuro es de todos. Unidad para la atención y reparación integral a las víctimas, 2019). También, *Ley de Víctimas y Restitución de Tierras y Decretos Reglamentarios*, 2012.

social y político en el marco de la dignidad humana. Además, de ser imaginativos en la búsqueda de un mundo mejor³.

Potenciar el juicio crítico en cuestiones sociales y políticas debe ser el resultado de la capacidad imaginativa que tiene el ser humano y el cual ha de ser fomentado por las instituciones educativas. El cultivo de la imaginación (Nussbaum, 2001) afianza el razonamiento crítico y permite tomar distancia frente a cualquier proceso de despersonalización y creación de necesidades falsas por vía del gusto estético ideologizado. Asimismo, educar en el gusto estético ayuda a crear sensibilidad sobre el sufrimiento del otro, la pobreza, la exclusión, el racismo, la xenofobia y cualquier atentado contra los derechos fundamentales de la vida humana. Formar personas críticas, sensibles, solidarias, respetuosas de las normas y de las instituciones debe implicar un trabajo en el que la relación ética-estética-política sea impostergable.

Educar en el gusto conecta directamente con la experiencia estética (Dewey, 1949) porque promueve la formación integral del ser humano como lo anotaba ya Schiller (1990), ya que involucra la razón, la emoción, los sentimientos e inteligencia para actuar adecuadamente en sociedad. La ética y la estética ayudan a tener mejores decisiones y mejores ciudadanos y, por tanto, a perfeccionar los asuntos políticos. Así,

La capacidad imaginativa desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la comprensión de la realidad social en general y de la construcción ética y moral en particular. Sirve por ejemplo a la comprensión de la complejidad de los sentimientos propios y ajenos, la comprensión del engaño o la importancia de las normas en un determinado contexto social. (Pérez y Alonso-Geta, 2008, p. 25)

Este libro ha sido el resultado de un trabajo interdisciplinar en el que han participado filósofos, artistas, politólogos, educadores, historiadores y diseñadores. También, de integrar profesores nacionales e internacionales, grupos de investigación, instituciones de educación superior y de la básica y media, la Secretaría de Educación de Medellín y su Centro de Innovación del Maestro Mova, además de académicos de la Fundación Kreanta. Todos ellos comprometidos con la educación por hacer de este país un lugar en donde las futuras generaciones, la práctica de la ética-estética-política no sea una tarea impostergable por alcanzar la reconciliación y la paz nacional. Práctica que se ve reflejada cuando desde nuestra autonomía (ética) participamos en lo público (político) con la esperanza de encontrar un lugar para ser felices (estética).

Allí la educación cumple un papel performativo incuestionable y de profundo compromiso sociopolítico.

Referencias

- Álvarez, L. (2006). *La estética de la confianza*. Barcelona: Herder.
- Cardona-Restrepo, P. y Santamaría, F. (2018,). Vivir en el Conflicto: Reconocimiento en nuestras prácticas políticas en Colombia. En P. Cardona-Restrepo, F. Santamaría y O. Muñoz. *Conflicto armado en Colombia. Análisis y perspectivas* (pp. 85-102). Medellín: UPB.
- Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Gernika Gogoratus.
- Heidegger, M. (2009). *¿Qué significa pensar?* Madrid: Trotta.
- Herbart, J. (1908). *Pedagogía General Derivada del Fin de la Educación*. Prólogo de José Ortega y Gasset. Madrid: Ediciones de la lectura.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Mèlich, J. y Bárcena, F. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Pérez, P. y Alonso-Geta. (2008). El gusto estético. La educación del (buen) gusto. *Estudios sobre Educación*. (14), 11-30.
- Ramírez, M. (1996). Muchas Culturas. Sobre el problema filosófico y práctico de la diversidad cultural. *Ideas y valores*, 45 (102), 74-93.
- Schiller, F. (1990). *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Barcelona: Anthopos. Recuperado de: <http://www.scribid.com/doc/84759644/Friedrich-Schiller-Cartas-sobre-la-educacion-estetica-del-hombre>.
- Spranger, E. (1949). *Cultura y educación*. Buenos Aires: Espasa Calpe.
- Zuleta, E. (2009). *Colombia: Violencia, democracia y derechos humanos*. Medellín: Hombre Nuevo Editores.

Cibergrafía

Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera (2016, noviembre). Recuperado de <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Paginas/Texto-completo-del-Acuerdo-Final-para-la-Terminacion-del-conflicto.aspx>

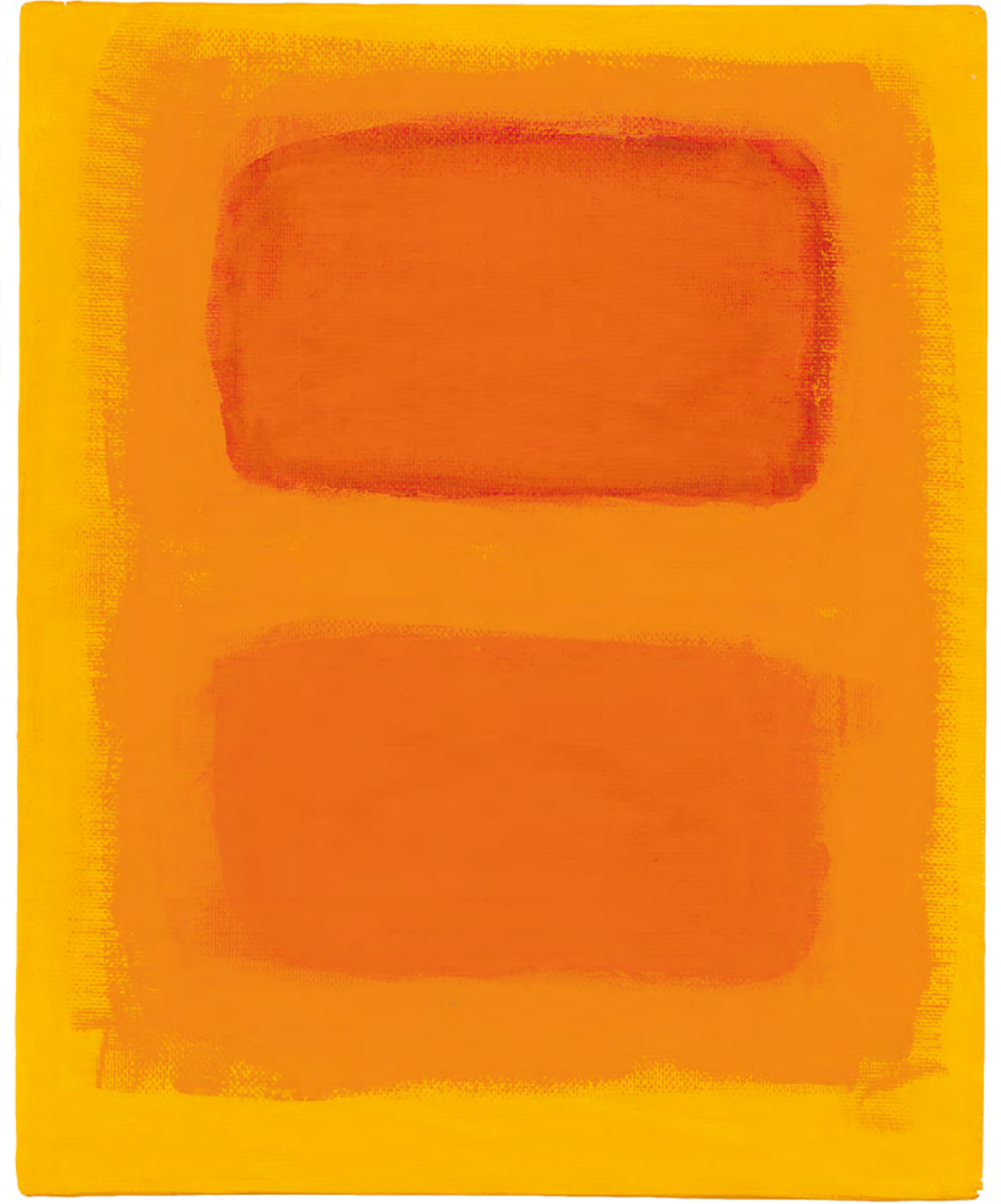
3 Cabe destacar el texto de la Alcaldía Mayor de Bogotá, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. (sif). *Pedagogía de las Emociones para la Paz*.

Alcaldía Mayor de Bogotá, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. (sif). *Pedagogía de las Emociones para la Paz*. Recuperado de: http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Pedagogia_de_las_emociones_para_la_paz.pdf

Ministerio del Interior República de Colombia. (2012). *Ley de Víctimas y Restitución de Tierras y Decretos Reglamentarios*. Recuperado de <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/caminosParaLaMemoria/descargables/ley1448.pdf>

Red Nacional de Información. (2018). Registro Único de Víctimas (RUV). Recuperado de <https://rni.unidadvictimas.gov.co/RUV>

ASPECTOS TEÓRICOS Y CONCEPTUALES



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 kantiano¹ (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)².

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:³ “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).

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 libres⁴.

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 innhumanos.

2 Esto significa innhumanismo: 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?

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 gubernamentalidad⁵ 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 diferencias⁶. 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 mundo⁷.

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

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)

⁷ 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

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 habla⁸. 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 considerar 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 humbientalistas⁹, 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

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.¹⁰

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).

9 Humanistas y ambientalistas.

decir, hacia una especie con la potencia de innovarse hasta el punto de ser presentida la era posthumana (Ferry, 2017)¹¹.

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:

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 jalonamientos 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 jalonamientos 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).

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.

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 innhumanos. 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 innhumanos.

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 lleguemos 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
- 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 Escaparaté.
- 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
- 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/.
- 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.



Educación estética como tecnología social

Santiago Rojas Mesa

Universidad Pontificia Bolivariana

Introducción

¿Para qué sirve el arte? Es una pregunta que ha rondado la historia intelectual occidental desde las épocas del surgimiento de la filosofía como disciplina, y aún hoy en día tiene una pertinencia central. La razón está en que no sólo se dirige la manera en que hacemos producciones artísticas, sino que se inserta en lo más profundo de nuestra sociedad, en la idea de que todo fenómeno social debería estar dirigido a una utilidad pública. Sea moral o social, esta presunta utilidad funciona como uno de los principios más fuertes de nuestra tradición cultural, el deseo del bien común y de la sociedad perfectible, es decir, el camino a la *utopía*.

Para lograr esto la Modernidad intentó sistemáticamente proyectos educativos con la idea fundamental de que un buen ciudadano formaría una buena sociedad, lo que implica la fundamentación histórica y política del sujeto autónomo, del ideal del hombre ilustrado como modelo para seguir. Este sujeto de la Ilustración se caracterizaba por la capacidad racional de pensar por sí mismo, por la búsqueda de la libertad política y social y, además, por un deseo de humanizarse en lo sensible, en constituirse como un sujeto que pudiera manifestar las fuerzas espirituales de su alma y alejarse del dominio de las pasiones, al comprenderlas y, por lo tanto, domeñarlas. Para esto, el hombre moderno usó una serie de estrategias, entre ellas, la de institucionalizar al Arte, lo que quiere decir, crear el concepto de arte como algo universal, basado en la creación de obras por parte de artistas y su contemplación por medio de una ritualidad específica y, con ello, formar los criterios de la *cultura alta* en contra de la *popular*, así como la del proyecto de la *educación estética*, un modo de perfeccionar a las personas en cómo sentir para estar a la altura de su libertad e intelectualidad. El arte, visto así, es un medio para llegar a la sociedad deseada, es un camino a la utopía.

Esta instrumentalización de lo artístico tiene una serie de consecuencias para nosotros, herederos de la Modernidad y sus lógicas, en tanto configura una serie de paradigmas interpretativos (qué se entiende por arte y por artistas) y prácticos (cómo vivir y sentir lo artístico), que tienen como fundamento la perfección moral y política del ser humano.

Obra: Conocimiento
Técnica: Acrílico sobre lienzo

La utopía se da en doble vía de desarrollo: por un lado, el sujeto que aprende a sentir y a percibir como puente al otro lado, la sociedad justa y equitativa. Sujeto y sociedad son los polos entre los cuales se busca educar los atributos de “abnegación y altruismo como puente hacia algún tipo de sociedad igualitaria” (Carey, 2007, p. 113). Pretensión que se reactualiza hasta nuestros días con la idea de una *Educación estética* y artística. Pero ¿puede la estética, especialmente lo artístico, ayudarnos a ser mejores sujetos? ¿Hay un modo de educar al ser humano en el contenido del arte y en sus cualidades morales y espirituales para, basado en el principio de alteridad universal, buscar la mejor sociedad posible? Estas preguntas no pueden escaparse a nuestro análisis y para ello, debemos ver cómo se ha entendido al arte y la política para comprender la función de dispositivo social que ha cumplido y sigue cumpliendo en la tradición occidental.

Del arte en las lógicas modernas a la idea de educación estética

El Arte¹ con mayúscula, tal cual lo conocemos según el imaginario colectivo, es una producción que se dio a finales del siglo XVIII, en medio de la sociedad cortesana y burguesa de la época. En ella se formó el ideal de la Modernidad, como la búsqueda de la autonomía de las disciplinas analíticas y de la sociedad. Es por esto que afirmamos que el proyecto de la autonomía del Arte es simultáneo al proyecto social de autonomía: del sujeto mayor de edad, de las disciplinas y ciencia en sus propios campos, de las naciones económicamente autosuficientes con sus colonias, de la sociedad liberal. No obstante, es necesario advertir sobre el término de Modernidad pues “La noción de modernidad parece entonces como inventada expresamente para confundir la inteligencia de las transformaciones del arte y de sus relaciones expresas con otras esferas de la experiencia colectiva” (Rancière, 2009, p. 29). Si bien esta crítica se realiza a la modernidad artística, la crítica de Rancière puede aplicarse como analogía a la época vista como un todo y sus lógicas, pues toda simplificación o generalización conlleva un error metodológico y comprensivo. Cuando se usa el término de modernidad se denomina a un gran conjunto de prácticas sociales cuyo quehacer le dio al Arte, dentro del gran esquema, una centralidad y privilegio que le permitió visibilidad dentro del mundo de lo estético.

Afirmamos con esto, como principio analítico, que cada época se adapta y desarrolla en sus tecnologías sociales y en cómo usa los dispositivos viejos, cómo los modifica y cómo genera nuevos. Es por esto que el Arte, dentro de este mundo social, más que ser sólo un divertimento, un espacio de satisfacción de los sentidos o una manifestación de la espiritualidad humana, permitió una serie de actividades sociales, de tradiciones y de economías, tanto materiales como simbólicas, que posibilitó cambiar el modo de percibir la mentalidad y la sensibilidad de la época, lo que generó una serie de lugares, eventos y modos de disponer dicha producción: una cultura artística que engendró la manera autónoma en la que comprendemos dicho fenómeno.

Esto implicó clasificar todo tipo de producciones humanas de manera específica (la diferencia entre la artesanía y su función servil y las artes y su función espiritual), en tanto “representó la referencia de los valores espirituales de la esfera sagrada a la secular. Las galerías de arte se asemejaban a los templos, tanto por su arquitectura como por las reacciones de sus visitantes” (Carey, 2007, p. 107). Ese desplazamiento no es gratuito, pues, como afirma Rancière (2013): “Las condiciones de ese surgimiento no se deducen de un concepto general del arte o la belleza fundado en una noción global del hombre o el mundo, el sujeto o el ser. Ese tipo de conceptos dependen en sí mismos de una mutación de las formas de experiencia sensible y de las maneras de percibir y ser afectado. Formulan un modo de inteligibilidad de esas reconfiguraciones de la experiencia” (p. 9).

Pero todo sistema necesita reproducirse, consolidar su validez y autojustificar su necesidad en el mundo, y es la educación la que refuerza este nascente sistema, pues “precisamente en torno a la enseñanza de la sensibilidad (de la *aisthesis*) se irá articulando decididamente el nuevo concepto de arte” (De la Calle, 2006, p. 193). Arte y política son vías paralelas para el proyecto moderno, y su modo de vivir la experiencia sensible, ese que busca la autonomía, que no es otra cosa que el camino a la utopía social. Preguntamos entonces ¿por qué razón surge este proyecto en este momento? Porque la Modernidad, al formar nuevos espacios de participación y de encuentro con el hecho artístico, creó un nuevo público e intentó, con un código modelo, la sensibilidad pública: museos, espacios de crítica artística, nuevas galerías y concursos públicos se crearon como parte del proceso de sensibilizar al público en general y lograr el consenso. El Arte, cada vez más, se comienza a pensar como algo sagrado en su propia materialidad, como una actividad que revela lo que está velado en la espiritualidad humana y, por lo tanto, lo que nos puede humanizar para lograr el progreso en su totalidad, uno basado en la armonía entre lo intelectual y lo emocional.

Esa visión sobre el Arte logró, en la Modernidad, tres consecuencias estructurales, donde la dimensión estética y la perspectiva política se unieron como parte del proyecto socio histórico del progreso:

¹ Para profundizar en este proceso de institucionalización se recomienda a Eagleton en *Estética como ideología* (2006), así como a Marchan Fiz en *La estética en la cultura moderna* (2007), a Shiner en *La invención del arte* (2010). Se escribe como sustantivo propio para marcar la visión moderna, y en minúscula implica entenderlo no como la institución moderna, sino la práctica artística en general y en cualquier contexto.

El primero es la consolidación de un modelo específico de ser humano: éste no sólo es un sujeto racionalmente definido, económica y políticamente autónomo, sino sensiblemente desarrollado, por no decir superior en su grado de desarrollo. Esto generó en su momento una noción de una moralidad posibilitada por lo estético, es decir, usar el arte como un mecanismo para la reflexión moral y social y recuperar la larga tradición catártica que había empezado en Grecia con los pitagóricos y su énfasis en la música como bálsamo de las pasiones desenfrenadas; o Platón y su llamado a los músicos para la polis; o, como dice Castro (2012): “Algunos filósofos (los llamados platonistas, por seguir en esto, al menos en parte, las tesis platónicas) consideran que las artes son siempre inmorales, porque producen, *sua sponte*, efectos ética y políticamente peligrosos” (p. 65), que no es otra cosa que afirmar que el valor del arte, de la obra y del artista está directamente atado a los efectos en la vida social.

Lo segundo es la consolidación de un modelo específico de comunidad de gusto: esto implicó la consolidación de la *alta cultura* y la idea de *Arte alto* versus *la cultura popular y de masas*. “La ilustración propugnaba una división ‘natural’ entre incultos y cultos, entre los absorbidos por las necesidades inmediatas de la vida y los entregados al cultivo del espíritu” (Marchan, 2007, p. 69). Pero, un proyecto de socialización necesita ir más allá de las categorías funcionalmente de clases, en búsqueda de un universal y, por esto, se propuso un ideal de hombre que supuestamente pudiera estar más allá de ellas, como estado de reconciliación de todo lo humano y sus cualidades en una unidad lograda.

La categoría de *gusto* es fundamental porque se manifiesta individualmente, pero se moldea y refina en la comunidad por medio de la educación. Cultura ya no es el cultivo de sí mismo, en sentido estricto, sino *Cultura* como algo que se posee y que distingue de los otros. Si bien su ideal era claro, su aplicación distó de lo contemplado como meta, lo que desarrolló una visión evidentemente clasista a la luz de nuestra comprensión², pero que permitió adaptar las jerarquías sociales de su momento a condiciones sutiles, como lo es la noción de aristocracia del espíritu. Irónicamente, si bien el proyecto intentó superar las dicotomías de su época, las prácticas sociales fueron más lentas para transformarse que el mundo de las ideas y los deseos del hombre.

Lo tercero es conformar un discurso fuerte como el de la autonomía del arte y su alejamiento del mundo social, en tanto los valores que se buscaron no eran utilitarios, no estuvieron determinados por la lógica mundana del negocio sino por la lógica sagrada del ocio y el tiempo de cultivo espiritual: era el Arte como algo inútil en el sentido productivo material, pues la utilidad era espiritual. Esto implicó, para el discurso que después se convertirá en el origen de las utopías estéticas, la hipótesis de una situación

de fragmentación en el hombre, una escisión que no le permite ser totalmente uno. Para superarla es necesario la construcción de un ideal, de una visión con la que se pueda unificar y, con esto, lo estético se propone como solución a los problemas políticos y culturales de la época. El ideal de *humanidad* planteado por los románticos, especialmente por Schiller, fue el modo de reunificar esta división. Esto implicó que lo estético y, más puntualmente lo artístico, era la vía correctiva de la sociedad pues funcionó como *mediación* entre lo racional y lo sentimental, entre el pasado y el futuro, entre los opuestos que no nos permiten la unidad natural.

En efecto, una vez constatado que el Estado, en su acepción política estricta, no es el instrumento apropiado o exclusivo de renovación, incluso cuando se propugnan los cambios políticos más avanzados, se asigna a la Estética la arriesgada tarea de recuperar la totalidad de nuestro carácter. Se precisa de instrumentos que se mantengan frescos en “medio de la mayor podredumbre política” y la estética, tanto ahora como en versiones sucesivas, será el preferido. Aún más, la reinstauración de la unidad del hombre fragmentado por la ciencia o por la división del trabajo se levanta como uno de los pilares de la reivindicación de la dimensión estética, de Schiller a Nietzsche, el joven Marx a Marcuse, de las vanguardias románticas a las heroicas o a la “nueva sensibilidad” de nuestros días. (Marchan, 2007, pp. 71-72)

Para esa unidad no hubo otro camino que el de una nueva conciencia, una que pudiera superar las dicotomías que encierran al ser humano. La *educación estética* fue la respuesta, actualizó la vieja idea humanista clásica de las artes como formadoras de valores y virtudes que, desde los pitagóricos, pasando por Platón y Aristóteles, se había formado en la tradición occidental. Sánchez da una definición clara de lo que se entiende por ella de modo general, pues

Toda educación estética tiende a desarrollar la consciencia estética en general, y artística en particular, de los individuos en un contexto social determinado, tanto en lo que se refiere a su comprensión y valorización de los objetos estéticos como a la actividad que, especialmente en el terreno artístico, lleva a producirlos. Toda educación estética, a su vez, responde a exigencias y posibilidades inscritas en unas condiciones sociales, y culturales determinadas y se lleva a cabo a través de las instituciones educativas correspondientes. (2003, p. 95)

A pesar del carácter contextual de esta definición, en la Modernidad fue claro que para los valores adecuados era necesario el arte adecuado, pues lo artístico, desde entonces es, por excelencia, una de las tecnologías sociales que constituyen cómo se forman las sociedades. Al disponer lo que transmitimos a otros, no sólo se da cuenta de las cosmovisiones con las

2 La visión entre la idea de clase social y la formación del gusto es explorada de manera profunda por Bordieu en *El sentido social del gusto*, así como en el texto *El gusto* de Valeriano Bozal.

que se comprende la realidad, sino también se moldea a los individuos para que cumplan un rol específico dentro del cuerpo social. Visión que fue la génesis del *Homo esteticus*, un proyecto antropológico de formación del ser humano holístico y responsable de sí.

La *educación estética* aparece atada a una noción de proyecto social que se dedicó a mejorar al sujeto para mejorar a la sociedad, porque “la educación debe conducir a un enriquecimiento de la sensibilidad estética de los individuos, a una ampliación del horizonte estético en que se mueve y a una elevación del papel que desempeña en su vida real el comportamiento estético” (Sánchez, 2003, p. 95). De ahí el carácter eminentemente utópico que tuvo dicha noción, que podemos ver en la visión de Schiller y en la resonancia que tiene en el proyecto utópico vanguardista. El artista y su modo de vida sensible estaban en capacidad de traer a un nuevo tipo de hombre porque se propone en el modelo de humanidad que se ha de seguir. Pero ¿por qué condiciones puede serlo?

Primero: está la condición de un desarrollo de su sensibilidad, es decir, el proceso educativo es aquel que está dirigido a mejorar el modo en que se percibe la realidad. Esto durante mucho tiempo sustentó la idea de que el artista es un sujeto más sensitivo y, por lo tanto, que puede ver más allá de las lógicas y de las moralidades de su época. La sensibilidad es elevada a una hipostasis que funciona como bálsamo contra la excesiva racionalidad y el artista como aquel que guiará a los hombres a una nueva comprensión sensible de sí mismos.

Segundo: está su capacidad productiva, puesto que las producciones del artista no son comunes y corrientes. No hacen parte ni de las artesanías ni de los utensilios, sino que crea “objetos estéticos”, materialidades que son hechas para manifestar el espíritu humano y la realidad en su totalidad por acceso intuitivo al todo.

Tercero: está su condición de superar las convenciones sociales, que se posibilita por los dos anteriores en tanto, si nadie siente al nivel que lo hace un artista, y nadie puede producir materialidades para la espiritualidad, entonces hay un efecto de proyección y de progreso humano en su quehacer. El artista fue el heraldo del progreso, no sólo científico o técnico, sino espiritual y moral. Superó las convenciones del misticismo de otras épocas e implicó nuevos códigos de valores, en una especie de *nihilismo activo*.

Cuarto: está la noción según la cual rompe los códigos establecidos al ser crítico del poder. Si todo esto confluyó, el arte es un aparato para interferir en la realidad humana y el artista dirige su accionar. La idea de concientizar a la población de su condición política e intelectual por medio de la reflexión de la obra es una actualización de la idea de catarsis, que pasa de la conciencia política de liberar las pasiones a la idea de la superación de la alienación social e ideológica.³

Es el concepto de *mediación estética*, que será el pilar de la condición *operacional* con la cual trabajará el utopismo estético, el que sustentará esta concepción. De Schiller a la visión de las vanguardias, “desde sus inicios, se suspira por una realización de la libertad antropológica a través de la cultura estética del hombre” (Marchan, 2007, p. 65). Lo que el uso del arte como medio para el desarrollo del hombre forja es puntualmente un ideal antropológico y el arte deja de ser una práctica utilitaria y logra el estatus de práctica espiritual. Es la ventana de una nueva espiritualidad, una que humanice al ciudadano a sus máximas consecuencias, puesto que llega a la unidad o a la totalidad, integra a la naturaleza con la cultura, supera la barbarie y logra la anhelada civilización. Estas pretensiones de la Modernidad fundan la versión más operativa de la estética, puesto que, si bien se la reconoce autónoma, esa misma condición es la que, por desarrollar la imagen espiritual, terminó siendo usada como operación para la construcción del ideal de ser humano moderno.

El abanico desplegado por esta aspiración a una unidad y armonías nuevas alimenta la llama de todas las estéticas utópicas y la anticipatoria del arte, cuyos resplandores se reflejan siempre en los horizontes utópicos, incluso bajo condiciones desfavorables, de la propia estética y del arte como mediación en la totalidad. Justamente ésta, de Schiller a Marcuse, nos hace partícipes, aunque sea a la postre, de este ideal, promesa de felicidad, de una totalidad armónica jamás conquistada por el hombre, que preanuncia ciertas ambiciones de la realización de lo estético y del arte en nuestra modernidad. (Marchan, 2007, p. 71)

Cabe decir que la utopía, se cree desde esta noción histórica del progreso a partir del arte, no se ha logrado aún por la “decadencia” de las condiciones sociales, las cuales se han alejado de un modo correcto de comprender la actividad creadora humana, por una tecnificación a ultranza, por una comercialización generalizada. Sea cual sea la noción, el argumento de la decadencia potenció la necesidad de la utopía y con esto el arte como medio obtuvo su justificación auto teleológica: el fin del arte, su *telos*, es la expresión de la espiritualidad humana, educar en estética es lograr el modo adecuado de producir y contemplar el arte: quien sabe contemplar y producir sabe vivir en sociedad, pues la decadencia social es por falta de comprensión estética que, a su vez, es por ausencia de entendimiento de la espiritualidad humana. El medio para comprender esto fue el arte como respuesta a la sintomatología decadente de una época inhumana por falta de completitud, es decir, el no haber llegado aún a su forma final y completa.

Educar estéticamente al hombre es la consolidación del progreso histórico, de la reunificación de la unidad perdida y la totalidad ganada, en tanto “la estética, en cuanto esa *mediación en la totalidad*, se presenta como una alternativa que comparte el veredicto ético de la “época degenerada” en el ocaso ilustrado. Sobre ella se levanta el entusiasmo

3 Para mayor referencia tanto Schaeffer como Mandoki, como Shiner, como Eagleton exploraran esto como parte del horizonte de prejuicios que consolidan la idea tradicional del quehacer del artista a partir del romanticismo, generando la noción popular del arte en la Modernidad.

político de una subjetividad humana que espera regenerarse a través de lo estético” (Marchan, 2007, p. 72). Esa idea se entiende en las posturas humanistas y holísticas que ven en el arte una herramienta necesaria para la socialización y la construcción de una mejor sociedad, que no se logra por hipertrofia de la parte “racionalista” del ser humano, es decir, una lógica instrumental que aliena y robotiza al individuo y lo priva de sus capacidades plenas en el hiper desarrollo de una parte de sí. Lo estético funcionó como portaestandarte de la sensibilidad y se presentó como un remedio para esta situación, entregándole a lo social los elementos de una compasión perdida al humanizarlo en su máximo grado. “Por este camino (...) el dominio artístico acabará significando y encarnando la esencia y la plenitud de lo humano” (De la Calle, 2006, p. 193). De ahí que el progreso social necesite de una educación estética.

Si bien esta situación crítica se ha actualizado a nuestra situación actual, no sólo en las prácticas educativas y en los cursos de humanidades de los diferentes ámbitos académicos, la utopía estética no llegó. La ironía subyace a la misma incapacidad del proyecto de pensar sus condiciones históricas y con esto reconocer los límites funcionales de cómo utilizamos lo artístico y lo estético en nuestras culturas. Actualmente reconocemos un papel funcional, donde entendemos que cada cultura educa estéticamente desde un horizonte cultural, y desde esto, le otorga pretensiones operativas al arte. Aún hoy en día el proyecto de educar en la sensibilidad se reproduce e intenta alejarse del ideal de totalidad romántico y vanguardista y se acerca a una visión basada en los estudios humanistas y de las ciencias sociales. Esto es el reconocimiento de la complejidad constitutiva de una aplicación social de una dinámica nacida en el mismo seno de la sociedad, con lo que se entiende que la autonomía nunca fue plena.

Rancière y el reparto de lo sensible: comprensión política de las prácticas artísticas

Si queremos comprender la relación entre la educación estética y la visión de la institución Arte, más allá del discurso romántico, se hace necesario detenerse en las precisiones conceptuales de Rancière (2009), pues más que explicar las condiciones de la práctica artística o de la historia del arte, al autor le interesa entender el marco cultural, las prácticas materiales puntuales, las condiciones específicas por las cuales aparece dicho sistema. Es decir, quiere comprender cómo se ha formado un régimen de sensibilidad específico, que denominará como un *reparto de lo sensible*. Dicho reparto no es solamente el hacer parte de una comunidad o un conjunto social, sino que es la disposición de cómo podemos sentir

y pensar algo, es decir, cómo nos configuramos como parte de dicho conjunto humano y, por lo tanto, es un aparataje de códigos que posibilitan nuestro sentir estético (*aisthesis*).

Toda época, cultura y comunidad, contextualmente, desarrolla un reparto de las cosas, de cómo sentir las y pensarlas, en tanto “otra forma de reparto precede a este tener parte: aquel que determina a los que tienen parte en él” (Rancière, 2009, p. 9), por esto es que se trata de un eje configurador del actuar social, de cómo se potencia la acción de las personas. No sólo determina el cómo se experimentan las relaciones con las cosas (en este caso no sólo los objetos poéticos, que serían las obras de arte, sino también los prosaicos, aquellos que hacen parte del día a día, de lo cotidiano), sino también las acciones concretas con ellas. El reparto de lo sensible funde como una estructura comprensiva, como una codificación del mundo cultural particular y contextual.

Cuando Rancière pretende descubrir este reparto, está detrás de lo que sucede internamente en las disciplinas artísticas (tanto productivas como reflexivas) sirven para justificar la preeminencia del Arte en la sociedad y de los esquemas mentales y socio históricos que construyeron esa forma de vivir, sentir y pensar. Quiere comprender las condiciones de posibilidad de una forma *política* de estar juntos, que no es otra cosa que un esquema funcional que ayuda a configurar el cómo se entiende, se vive, se comprende quién hace parte y quién no, según lo que hace y cómo lo hace.

Esta inscripción no necesariamente es individualmente consciente y volitiva, sino que es estructural, puesto que es aprendida por las personas en medio de un reparto previo, no se elige pues preexiste a la experiencia de una persona que nace dentro de una comunidad. Así, las personas son al mismo tiempo efecto y causa del reparto en el que se sumergen: aprendieron a pensar y sentir de un reparto anterior y, con sus actos, modifican y crean otro. Una práctica anterior es posibilitada y posibilidad de otras. Esto muestra uno de los cometidos de sus investigaciones, en *Aisthesis. Escenas del régimen estético del arte* (2013), por ejemplo, intentará develar la red interpretativa que le da significación al Arte como sistema e institución, haciendo visible la red que se construye alrededor del fenómeno para comprender cómo se vuelven arte, es decir, se sienten y piensan como tal, pero también lo que excede la comprensión actual y se genera un salir de esta. “El arte los inscribe así en la constelación en movimiento donde se forman los modos de percepción, los afectos y las formas de interpretación que definen un paradigma artístico” (Rancière, 2013, p. 11).

Lo estético le da sentido a lo práctico, no porque lo anteceda en sentido racional, sino porque la manera en que sentimos posibilita la manera de vivir. Política debe leerse en un sentido ampliado, no solamente visto desde las instituciones y desde las funciones del poder, sino en las acciones más simples y cotidianas, en el mundo de la vida y las formas específicas como nos relacionamos entre nosotros. Pero cabe recordar que no se

trata de la estetización de la política, sino de una episteme, para retomar los términos de Foucault⁴, donde “la política trata de lo que vemos y de lo que podemos decir al respecto, sobre quien tiene la competencia para ver y la cualidad para decir, sobre las propiedades del espacio y los posibles del tiempo” (2009, p. 10).

Lo artístico ayuda en el proceso de socialización, en tanto, como modelo, ayuda a configurar una serie de valores políticos y morales, sensuales y culturales, con los que se define y ordena el mundo, se incluyen y excluyen sujetos de un reparto social históricamente naciente en la modernidad burguesa y aristocrática. Este fue un momento de consolidación de formación de nuevas instituciones y de revolución en tres grandes campos: el político, con la aparición de los regímenes constitucionales y liberales; el científico, con la consolidación de la ciencia positiva en centros de investigación y universidades; lo artístico, con la formación de los grandes museos nacionales, el afianzamiento de la crítica artística y de la historia del arte, así como la idea del genio y de la transformación constante del arte que supera su quehacer. Esto implicó que lo artístico tuvo una preeminencia en los mecanismos de construcción social modernos, puesto que movilizó los sentidos y las emociones humanas y ayuda a la visión práctica y política. “La revolución social es hija de la revolución estética” (Rancière, 2013, p. 16), en medio de una época de cambios constantes.

Una pregunta necesaria: ¿qué diferencia hay entre lo estético y lo artístico? Rancière hablará de *prácticas estéticas*, que define como las formas en las que se hacen visibles las que son artísticas. Es decir, lo artístico es uno de los modos de lo estético y, por tanto, ayuda a consolidar el reparto de lo estético para disponer u ordenar una serie de prácticas sociales. En este caso, es importante hacer un énfasis en que se ha confundido durante largo tiempo lo estético con lo artístico, pues, “‘Estética’ es el nombre de la categoría que, desde hace dos siglos, designa en Occidente el tejido sensible y la forma de inteligibilidad de lo que llamamos ‘Arte’” (Rancière, 2013, p. 9). El Arte es, en términos históricos, una concepción del siglo XVIII, pues

aun cuando las historias del arte comiencen su relato con las pinturas rupestres, en la noche de los tiempos, el Arte como noción que designa una forma de experiencia específica solo existe en Occidente desde fines del siglo XVIII. Antes había, por supuesto, toda clase de artes, toda clase de maneras de hacer, entre las cuales unas pocas disfrutaban de un estatus privilegiado, que obedecía no a su excelencia intrínseca sino a su lugar en la distribución de las condiciones sociales. (Rancière, 2013, p. 9)

Por eso, comprender la centralidad que ha tenido para la cultura occidental, permite dar cuenta de un proyecto como el de la educación estética y artística, en tanto ayuda a formar el vínculo de los que pertenecen a alguna esfera del mundo artístico y la idea de la revolución política. Esta será la idea central de Schiller: la revolución de lo estético, por medio del arte, nos prepara para la revolución política, pero más adelante nos detendremos en este asunto. Por el momento entendamos que una práctica artística le da forma a una serie de prácticas sociales de cómo relacionarse con el Arte, como la manera de visibilizar en un museo o los modos de entender la obra como algo sagrado, y por eso “las prácticas artísticas son ‘maneras de hacer’ que intervienen en la distribución general de las maneras de hacer y en sus relaciones con maneras de ser y formas de visibilidad” (Rancière, 2009, pp. 10-11).

La Modernidad consolidó con esto un canon: la rima, el marco y el pedestal, para las experiencias de la poesía, lo teatral y la imagen plástica. Canon que le exigen institucionalmente unas prácticas al espectador, como necesarios para una experiencia puntual, y forman el esquema mental y simbólico de cómo pensar y sentir al arte. “Nos referimos a condiciones completamente materiales—lugares de representación y exposición, formas de circulación y reproducción—, pero también a modos de percepción y regímenes de emoción, categorías que las identifican, esquemas de pensamiento que las clasifican y las interpretan” (Rancière, 2013, p. 10). Son estas condiciones las que hacen que las palabras, los ritmos, las formas se sientan y piensen como Arte. Lo que explica el aparato sensible y racional que constituye el proceso del Arte. Ese canon o modo de prácticas artísticas funcionó como base para lo que históricamente formó el *reparto de lo sensible* moderno y su proyecto. Entender esto es dar cuenta de cómo la política se pone en juego.

Dicho esto, comprendemos que toda práctica artística se presignifica⁵ por el contexto socio histórico, social que le da sentido: lo artístico ejemplifica el reparto sensible que lo formó. Esto crea y mantiene, a lo largo del tiempo, unos modos de lo político, pues lo artístico influye en los modos de *estar-juntos*, de comprender y actuar en la realidad social y las transformaciones en el cuerpo social son captadas, representadas y comprendidas por las manifestaciones del arte. En la Modernidad lo político y lo artístico son interdependientes. El Arte, como dispositivo de lo social, incide directamente en lo público porque crea criterios de cómo gustar (qué es lo apropiado para una persona culta) y cómo sentir (qué nos hace verdaderamente humanos). Se produce la ritualidad del Arte con el Arte y con el mundo común, con lo decorativo, porque estos criterios ayudan a identificar qué se entiende por belleza, por fealdad, por lo refinado, por lo banal. Saber esto es identificar a las personas que saben sentir: el criterio moral parte del reparto estético.

4 Entendiendo una cosmovisión o modo de comprender la totalidad de aspectos que se dan en la producción y consumo del conocimiento, tal y como lo muestra en *Las palabras y las cosas* (Foucault, 1985).

5 En tanto, hermenéuticamente, todo concepto o práctica está inscrita en una historicidad que le da sentido previamente. Para esto Gadamer en *Verdad y Método I* (1996).

Dentro de una estructura sensible como la moderna el Arte es una máquina social de producir valores estéticos y un modo autorreferencial, es decir, la práctica apropiada que sustenta dichos valores. Quien hace parte del mundo del arte es incluido dentro del consenso, dentro del mundo de lo común, y quien no lo entiende, o se excluye o se debe educar para ser, por fin, “verdaderamente humano”. Rancière cree que el Arte cristaliza un reparto para diferenciar las prácticas y los objetos, ¿quién puede producir arte? ¿Dónde puede hacerse? ¿Quiénes saben apreciar? Puesto que sirve como modelo, como punto de referencia desde el cual se puede comparar y juzgar el mundo perceptivo y las acciones cotidianas, lo que implica el mundo de los otros, la política.

Tres regímenes del reparto de lo sensible: lo ético de las imágenes, lo representativo y lo estético

¿Cómo pensó Rancière los valores artísticos dentro del reparto de lo sensible? Para el autor, existen diferentes estadios o registros, que llamará regímenes, donde los esquemas artísticos, temas, modelos, escuelas y géneros se relacionan entre sí: la plástica y la poética se relacionan entre sí: la palabra, la pintura, la escultórica o lo escénico se influyen entre sí, pues “esas formas aparecen como portadoras de figuras comunidades iguales a sí mismas en contextos muy diferentes. Pero inversamente, ellas son susceptibles a ser asignadas a paradigmas políticos contradictorios” (Rancière, 2009, p. 17). Lo que podemos llamar plasticidad discursiva (la teoría del arte) así como la perceptiva (las actitudes o rituales al interpelar lo artístico) se moldean de manera directa con los acontecimientos sociales y las transformaciones, lo que implica que las prácticas artísticas sustenten moralidades diversas, de acuerdo con los códigos simbólicos de cada contexto. El arte sirve como un resumen de los valores sociales de un contexto, no como la manifestación de un orden axiomático, sino como espacio de diversidad porque lo social no puede determinarse linealmente, como la idea de progreso moderna postulaba, sino como un *campo de conflicto para las dinámicas sociales*. Una clasificación artística mueve otra porque se relacionan interdependientemente. Así, lo estético hila modos de vida, esquemas éticos y morales y políticos que, en apariencia, son contradictorios, pero que tienen una serie de elementos comunes en la manifestación estética.

Dicho esto, hay que hacer un énfasis y una pregunta: lo estético no puede ser reducido a lo artístico, pues lo sensible se expande a los modos de vida poéticos y prosaicos, es decir, en lo cotidiano y lo común. Siendo esto así ¿cuáles son los esquemas o los regímenes de lo estético? Rancière (2009) va a determinar tres esquemas: el primero, denominado como lo ético de las imágenes, que es el modo en que construimos un ideal

de lo que puede ser arte, separando los objetos que tenemos pues “recubre, sin darle concepto alguno, la singularidad de un régimen particular de las artes, es decir, un tipo específico entre el modo de producción de las obras o de prácticas, formas de visibilidad de esas prácticas, y modos de conceptualización de unas y otras” (p. 20), en tanto este registro contiene lo artístico de lo artístico (los cánones productivos, tanto ideales como materiales) y lo estético de lo artístico (los modos de percibir y recibir el arte).

El segundo se llama el régimen *representativo* y es donde se instaura fuertemente la noción de educación estética, en tanto es donde se genera la institucionalización del Arte en la Modernidad y “(...) en el sentido en que identifica a las artes –lo que la época clásica llamará *bellas artes*– al interior de una clasificación de maneras de hacer, y define por consiguiente maneras de hacer bien y de apreciar las imitaciones” (Rancière, 2009, p. 21). Es con este modelo donde las ideas fuertes de la imitación de la naturaleza como modelo (mímesis), del genio creador, de la necesidad de superar el canon como forma de hacer progresar al arte, determinan el cómo se procede, cómo se juzga, cómo se hace, cómo se mira.

Es la formación del canon como modo de representar la realidad, por lo tanto, como esquema artístico para aceptar, incluir, rechazar y negar las producciones humanas, que funciona como criterio normativo, como modo de precomprensión, para crear y analizar. Este se modifica contextualmente según las artes (o géneros), así como el azar de la producción de los artistas y las exigencias de los espectadores y recordar que lo que se juega acá es más que un canon, pues: “No es un procedimiento del arte, sino un régimen de visibilidad de las artes” (Rancière, 2009, p. 22), que normaliza y automatiza lo que es artístico y lo que no, pero también normaliza quién sabe de arte y quién no, así como quién es comprendido dentro de la cultura artística y quién es excluido: quién hace parte del ideal político y quién se aleja. Esto separa al artista del artesano y al espectador del curioso o del observador lego. ¿Qué valor tiene el arte y cómo saber qué es? Este punto marca el conocimiento básico de qué se entiende por lo artístico y por los prejuicios en la cultura para entender y significar como modelo. De ahí la incapacidad popular para comprender el arte contemporáneo, por el alejamiento de los valores modernos transformados sobre la producción, recepción y distribución de obras y artistas.

El tercer régimen es el *Estético*, que implica el modo de ser y ser percibido de los objetos artísticos. Este último registro se opone al segundo, en tanto no refiere a las cosas dentro del arte en las prácticas y modos de ser de lo artístico, sino que se da en la inserción socio-cultural de la percepción, “ya no se hace por una distinción en el seno de las maneras de hacer, sino por una distinción de un modo de ser sensible propio de los productos del arte” (Rancière, 2009, p. 24), que significa un modo de ser dentro de la sensibilidad, dado como algo más que racional, dentro de lo patético (dentro del *pathos*

y no del *logos*), donde no se produce un conocimiento racional, pues no es una teoría del conocimiento, sino que funciona socialmente en “identifica el arte con lo singular y desliga a este arte de toda regla específica, de toda jerarquía de los temas, de los géneros y de las artes” (Rancière, 2009, p. 26). Esto quiere decir que el arte pasa a hacer parte de un registro estético mayor, en tanto permite comprender que sirven de modelo para, en nuestra forma de sentir y de pensar, crear una humanidad específica.

Rancière realizará la relación de este régimen con la “modernidad” artística y el momento en que se comienza a romper la idea de autonomía del arte y se relaciona con la vida misma en las vanguardias artísticas y su idea de utopía. Pero no opone lo antiguo a lo nuevo, sino dos modos de comprender el arte. Este régimen comienza con la reinterpretación de qué hace o quién hace arte, pero termina con la idea del estado estético, en tanto “Si el concepto de vanguardia tiene un sentido en el régimen estético de las artes, es por este lado: no por el lado de los destacamentos avanzados de la novedad artística, sino por el lado de la invención de formas sensibles y de marcos materiales de una vida por venir” (Rancière, 2009, p. 35).

Por esto se alude al ideal de humanidad de Schiller y a la idea de utopía que reside en él mismo: un proyecto de educación estética se justifica y se desarrolla en enseñar a sentir de modo general, donde lo artístico ayuda a leer la historicidad de lo humano y habla por medio del arte y lo artístico sirve de mediación para lo político y la acción utópica directa, pues “Es este modo específico de habitar el mundo sensible lo que debe ser desarrollado por la ‘educación estética’ para formar hombres susceptibles de vivir en una comunidad política libre” (Rancière, 2009, p. 31). Es decir, el ideal de humanidad, donde la condición humana es elevada como principio para la mejor sociedad posible, revela el modo sensible en que las cosas se piensan y entienden como arte y, por lo tanto, corresponden a un modo específico de ser dentro del reparto.

La idea de tecnología y dispositivo social

Al tener en cuenta esta visión estético-política del reparto de lo sensible, vamos a retomar la idea de lo artístico en la Modernidad y centrar la mirada no desde una aspiración universal, como se pretendió con el *homo aestheticus*, sino desde prácticas específicas, tanto las que dicen cómo educar (las aspiraciones humanas de sujeto y de sociedad) como las enseñanzas puntuales (cómo hacer y degustar arte), que muestran las articulaciones concretas que los dispositivos fijan, establecen y perpetúan prácticas de poder. Es decir, comprender que detrás de la postura utópica del arte en su función instrumental para la socialización, está una comprensión histórica concreta dada por el registro estético

de las artes. Con esto podemos leer las causas y consecuencias de esta idea más allá de la pretensión universalista de la teoría schilleriana, intentando comprender el modo en que el concepto de mediación estética funcionó, es decir, cómo se construyó como un dispositivo social en la Modernidad.

La tentación estaría en hacer una lectura del deber ser o del fenómeno del arte como tecnología social de manera peyorativa, lo que evitaría notar el uso puntual y el devenir histórico específico que ha tenido como modo de interpretar al arte actual. Así pues, intentamos hacer un ejercicio descriptivo y no normativo, especificando el cómo fue y las funciones específicas que ha tenido lo estético para una de las formas de organizar lo político: la construcción de sus criterios sensoriales y emocionales. Para esto ¿qué se entiende por dispositivo? Cadahia explicita que:

Desde esta perspectiva, el dispositivo no funciona tanto como una red que captura, sino más bien como una experiencia sensible que resulta de la articulación de maneras de ver, decir y pensar. No se trata tanto de liberarse del dispositivo y devolver al ser viviente un espacio de anomia, esto es, un espacio originario, sino de problematizar los diferentes tipos de experiencia sensible que propician los dispositivos. (Cadahia, 2014, p. 104)

Es el vínculo del poder con la vida concreta: sus prácticas puntuales, los discursos que aparecen como medios de comprenderla, las instituciones sociales que sustentan y perpetúan las dos anteriores, las tradiciones que se heredan al presente como vestigio de lo que fue en el flujo de las cosas. Podemos entender que el reparto de lo sensible se consolida por medio de los dispositivos sociales que se pongan a jugar y, en esto, lo artístico es uno que normatiza lo estético.

Pero hacer una crítica del dispositivo no es hacer un hincapié en las formas de dominación ni en las funciones para el Estado, sino mostrar cómo ha funcionado el mismo, cómo se ha institucionalizado en la cultura moderna y, por lo tanto, cómo ha configurado parte del horizonte histórico del cual hacemos parte y que en la actualidad vivimos como consecuencia de dichos dispositivos. Así, la educación estética funciona como un modo de sustentación de los valores modernos, de la visión programática de dicha época y configura la mayoría de los valores sociales y estéticos que se han heredado como tradición. “La emergencia del ideal estético tiene que ver con la superación de un ideal político restringido. La estrategia de la transformación, por obra del estado, es rebasada por lo que será la educación estética” (Marchan, 2007, p. 72), idea que para Rancière significará “el cumplimiento sensible de la libertad incondicional del pensamiento puro en las formas de la vida y de la creencia popular” (Rancière, 2009, p. 32). Se trata de entender cómo se ha creado y mantenido socio-históricamente la experiencia del arte,

que no se puede confundir con la individualidad de la experiencia estética. Se trata de cómo puntualmente se le dio un uso instrumental al Arte.

Es de estas prácticas, de cómo mirar según el gusto apropiado, de cómo producir según el canon, de cómo educar en la idea liberal de la autonomía, que se entiende al dispositivo estético moderno, puesto que los sujetos al cumplirlo, al vivirlo, construyen su identidad: en este caso, la idea de mediación estética, es decir, de la preparación para una vida política, por lo que se usó como eje articulador de la sensibilidad en los Estados modernos. El arte visto así implica su uso como tecnología de transformación social.

Pero vale la pena hacer una salvedad crítica frente a la imagen de dispositivo que estamos usando. Si bien la visión tradicional de entender al dispositivo, enmarcada en la forma que Foucault y Agamben (2011) usan, como conformador de las tecnologías sociales, parte de la centralidad de un proyecto de Estado, las revisiones críticas actuales, como la de Lucía Cadahia nos dan otra luz, puesto que se proponen profundizar en la estructura y en las dinámicas sociales que no están unívocamente determinadas por el proyecto rector de una nación o del poder institucionalizado. Esto es más cercano a la noción del reparto de lo sensible, donde vemos cómo, a través de toda la estructura social, se van dando las condiciones para que los discursos se formen en unas direcciones específicas (como socializar y civilizar al sujeto), para que se tornen en dispositivos (que permite institucionalizar prácticas específicas, como el museo, la galería, la revisión hecha por un crítico de arte, la enseñanza específica de una institución de bellas artes, entre otros), y de manera práctica y funcional, para determinar un orden social, como puede ser la Modernidad. De esto afirma Cadahia que:

Como nos recuerda Foucault, existe una diferencia sustancial entre las relaciones de poder y las relaciones de dominio. En las relaciones de poder el juego siempre está abierto, ya que el conflicto se hace explícito y, por tanto, se abren espacios de negociación y transformación. En las relaciones de dominio, en cambio, el margen de acción es casi nulo y se produce una estratificación del vínculo. (2014, p. 105)

Cualquier práctica social termina efectivamente, más allá de lo que queramos que sea, más allá del deber ser que una sociedad pretenda determinar, construyendo las condiciones de posibilidad con las que se determina. El arte es tecnología para las producciones artísticas, para la evaluación de obras, pero también para la recepción de éstas en tanto intenta potenciar las capacidades intelectuales de los ciudadanos, y con esto se desarrollan criterios de gusto que terminarán en la evaluación positiva o negativa de las personas que contemplan.

La división según la cual lo político hace parte del Estado y de las relaciones de poder no es suficiente, puesto que limita a lo artístico a una esfera con pretensiones de

autonomía, como alta cultura o cultura general, pero desconoce que hace parte de la construcción misma de nuestro modo de habitar la existencia, como espacio de convivencia social, por lo que preguntar por el dispositivo o la tecnología social “nos embarcamos en la tarea de pensar cómo este dispositivo configura cierto sentido de realidad, cierto sentido común en el que se definen esquemas perceptivos y discursivos que determinan lo visible, lo decible y lo pensable” (Cadahia, 2014, p. 106). Es por esto que se entiende que en la educación estética se dispone una función social tanto para el arte y el artista, como para el espectador y la sociedad en general. Carey (2007) afirma con esto que

La cultura del siglo XIX difundió la idea de que la misión del arte era hacer mejor a la gente y de que el acceso público a las galerías de arte lo haría posible. Los eruditos de entonces pensaban que si se lograba convencer a los pobres para que se interesasen por el arte culto, este los ayudaría a trascender sus limitaciones materiales, los reconciliaría con su suerte y los haría menos propensos a la codicia, el robo y la rebelión en su afán por acariciar las riquezas de los que están por encima en la escala social. (p. 107)

La función social del dispositivo arte está marcada por una lógica normalizadora que funciona al “tejer los lazos que unen percepciones, afectos, nombres e ideas, y en constituir la comunidad sensible que esos lazos tejen y la comunidad intelectual que hace pensable el tejido” (Rancière, 2013, p. 11). Se trata de clasificar humanidades en la medida en que podemos diferenciarnos por la diferencia creada cuando hay un mismo criterio de arte. Es decir, al asimilarlos a todos en el Arte culto, se forja un criterio extraestético, político y moral para juzgar a las personas, para diferenciarlas y, por lo tanto, para otorgar el valor social. Así el dispositivo separa lo diferente al asimilarlo, y el arte usado así se convierte en un criterio civilizador y civilizante, es decir, hegemónico y estructurante de las subjetividades que rechaza o incluye.

Lo político se teje en el reparto de lo sensible, lectura que resuena con Cadahia quien muestra cómo, con el modelo a seguir (sea artístico, humanista o educativo) se produce lo humano al producir lo inhumano. De ahí que más que una guía de civilización a seguir o una institución cultural y política connatural a nuestra naturaleza espiritual, el arte ha servido como medio para identificar a los públicos ajenos a él y, con esto, se posibilita su espacio, su importancia y su rol histórico de formador de las sensibilidades humanas, es decir, de dispositivo sensual y emocional para un proyecto progresista, como el de la Modernidad. Esto porque, como dice Marchan (2007):

La renovación del hombre, pues, no vendrá solamente del estado, sino también, incluso exclusivamente, de la educación estética, a la que se atribuye, desde ahora hasta el Esteticismo de finales del XIX o en las vanguardias más optimistas del nuestro, una

tarea ambiciosa que la experiencia histórica se encarga de recortar o negar. La estética y el arte son propuestos como dominios púnicos en los cuales puede reconquistarse, sin aplazamientos frustrantes e indefinidos, la totalidad perdida. (p. 73)

Esto justifica la necesidad de la educación estética: el poder incluir a los excluidos; el poder humanizar y civilizar, que no es otra cosa que hacer operativas las diferentes concepciones de arte para la humanidad deseada y soñada.

Entonces, un énfasis, entrar en este dispositivo es posible con la aprehensión de códigos sociales: ¿cómo genera esta visión educativa una relación entre lo artístico y lo político? Si retomamos los tres regímenes de Rancière, entenderemos que tanto el primero como el segundo son fundamentales en tanto marcan el horizonte de precomprensiones de lo artístico y de lo estético para formar la alta cultura como ejercicio de la sensibilidad y, con esto, como criterio de valoración social. Así, lo ético de las imágenes explicita los usos concretos y los efectos de lo artístico, así como las pretensiones de su capacidad de revelar la verdad y de seguir un destino, un *thelos*. Esta es la noción que lleva a la educación como tecnología de un gran proyecto universal, político y social, “por la manera en que las imágenes del poema dan a los niños y a los espectadores ciudadanos cierta educación, y se inscriben en el reparto de ocupaciones de la *polis*. (...) En este régimen se trata de saber en qué medida la manera de ser de las imágenes concierne al *Ethos*, la manera de ser de individuos y de colectividades” (Rancière, 2009, p. 21).

En otro sentido, el segundo, el régimen *representativo*, construye los valores de lo que es como tal el Arte, por lo tanto, es donde se da el proceso fuertemente moderno de crear criterios de lo apropiado para la idea de civilización moderna. En éste se construyen los rituales del quehacer artístico, donde el artista está determinado por lo que se espera de él en términos de creación, donde un nuevo público desarrolla una serie de nuevos comportamientos de apreciación, que implican conocer los códigos políticos de lo acertado.

Es la construcción de un ideal de ser humano, de sociabilidad y de modos de experimentar el mundo y el estar juntos. Rancière intenta ver más allá de la mera práctica artística e intenta superar la idea de institución y llegar al quehacer artístico dentro de un modo de sensibilidad históricamente creado. Esto lo denominará *modernitarismo*, que es la teleología de la Modernidad, es decir, la idea de progreso que comienza con la idea de *educación estética* de Schiller y “es así que el ‘estado estético’ schilleriano se convierte en el ‘programa estético’ del romanticismo alemán, el programa resumido en ese borrador redactado en común por Hegel, Hölderlín y Schelling: el cumplimiento sensible de la libertad incondicional del pensamiento puro en las formas de vida y de la creencia popular” (Rancière, 2009, p. 33). Esta es la gran insistencia, la de un vínculo político posible gracias a una revolución de los modos de sentir, que van del adormecimiento a la claridad espiritual que nos humaniza. Sin esto, toda revolución social fracasa.

No es únicamente las obras sino la vida y el quehacer de los artistas lo que reafirma este ideal de ser humano. El Guernica de Picasso tiene tanto valor formativo en su contemplación como en la famosa historia del oficial nazi que lo interroga. Esa anécdota es formadora de un ideal reflexivo, de un llamado a la eticidad y la conciencia de los actos individuales. Así entendemos que el dispositivo no es solamente intra artístico, sino que se da alrededor de los eventos del arte y, por lo tanto, ayudan a disponer el clima sensitivo y emocional que vivimos en conjunto.

Más aún, el rasgo específico de la disposición estética es justamente el de problematizar la manera como los hombres ponen ante sí su forma de ser. Y esto es así porque el dispositivo estético está libre de la positividad de la representación. La disposición estética no es la representación (*Vorstellung*) de algo dado de antemano, sino la presentación de una disposición o estado de ánimo para actuar en el mundo. Es decir, la disposición estética, al no re-presentarse, al no reiterarse como un mecanismo de repetición de lo dado, problematiza el ámbito de la re-presentación que otros tipos de disposiciones asumen como tal. (Cadahia, 2014, p. 104)

Consecuencias actuales

La defensa de los valores modernos del Arte, en la actualidad, termina sin defender la espiritualidad del arte y el producir humano, de las manifestaciones del espíritu, sino que ayuda a consolidar sistemas políticos, formas de sentir y pensar en la sociedad, un *estatus quo* con el que se estructuró la jerarquía de los estados modernos. No sólo es la lucha por devolver las condiciones a un discurso moderno que ya no tiene sus condiciones históricas como sustento, sino que implica dejar a un lado las transformaciones en términos de las tecnologías sociales (como los medios masivos de comunicación, las industrias culturales, el mundo prosaico como espacio estético) y las artísticas (que desde las vanguardias transforman a criterios múltiples el qué y el cómo de las artes), lo que consolida un conservadurismo ahistórico.

Dicho enfáticamente, lo que se está defendiendo no es al Arte del genio, a la idea universal de lo artístico, sino al canon moderno y a la estructura social y política que estaba revestida de dicha genialidad. ¿Quiénes pueden nombrarse y llevarse el título de personas sensiblemente desarrolladas? ¿Quiénes son los genios en un mundo de hiperdominio técnico? ¿Qué papeles tienen la imitación y la expresión en el campo social? Rancière nos ayuda a plantear una posible visión de la educación estética, más allá de la educación artística (aquella que se centra en producir obras o gustar de obras), como posibilidad de transformación social, al retomar el reparto sensible como posibilidad de

espacio común. Es el reconocimiento de los hilos de nuestra sensibilidad comunitaria lo que podría humanizarnos por ayudarnos a comprender cómo se aplican y se sustentan para los que hacen parte de la comunidad, siendo críticos de los mecanismos de exclusión que residen en su interior.

Si bien ya nosotros, en el proceso de democratización vivido en el siglo XX y que se muestra como el objetivo rector de las actuales sociedades del XXI, no perpetuamos y reproducimos el modelo artístico decimonónico y su concepción especular (la del arte del genio para la experiencia estética y el canon de obras en criterios de rima, marco y pedestal) para la producción actual, este esquema aún se mantiene paralelo y permea las visiones prosaicas, esas del cotidiano de las personas y las comunidades que están fuera del sistema Arte, pero que se ven influenciadas por la compleja razón de la enseñanza de lo artístico y de los criterios con los que se enseña el para qué del Arte. Esto se da en un marco curricular, como podría ser la educación técnica en arte, necesaria para la formación de artistas y en los miles de modos en que las comunidades se apropian de lo que comprenden por Arte dado a las instituciones educativas y a los currículos humanistas.

Aprendemos los criterios estéticos y sensibles de la vida cotidiana y la reproducción de las estructuras sociales: aprendemos a gustar, a contemplar, a emitir juicios dentro de la esfera práctica de nuestras experiencias de mundo. Así pues, afirmamos que es el criterio del siglo XIX el que se reproduce en la mente popular de manera más generalizada, evidentemente no es el único criterio, dado a la manera en que se institucionalizó la enseñanza y la educación estética, y esto lleva a una distancia simbólica tan profunda que la mayoría no reconoce al arte moderno y contemporáneo dentro de la visión esencial en la que fueron educados. No hemos tenido educación estética, sino una educación estetizante en la sensibilidad moderna.

El esteticismo es un problema si perseguimos la idea utópica de la mediación estética, puesto que interrumpe la posibilidad de humanizar al ser humano, irónicamente desensibilizándolo a la situación material y real de las personas que sufren. Se puede apreciar el cuadro del vagabundo con “empatía” humana, sintiendo pena por el destino que no deseamos en nosotros, y salir a la calle a ignorar a los que la habitan. Esteticismo y educación estética, si bien han sido comprendidos como semejantes, porque fueron desarrollados con las mismas condiciones y en la misma época, no pueden ser lo mismo. Ese es un reto para el momento actual, en tanto al arte se le puede dar función de acuerdo con los diferentes campos en los que se esté: restringido (como en la experiencia estética individual), meso (como la formación de las comunidades que comparte en diversas formas de su sensibilidad), macro (como sistema histórico que permite modelar las subjetividades del ciudadano según un modelo específico: el hombre civilizado o la alta cultura).

Lo estético, con Rancière, implica más que una experiencia catártica y artística, un espacio de conformación de lo humano, pues es condición de posibilidad de su relación con el mundo físico, con los otros y con los modos de vida. Esto evidentemente trae el problema de que una sociedad está compuesta por visiones heterogéneas y narrativas de lo común contextualmente construidas, pero ¿no sería entonces la educación estética y artística una manera de crear la lógica dominante que sustenta el modelo Moderno de realidad? Lo político, al producir modos de subjetivación que se desarrollan en lo estético, posibilita que lo artístico pueda ser usado como un dispositivo de construcción de las narrativas comunes. Aprendernos lo político estéticamente, por lo tanto, la educación estética es necesaria, pero actualizada contextualmente a códigos contextuales, no en universales que terminan excluyendo. Esto porque para Rancière no hay una voluntad o una racionalidad histórica, una ontología de lo político, sino que son prácticas de distribución, formación y reconstrucción de lo común.

Esos campos, evidentemente, forman dispositivos concretos para su acción: no es lo mismo la educación en arte que ofrecen las instituciones educativas en los currículos escolares a la educación en arte, que se forma en las lógicas creativas, productivas o reflexivas del arte. Pero ¿no se leen todas en el imaginario común con un modo arquetípico y general? ¿No se pretende que arte es uno y único?, y entonces ¿qué se entiende por arte? Es una pregunta que explicita de manera inmediata la situación de poder que una cultura vive, puesto que dispone con qué criterios se está formando. Esto desarrolla otra consecuencia, se dispone el tipo de educación según el modelo de ciudadano (tradicional, revolucionario, conciliador). Como afirma Sánchez (2003) “se confirma que los problemas de la educación estética, y de la artística particular, son no sólo problemas teóricos, sino también, problemas reales, prácticos, sociales” (p. 106). El problema entonces reside en con qué elementos se conforma lo público, de ahí la importancia de pensar, con Rancière, una actualización del proyecto de educación estética.

¿Qué retos tiene la educación estética y artística en la contemporaneidad? Pensar esto se convierte en un horizonte de exploración desde la tradición que nos ha ido construyendo, como la visión moderna y los criterios del genio y del hombre sensible contemplados en el *Homo aestheticus* y desde fenómenos que rompen los límites sensoriales establecidos en los formatos análogos. Educación estética en el horizonte de lo digital, de la tensión entre localidades y globalización, en un espacio ciborg y post humano, en las tensiones políticas más allá de la guerra fría, de las posturas culturales y postcoloniales, así como en los fenómenos de redes sociales, en el territorio de las posverdades y la despolitización implica más mirar al arte como tecnología para entender los papeles diversos y las funciones que está cumpliendo en la conformación de las diferentes esferas

sociales, es decir, del mundo público. No sólo porque establece unos criterios que ayudan a modelar el cómo producir manifestaciones plásticas, audiovisuales, teatrales, musicales, entre otras, sino porque transmiten e influyen en la tendencia con la que las diferentes comunidades de las sociedades gestionan su sensibilidad. Además, como enuncia Carey (2007) parafraseando el libro *Psychology of arts* de Hans y Shilamith Kreithler:

No hay razón para esperar que las obras de arte produzcan cambios en la conducta de sus receptores, dado que la conducta es un producto de numerosas y variadas condiciones que no pueden ser creadas ni modificadas por medio del arte. (...) cualquier intento de relacionar el nivel moral general de una cultura con su manera de apreciar el arte es, cuando menos, sospechoso. La difundida noción de que el arte puede instruir al público y contribuir a mejorar el estado de las cosas carece de fundamento real. (p. 111)

Pensar el dispositivo estético que fue el Arte desde una postura como la de Rancière y la de Cadahia implica que:

La principal diferencia con esta postura es que nos alejamos de aquellos que ven al Estado como algo que necesariamente nos conduciría a la sumisión y a la coacción de la libertad de los hombres. Por el contrario, se trata de pensar al Estado como un organismo vivo, una disposición hacia lo existente, atravesado por una (in)determinación constitutiva que impide determinar a priori sus posibilidades de ser. (2014, p. 106)

Y es con esto que podemos abrir el dispositivo estético ya no a una forma unívoca del arte, sino a las manifestaciones culturales en general, lo que potencia la educación estética más allá del principio de unidad constitutivo propuesto por Schiller como principio del *Homo aestheticus*, llegando así a un principio de pluralidad y diferencia. Es en la posibilidad del aquí y ahora donde se da el encuentro político y se intenta abrir el diálogo en la empatía potenciada por la sensibilidad humana dirigida. Así, el territorio de las pasiones políticas podría estar más depurado de los prejuicios tradicionales sobre el Arte y la espiritualidad que le atribuye poderes *per se* y fundamenta a la alta cultura y a la separación por tipos de humanidades según el gusto. ¿Para qué sirven las artes? Será una pregunta menos inocente cuando se reconoce las múltiples cosas a la que esta pregunta refiere pero, también, la miríada de posibles respuestas según los contextos concretos y las prácticas específicas que hacemos los seres humanos.

Si la educación estética es un proyecto viable en la actualidad, no puede ser con la idea de una sola humanidad, porque eso sería caer en la visión hegemónica de la Modernidad. Deberían funcionar las diferencias culturales, de la sensibilización de la diferencia, de la conciencia del proceso de construcción de lo político como algo abierto,

constante y plural. Así el arte, entendido como prácticas artísticas y no como la institución moderna, sería manifestación de estas humanidades y una narrativa de sus modos puntuales, como comunidades de narrar la experiencia social e histórica. El riesgo del clasismo cultural permanece latente en una educación que se pretenda universal y global, para unas realidades diversas.

Cuando alguien dice algo del arte se está exponiendo de manera explícita a un juicio personal o uno de gusto pero explicita su pertenencia a un grupo social determinado, a cómo se vive entre éste y los criterios con los que entienden las dinámicas artísticas en general (sean de producción, de análisis, de comercio, de recepción, de propaganda), es decir, al mundo político en el que ese alguien realmente vive. Entonces podemos entender esto como uno de tantos campos de las sociedades humanas, el artístico será receptor de las pretensiones sociales y utópicas con las que nos soñamos el futuro y con las que comprometemos el presente, y es por esto por lo que la educación estética, en una historicidad técnica, global y masificada como la actual, hace ecos constantes como modo adecuado de no perder nuestra humanidad en los engranajes de una sociedad. Y esa sigue siendo la respuesta operativa, influenciada por una tradicional visión de la educación estética, más acostumbrada a la pregunta de ¿para qué sirve el arte?

Referencias

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, (73), 249-264.
- Bozal, V. (1999). *El Gusto*. Madrid: Balsa de Medusa.
- Bozal, V. (1999). *Historia de las ideas estéticas y artísticas contemporáneas I*. Madrid: Balsa de Medusa.
- Bozal, V. (2000). *Historia de las ideas estéticas y las ideas artísticas contemporáneas II*. Madrid: Balsa de Medusa.
- Cadahia, M. (2014). Hacia una nueva crítica del dispositivo. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 19(66), 95-107.
- Cadahia, M. (2016). Dispositivos estéticos y formas sensibles de emancipación. *Ideas y Valores*, 65(161), 267-285.
- Cadahia, M. (2017). El juego de lo sensible: poder y vida en Schiller y Foucault. *Philosophical Readings*, 9(2) 165-170. doi: 10.5281/zenodo.999147
- Carey, J. (2007). *¿Para qué sirve el arte?* Barcelona: Mondadori.
- Castro, S. (2012). Ética y Estética: una relación ineludible. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 12(22), 62-69. doi: <https://doi.org/10.18359/rbi.974>
- De la Calle, R. (2006). *Gusto, Belleza y Arte*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Eagleton, T. (2006). *La Estética como ideología*. Madrid: Trotta.

- Foucault, M. (1985). *Las palabras y las Cosas*. (C. F. Elsa, Trad.) Barcelona: Planeta- Agostini.
- Gadamer, H. (1996). *Verdad y Método I*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H. (1993). *El problema de la consciencia histórica*. Madrid: Tecnos.
- Marchan, S. (2007). *La estética en la cultura moderna*. Madrid: Alianza.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo: Política y Filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rancière, J. (2005). *Sobre políticas estéticas*. Barcelona: Museo de Arte Contemporáneo; Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rancière, J. (2009). *El reparto de lo sensible*. Santiago: LOM.
- Rancière, J. (2011). *El malestar en la estética*. Buenos Aires: Capital intelectual.
- Rancière, J. (2013). *Aisthesis. Escenas del régimen estético del arte*. Buenos Aires: Manantial.
- Sánchez, A. (1972). *Antología: Textos de estética y teoría del arte*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sánchez, A. (2003). *Cuestiones estéticas contemporáneas*. Mexico: Fondo cultura económica.
- Schaeffer, J. (2005). *Adiós a la estética*. Madrid: Machado libros.
- Schaeffer, J. (2012). *Arte, objetos, ficción, cuerpo: Cuatro ensayos sobre estética*. Buenos Aires: Biblos.
- Schiller, F. (2005). *Kallias: Cartas sobre la educación estética del hombre*. Barcelona: Anthropos.
- Shiner, L. (2010). *La invención del arte*. Barcelona: Paidós.



Escenarios contemporáneos en la configuración del gusto estético

Porfirio Cardona-Restrepo

Universidad Pontificia Bolivariana

Oscar Aguilar Jiménez

Institución Educativa San Roberto Belarmino

Introducción

A finales del siglo XX y principios del XXI, el arte y las teorías estéticas han sentido el impacto de la globalización de la economía, la tecnología y la mundialización cultural porque han centrado la polémica entre arte, mercado, sociedad de consumo y gusto estético. Esta confrontación produce reacciones en las estructuras, categorías estéticas, las producciones artísticas y la educación del gusto hoy, porque empiezan a deconstruirse en medio del acelerado crecimiento de la cultura de masas, del alto desarrollo de la tecnología y la ciencia, lo que produce un cambio cualitativo en la forma de asumir y percibir el gusto estético.

El presente capítulo se centra en destacar el gusto desde una lectura epistemológica que permita realizar un ejercicio crítico y autocrítico frente al mismo en medio del acelerado mundo contemporáneo. La despolitización y des-ideologización del gusto es una tarea imposterizable porque de no hacerse quedará a merced de cualquier discurso reduccionista, utilitarista y homogeneizante de las culturas.

La estética del gusto instituido en la Modernidad ha dado paso a otras formas del gusto influenciados por los cambios tecnológicos, políticos, científicos y económicos lo que implica, consecuentemente, un cambio epistemológico en la forma de abordarlo y comprenderlo. En este marco se centra la pregunta que guiará el capítulo: ¿Cómo han transformado la concepción del gusto estético tradicional los medios de comunicación, el mercado capitalista y la democracia liberal por cuanto rompen con la discusión clásica en torno a su fundamentación epistemológica, la forma de percibirlo, experimentarlo y los retos que le plantea a la educación? La respuesta a esta inquietud cobra relevancia en la medida en que, al abandonar el debate filosófico en torno al gusto, se deja a merced de posturas reduccionistas e ideológicas. La tesis central que se defiende en esta investigación

es que existe una pretensión de universalizar los gustos, no en su forma cosmogónica, procedimental analítica, lingüística o positivista, sino en la de igualar necesidades humanas para el consumo convirtiéndolo en un asunto ideológico, lo que afecta la forma de ver, percibir y conocer el mundo. En otras palabras, se modifica el conocimiento y su percepción, se universalizan la belleza, las prácticas de consumo y se homogeneiza la cultura y, sobre todo, se produce una crisis de personalización. La tesis propende por rebatir cualquier forma de universalización del gusto una vez los juegos lingüísticos establecidos por Wittgenstein (1988) entran en escena. Se destaca el carácter contextual, plural, histórico y cultural del gusto, de ahí que la pretensión de universalización no es más que una ideología de mercado. Una cosa es el carácter contextual del gusto y otra distinta la relatividad del mismo defendido por el individualismo a ultranza que arrasa con cualquier proyecto colectivo y de memoria histórica.

El trabajo contiene dos acápites. El primero tiene como propósito identificar las concepciones filosóficas que se han desplegado en el acercamiento a la noción del gusto como categoría estética que hace del término algo polisémico tanto en su fundamentación filosófica como en su percepción histórica. Se alude a lo referente a la deconstrucción de lo cosmogónico y lo sagrado a partir de la teorización sistemática del gusto y se da inicio a los grandes discursos filosóficos en los inicios del siglo XVIII. En este punto se analiza el corpus filosófico en torno a dicha categoría y los inicios de la estética como ciencia de la sensualidad, la derivación clásica de la función estética y su relación con el arte y la burguesía. Este corpus se desplegará en el marco del debate epistemológico entre empiristas y racionalistas. Se dan cita autores como Baumgarten, Adisson, Hutcheson, Gerar, Hume, Alison y Kant, entre otros. Son los inicios del gusto de forma sistemática, su florecimiento, finalidad y declinación en medio de enconados debates de quienes hacen depender el gusto de presupuestos racionalistas y otros de cuestiones empiristas. El gusto como categoría estética encuentra un escenario filosófico que trata de establecer su justificación.

En el segundo acápite se expone cómo el gusto se escapa a la discusión histórica y epistemológica y se disuelve en posturas relativistas y de índole ideológicas como el mercado capitalista, los medios de comunicación y la democracia liberal. A diferencia del anterior acápite, se pierde la búsqueda de la fundamentación o justificación del gusto estético desde el contenido epistemológico, y se diluye en contenidos de placer volátiles. Preguntas por el autocuidado, la prudencia, la educación, el autoconocimiento para la toma de decisiones apropiadas para el mejoramiento y perfeccionamiento de la vida buena, cobran vigencia.

Como conclusión, se presentan unos retos para la educación contemporánea en las que el gusto estético ofrece nuevos escenarios en los que el sujeto puede llegar a consumir sin un juicio crítico y sin ninguna pretensión de cohesión social.

Retrospectiva histórica y filosófica del gusto

De lo sagrado al *logos*

Este acápite tiene como propósito establecer el debate teórico en torno a la configuración del gusto estético en la Modernidad, donde se estableció un tipo de norma social y sus implicaciones epistemológicas (Agambem, 2016). Antes de avanzar en este punto, conviene realizar una retrospectiva histórica de manera sucinta para evidenciar la conexión entre el gusto y su relación directa con las prácticas estéticas.

Históricamente el hombre ha expresado sus ideas, sus fantasías o ilusiones para crear recordatorio y como manifestación del gusto. El hombre o el grupo han materializado dichas ideas en espacios como las gráficas, la música, los símbolos, las fiestas y los ritos, entre otros. Ha sido una constante desde el hombre rupestre hasta el contemporáneo. Tal comportamiento no ha estado restringido a una cultura en particular, como lo demuestran los trabajos paleontológicos de Leroi Gourhan (1971) cuando indica que: “Las manifestaciones estéticas poseen unos niveles de afloramiento variables y algunas revisten la misma significación en todas las sociedades humanas, mientras que la gran mayoría no es completamente significativa sino en el seno de una cultura determinada” (p. 267). Desde la perspectiva antropológica de Ocampo (1985) existen prácticas estéticas imbricadas comunes a todo ser humano. La estética es un asunto articulado con la estructura misma del hombre en cuanto ser viviente. Así, el gusto es una facultad de la estética, el problema es que históricamente no ha habido la misma concepción o percepción sobre él, lo que afecta comportamientos, estilos y formas de ver el mundo.

Los registros históricos dan cuenta de que el gusto, para el hombre rupestre, tenía que ver más con una condición moral, supervivencia, comunicación, necesidad vital, de traer a pequeña escala el cosmos, las creencias sobre lo sagrado (Eliade, 1996). El gusto cohesiona al clan como forma moral, creencia y supervivencia de la especie, allí cobra especial relevancia la educación para cohesionar los valores.

Para el hombre griego, las manifestaciones artísticas estaban demarcadas por el heroísmo, las virtudes, los ideales, la historia, y los dioses en la tarea de consolidar una época con sus principios, en un período histórico en el que la perfección tenía que ver con la armonía de las proporciones y la adecuación al cosmos; cabe aclarar que inicialmente la armonía era entendida como una unidad indisoluble compuesta por el cosmos, la tierra y el hombre que se correlacionaban y daban sentido a lo que se llamó la simetría de la estética contemplada desde el número que llevaba implícita la significación del equilibrio, lo conmensurable, lo armónico (Plazaola, 2007).

El sentido del gusto se relaciona con las normas, la civilidad, la virtud, el vivir en comunidad, la perfección de la polis, las relaciones horizontales (pero con funciones diferentes). El ágora, el teatro y la plaza, materializaron este sentido pero impulsaron el gusto por el encuentro, la palabra y el diálogo. Con Platón la idea cambia y afecta la forma como se venía comprendiendo el mundo; lleva el gusto a una dimensión metafísica de acuerdo con una idea perfecta, inteligible y suprasensible. Los griegos adquieren así una nueva representación del gusto en el que lo bello es lo bueno, y lo bueno representa el bien máximo que es la idea, y ésta conduce a la verdad. Acudiendo al planteamiento de Ocampo (2003):

Desde el pensamiento antiguo encontramos una serie de reflexiones en torno a cuestiones como lo bello o el arte. El tema de la belleza se afronta desde una perspectiva metafísica, entroncada con el conflicto entre la razón y los sentidos que recorre buena parte de la filosofía antigua: es decir, la idea de que bajo el tránsito fugaz de lo visible permanece una realidad que la articula y que puede ser conocida por la inteligencia. Platón describe una vía de ascenso (con distintas variantes) para el alma desde la opinión falaz del ámbito sensorial hasta la contemplación dialéctica de la idea del bien cuya luz ilumina la Verdad [...] si la belleza es el escalón hacia el bien, también deberá serlo hacia la Verdad. (p. 26)

Por su parte, Aristóteles (1974, 2005) retoma el concepto de armonía ya manifestado inicialmente por los pitagóricos. A diferencia, la considera como conjunto entre las partes y el todo. Se distancia de Platón al no considerar una representación ético-moral basada en un orden metafísico o idealista, de donde lo bello y lo verdadero dependan de la idea del sumo bien. Articula belleza-conocimiento-felicidad para crear una ética eudemonista en la que el hombre en sus funciones particulares ejerza un gusto por la unidad y la armonía. Esto explica el por qué la felicidad del hombre es incompleta si no hay una buena construcción de la *polis* y con ello una buena moral, y su relación con la naturaleza. El hombre es el promotor activo de esta permanente relación, en lo que podría entenderse como una primera experiencia de placer estético (Ocampo, 1985).

Con los romanos se asiste a una ruptura en cuanto a la unidad o armonía, porque cada artista en su género, estaba sujeto a los caprichos o gustos de su emperador y se dejaban de lado aspectos como el diálogo, la palabra y el encuentro característicos del *ethos* griego. El gusto delineado por una moral colectiva en lo público ve nacer así espacios privados impuestos por una ley, es decir, del *ethos* público griego se pasa al *ethos* del *nomus* romano.

Se introducen variedades artísticas que antes no eran consideradas como tal, es el caso de la pintura, la perspectiva, el dibujo, que impactarán en el diseño de las grandes construcciones de la urbe. Aparecen nuevas técnicas como el óleo, el lienzo, la acuarela,

entre otros, que explica la búsqueda e interpretación de formas de representar el mundo de modo imaginativo. Este avance artístico cambiará su significado al introducirle un sentido sagrado cuando la religión cristiana es declarada religión oficial del Imperio Romano. El gusto por lo mítico, simétrico, armonioso, metafísico es reemplazado por el gusto divino. Ahora, del *ethos* del *nomus* se pasa al *ethos religiosus*. No es el *logos* como argumentación o razón, tampoco la armonía como unión colectiva, ni el gusto impuesto por el emperador lo que marcará la senda del gusto; será la obligación y la obediencia al texto sagrado como guía y norma para todo lo existente. El hombre aparece como un ser que imita desde una perspectiva moral eclesiástica y no por su libertad creativa.

Con la crisis de la Iglesia en la alta Edad Media surge el Renacimiento, que incursionó, experimentó, sensibilizó y desplegó otras manifestaciones del gusto dentro de la experiencia estética (Simondon, 2007). En el Renacimiento se dio “una revuelca del gusto artístico”, cuando algunos artistas no conformes con el clasicismo del arte, empezaron a presentar nuevas tendencias más decorativas en la aplicación de lo artístico en sus pinturas y edificaciones arquitectónicas que fueran ornamentales, lo que más tarde se denominaría como el período Barroco. Fue tal la ornamentación, que llegó a saturar, a causar desagrado en el entorno de los mismos artistas.

En esta misma época se dio inicio el período del Rococó teniendo como característica el abuso del detalle y la orla, pero también causaría más adelante a los artistas cierto alejamiento por lo saturado de la decoración que traía consigo, emprendiendo nuevos estilos de acuerdo con su libertad. A lo largo de esta expansión del arte, se empezó a crear un inconformismo pese a las nuevas “expresiones libertarias”, porque la clase burguesa y elitista establecían los estilos y fijaban el buen gusto dentro de la misma clase, dejando por fuera el gusto prosaico o la experiencia estética de lo cotidiano. Lo anterior se explica en un contexto en el que la moral y la ética estaban dominadas por la monarquía burguesa ensanchando la brecha entre los que tienen y pueden tener buen gusto y los que no.

En este punto de la discusión, no es posible identificar que, en la anterior retrospectiva histórica, se pueda decir que exista un discurso formal y coherente sobre el gusto estético. La intención de identificar este recorrido ha tenido como propósito mostrar que, si bien es cierto no ha habido un avance sistemático o discusión filosófica sobre el gusto, sí es posible inferir que cada época o cada cultura en sus formas históricas han tenido una imagen en relación con él (Heidegger, 1996), y ha dependido más de cuestiones cosmogónicas, miméticas, teológicas o ideológicas, lo que denota una unión con la naturaleza, armonía, norma, representación o distinción. Es precisamente en la Modernidad cuando se erige la estética como disciplina filosófica (Baumgarten, 1735), y el concepto de gusto aparece como una categoría de la estética que merece toda la atención filosófica en tanto es menester su fundamentación conceptual y teórica. Ver la forma cómo el gusto se cons-

tituye como teoría estética que delinea una ética tras de sí y una forma de educarse en él, es el objeto que concentra la atención en el punto siguiente, de forma tal que establezca los marcos de comprensión inicial sobre los cuales el gusto se configura como un gran paradigma de Occidente, pero que en la posmodernidad entra a resemantizarse para crear nuevas prácticas y comprensiones.

El gusto en el debate entre empiristas y racionalistas en la Modernidad

El gusto estético empieza a ser parte de una discusión filosófica que tiene como centro de debate entre empiristas y racionalistas por fundamentar la situación. Se precisa ampliar el contexto con el propósito de encontrar aquellos presupuestos epistemológicos en los que se legitima el gusto en la Modernidad, para ver en qué momento se deconstruyen, en términos derridianos (Derrida, 1967), en el mundo contemporáneo y cómo impacta la cultura, la sociedad y las formas de comportamiento.

La discusión en la Modernidad (Dickie, 2005) en torno al gusto estético inicia principalmente con los ensayos de Adisson en el magazine *The Spectator*, al sostener que el buen gusto no se puede circunscribir exclusivamente a la clase burguesa porque envía al ostracismo el gusto prosaico, no tiene que ver necesariamente con el gran arte establecido por la élite. La burguesía, al adjudicarse el derecho de establecer el canon del gusto, hace las veces del tribunal de la razón que legitima o no lo que tiene que ver con el gusto¹. Adisson libera al gusto estético de las medidas rígidas adoptadas por la burguesía y da apertura al goce de otras aprehensiones estéticas como la imaginación y el sentimiento desde tres pilares: el gusto, la belleza y el hecho artístico (Adisson, 1991) para establecer los discursos filosóficos en torno a la teoría estética. Estos tres pilares en tanto unidad son el fundamento principal que van relacionados entre sí dentro de la disciplina de la estética.

La mayor virtud de Adisson la constituye el advenimiento propiamente de la estética moderna cuando cambia el énfasis depositado en el objeto ideal hacia la experiencia del sujeto. Es en la experiencia del sujeto en la que habría que ubicar la condición estética del objeto. El origen del placer estético se encuentra en lo sensible al posibilitar un goce estético en la experiencia de su percepción. Aquí podría decirse que es el gusto determinado por el sujeto el que se construye el “sujeto moderno” como miembro de un grupo o sociedad que comparte un gusto, y si se comparte un gusto es porque éste ayuda en su socialización o comunicabilidad. La belleza reside en la magnitud y el orden que pueden

ser contemplada por medio de la vista, pero ésta no puede escapar a su unidad y totalidad, a su vez que la vista debe observar aquello que fácilmente puede retener.

Todo lo nuevo da placer a la imaginación porque da el ánimo de una sorpresa agradable que gusta, que saca del tedio, de la vida rutinaria, de las ocupaciones ordinarias y usuales; de igual manera, es en lo novedoso que se recrea la imaginación porque con ello surge también lo curioso y lo ficticio que causa placer al sujeto. De modo semejante, la naturaleza obtiene objetos defectuosos, o sea, la imperfección de la misma, pero esta imperfección de carácter extraño puede presentar encantos a la manera de un monstruo.

Producir cosas nuevas entre los objetos y el mundo de la naturaleza diversifica la imaginación y la vida. Lo novedoso gusta a la imaginación porque renueva el ánimo del sujeto que aprecia, place, que articula las tres facultades anteriormente mencionadas. Cuantas más características novedosas se le descubran al objeto, más placer y gusto suman tanto por el sentido de la vista como por otros sentidos. El gusto nace y cumple un principio doble. Del agrado de los objetos mismos de forma directa que complace con su belleza y dinamizan la imaginación, pero a su vez estos objetos deben ser comparados y examinados, y con ello se presentan al ánimo como copias u originales.

Este giro gravitacional será el cometido central de la estética moderna en la que la experiencia del sujeto marcará la senda para seguir en la teoría estética, sea desde la concepción racionalista o empirista. Con Adisson la imaginación cobrará sentido en cuanto el sujeto rompe con la monotonía, el tedio o el aburrimiento. La imaginación como forma de vida constituye, desde la libertad humana, un conocimiento de las cosas, que el sujeto las valorará como las más pertinentes en la construcción de una comunidad donde el gusto empieza a configurar un discurso que da inicio a la modernidad estética. Este esfuerzo inicial de Adisson por conceptualizar el gusto llevó a autores como Locke, Shaftesbury, Hutcheson, Hume, Baumgarten, Burke, Kant, Gilpin, Price, entre otros, a emprender la tarea de encontrar fundamentos en torno a la subjetividad del gusto.

La norma del gusto y otros ensayos será el texto de Hume (1989) en el que analiza de manera sistemática el tema del gusto y en el que se concentrará y animará el debate hacia adelante. El sentimiento de belleza Hume lo distingue del juicio; mientras el juicio es externo, el sentimiento es interno al sujeto. Para Hume no es en el juicio sino en una adecuación inmediata que produce gozo; gozo no es anterior a la experiencia, sino que se produce en el evento. La belleza en tanto que sentimiento producido en el evento inmediato se da en el curso de la experiencia, en la relación del sujeto y objeto. Acá el problema sería cuál es la facultad de esa adecuación en su objetividad y generalidad de ese sentimiento de belleza. Es natural buscar una norma del gusto, una regla para reconciliar la diferencia en los sentimientos y así determinar y decidir cuál de esos sentimientos hace posible confirmar las facultades del sujeto y condenar otras, al tiempo que se pueden emitir

1 Puede decirse que en la misma línea estarían las teorías institucionalistas del arte, que definen qué es y qué no es arte. Véase Danto, 1964, 1977; Dickie, 2005 y Weitz, 1956.

diferentes características sobre los objetos. Esta diferencia es inapropiada inicialmente por su compleja relación entre el sentimiento de algo que es real en los sujetos y el juicio valorativo que se da de forma inmediata en la relación con el objeto. El sentimiento entre el sujeto que se relaciona inmediatamente con el objeto no se puede discutir, ya que éste es inherente a él porque es el único sujeto cognoscente. Sucede lo contrario con el entendimiento o la reflexión que se emite posteriormente de parte del sujeto sobre las características del objeto, dado que su nivel de argumentación y referenciación están por fuera de sí mismo y pasan por el tamiz de la razón. En otros términos, la facultad del juicio que éste emite sobre los objetos, siempre estará en duda porque está por fuera de sí.

Hume (1989) considera como primera regla universal en su norma del gusto que es indispensable también para juzgarlo por parte del sujeto: la duración, la admiración y el reconocimiento del objeto en sí. La segunda, que deben existir, ciertos sujetos que, por su experiencia estética, emociones refinadas o reconocimiento en la relación con los objetos naturales u obras de arte, perciben aquellos pequeños detalles que el público en general no podría. Este sujeto tiene la capacidad para juzgar las características sobre la belleza, el gusto, el placer, el displacer, lo agradable o desagradable con lujo de detalle; a esto Hume lo denomina “delicadeza del gusto”. La admiración que se tiene por un objeto desde el sentimiento común entre los sujetos no es la misma que posee el sujeto que contiene la delicadeza del gusto, porque a través de su experiencia estética puede emitir juicios valorativos que se establecen como normas o reglas que pueden ser enseñables y verificables.

Las condiciones fijadas por Hume para que un sujeto alcance la delicadeza del gusto, las agrupa en tres categorías necesarias: serenidad mental perfecta, ciertos recuerdos y una atención apropiada al objeto. Sin lo anterior, en palabras del autor, la experiencia estética sería engañosa y por tanto el juicio sobre el gusto o la belleza no serían alcanzables. Hume destaca algunas condiciones que dificultan el adquirir la delicadeza del gusto como las imperfecciones naturales que puede sufrir el organismo de un sujeto en su capacidad mental, racional, sentimental e inclusive, física. Lo anterior haría que sus juicios y apreciaciones fueran imperfectos. Por ejemplo, aquellos sujetos que posean una enfermedad son denominados por Hume como “estados defectuosos”, y los que poseen una estructura mental y física adecuada, serán “estados sanos”. Los primeros, siempre tienden al engaño, mientras que los segundos, propician una verdadera norma del gusto; con ello una refinada emoción y delicadeza del gusto.

La delicadeza del gusto diferenciará a Hume de la postura de otros pensadores como es el caso de Hutcheson (1992). En este será primordial enmarcarlo desde dos perspectivas. La primera, es la facultad que poseen los hombres de percibir su entorno por medio de los sentidos externos (tacto, gusto, olfato, vista, oído) en relación con los objetos. Esta relación entre los sentidos de forma directa con los objetos es una primera

fase de la experiencia estética denominada unidad corpóreo-sensorial, que anteriormente fue inspirada en la obra de Shaftesbury (2001), que a su vez toma como base epistemológica la facultad de los sentidos abordados inicialmente desde una postura empirista con Locke, en el cual los sentidos son elementos fundamentales para la experiencia de forma tal que pueda dar respuesta a los acontecimientos reales y máxime a los que conciernen a la experiencia estética.

A diferencia de la postura de Hutcheson, Shaftesbury enmarca su postulado sobre el gusto en algo que no se tiene, sino que hay que conseguir como un ejercicio diario, como proceso de educación; de ahí que los juicios inmediatos procedentes de la experiencia se deban corregir mediante un análisis racional para llegar a su mejor entendimiento y explicación, lo que se entiende como *moral sensum*. Shaftesbury une lo ético con lo estético a la luz de la razón natural independiente de toda reflexión, teniendo como principios connaturales al alma que capta de forma inmediata la bondad y la belleza. El conocimiento de la realidad está sujeta a ideas innatas que no dependen de la experiencia cuasi sensorial. Al volver a Hutcheson (1992), se nota que toma posición porque aduce que el sentido de la belleza es universal e inherente a todo ser humano, teniendo como experiencia de belleza la manifestación de placer y displacer. Al abordar dichas facultades primordiales, inicialmente las determina como el sentido externo y sentido interno, este último como segunda instancia, que resulta de los sentidos externos. Se infiere, según él, que los sentidos externos poseen funciones únicas y pertinentes, que no son de ninguna forma preestablecidas, sino que actúan de manera completamente natural. Estos sentidos externos son el olfato, la visión, el oído, el tacto y son generadores de experiencias estéticas o de gusto ya sea de placer o displacer, de agrado o inclusive de dolor; dependen rotundamente de su contacto o relación con los objetos externos al hombre, de ellos en su experiencia estética son los que pueden generar el agrado o desagrado a los olores, sonidos, tamaños, colores, sabores.

Hutcheson (1992,) inicialmente y de forma general, colige que los sentidos externos son propios de sí mismo y no merecen ser cuestionados ni entrar en disputa de acuerdo con su función natural. Atribuye estas cualidades a las facultades de los sentidos externos, pero éstas no cumplen dicha función sin la relación directa con los objetos como se explica a continuación. En el caso de los sentidos internos deben tener como base y de forma natural un componente de reacción o afectación directa de los sentidos externos. No puede haber sentidos internos si previamente no ha existido una percepción o experiencia de los sentidos externos. El sentido interno es la facultad de reacción innata de orden mental, que origina el pensamiento, la reflexión, la actitud mental, que tiene como finalidad última unirse a lo externo.

Cabe anotar que la idea de belleza como expresión no es propia de los objetos, pero no desconoce las cualidades que poseen. Esta manifestación de belleza es propia de

los sujetos por medio de los sentidos, pero la reacción de belleza es natural y por tanto ajena a la voluntad del sujeto. No es condición del sujeto abordar los objetos de forma predeterminada indicando que sean bellos o feos, sino que se da de forma natural en el contacto con la experiencia directa.

En este recorrido se encuentra también el trabajo de Burke (2014), que en su obra *Indagación filosófica sobre el origen de nuestras ideas acerca de lo sublime y lo bello*, inserta dentro de las teorías de la estética los conceptos de sublime y bello y da un giro a lo que anteriormente se venía considerando, con ello, la relación del sujeto–objeto por medio de su experiencia estética y a su vez la fundamentación del gusto estético, ya no entendido éste dentro de las categorías de lo bello, armonioso, proporcional, uniforme, novedoso, grandioso, fascinante, natural, simétrico, placer, displacer, externo e interno, sino en términos de la disciplina de la estética, imbricada inicialmente por Adisson (1991), quien propone el ámbito de la imaginación como dinamizadora de las anteriores categorías.

Por el contrario, Burke (2014) sustituye la noción de dichas categorías e introduce una nueva autonomía del gusto, de forma positiva y con ellas idealizando la belleza que tenía como base desde el punto de vista moral una normatividad pastoral. Lo novedoso de este autor es la introducción o discusión filosófica entre lo placentero, agradable o el displacer o disgusto como formas novedosas o categorías del gusto desde lo negativo de la experiencia estética, posteriormente causadas y efectuadas como una manifestación propia del gusto; dicha reflexión filosófica en términos de categorías distintas que se podían llamar oscuras se enmarcaron en lo siniestro, lo terrorífico como facultades propias del gusto. Ocupándose de todos sus efectos de forma original surgió en el autor su esfuerzo por el análisis de aquellos objetos que en experiencia directa con el sujeto irradian susto, terror, miedo, silencio, oscuridad, la noche, los grandes e inabarcables espacios que a su vez producen la sensación de pérdida; incertidumbre de los fenómenos que poseen y expresan una naturaleza violenta como son los sonidos extremos, los espacios en los que el sujeto así posea la capacidad de raciocinio sobre los objetos, éstos en su inmensidad dan la sensación de ser inexplicados. Es lo que se denomina “catálogo de lo terrible”, que a su vez produce otro tipo de placer o de gusto intenso. En palabras del autor originan, tienen validez, son propios dentro del gusto estético lo que él denomina la “suspensión del ánimo”. Con lo anterior Burke inicia el debate entre el gusto de lo agradable y bello *versus* lo terrorífico y lo siniestro; todos ellos como facultades propias del gusto.

En este marco de discusión, la obra de Kant es capital. Asume el racionalismo en contraposición al empirismo en torno a la categoría bello y sublime en lo concerniente al juicio del gusto, que son vitales para la experiencia estética del sujeto. Son propiedades inherentes a la razón y no dependen de la experiencia para ser verificadas; poseen formas y características propias, a su vez que están contempladas dentro de sí mismas, pero con alcance universal. El juicio de gusto va a depender racionalmente de las formas puras *a*

priori de la sensibilidad y contenidas en la razón y la intuición. La intuición sobre un objeto siempre tiene que estar precedido por un concepto. Ahora, el juicio de gusto no debe ser ni lógico ni de conocimiento, pero se determina como un juicio estético subjetivo. Kant (1977) expone:

El juicio de gusto no es, pues, un juicio de conocimiento; por lo tanto, no es lógico, sino estético, entendiendo por esto aquel cuya base determinante no puede ser más que *subjetiva*. Toda relación de las representaciones, incluso las de las sensaciones, puede, empero, ser objetiva (y ella significa entonces lo real de una representación empírica); mas no la relación con el sentimiento de placer y dolor, mediante la cual nada es designado en el objeto, sino que en ella el sujeto siente de qué modo es afectado por la representación. (pp. 101-102)

La intuición y sensibilidad son necesarias para producir el entendimiento, que a su vez origina conceptos para hacer posible la inteligencia; son las provisiones iniciales dadas por la razón determinada como una ley moral necesaria aplicable a todos los hombres, de ahí que se constituya como ley universal. Kant (1977) la determina como la facultad de desear que poseen todos los sujetos de un orden natural; es el principio de obediencia a la ley moral por sí misma, que se constituye en un imperativo categórico.

En su juicio del gusto en la *Crítica de la facultad de juzgar* (Kant, 1992) enuncia que se compone de tres ámbitos *a priori* como facultades racionales propias del alma que poseen todos los sujetos: la facultad de conocer, el sentimiento de placer y pena, y la facultad de desear. La experiencia estética entendida como juicio estético, estará clasificada en el gusto, y desde dos categorías como lo bello y lo sublime. Lo bello estará constituido desde cuatro elementos necesarios para su entendimiento: el desinterés, lo universal, la finalidad sin fin y lo necesario.

En el caso del desinterés al abordar una obra o al obtener una experiencia estética sin la determinación de conceptos preestablecidos, el juicio del gusto se constituye meramente en algo contemplativo. Cuando esto se da en el sujeto que contempla de una forma natural y sin disposiciones preestablecidas, libre de conceptos morales como bueno, bello, agradable sobre cualquier objeto real o irreal, se produce un juicio estético puro del gusto o una experiencia estética desinteresada. La experiencia estética desinteresada se convierte en un estatuto epistemológico para emitir un juicio sobre cualquier objeto o experiencia, de ahí que la relación sujeto u objeto sea libre al no establecerse por ningún prejuicio o adherencia a algo o a nadie, produciéndose una complacencia original².

2 Para Alison las asociaciones, emociones y placeres no deben presentarse de manera inconexa en relación con los conceptos de bello y sublime, porque deben hacer parte de un compendio de asociaciones de orden simple que posee todo sujeto racional; a su vez, todo sujeto como individuo racional tiene

Al continuar con el segundo elemento que constituye la categoría de lo bello, está el concepto de lo universal. Inicialmente existen en él dos diferencias, la primera, entre lo bello agradable sin concepto o sin prejuicios, que pertenece a la relación natural entre sujeto-objeto; la segunda, lo bello y agradable que existe con conceptos preestablecidos. En el caso de la primera, sigue siendo un juicio estético puro, de carácter singular, privado y particular; mientras que, en la segunda, determina un gusto colectivo, plural y reconocido. Como consecuencia, pierde ya su categoría de objeto bello y será asignado como objeto agradable, en tanto es un juicio emitido por la experiencia individual que agrada de forma particular y personal. En este caso, no entra en la categoría de lo bello universal. Para que un juicio de gusto se determine como universal, debe cumplir con el consenso natural de varios individuos.

Kant analiza que inicialmente dicho elemento universal como fuente probatoria puede entrar en disputa entre los sujetos, pero que es innecesaria por ser juicios de gusto privados. Lo principal para Kant es lo que sea reflexionante y demostrativo; es decir, los sentimientos comunes entre placer y displacer que poseen todos los sujetos, porque al ser propio de todos y no de uno solo, se determina como un juicio de gusto universal (Kant, 1977).

El tercer elemento es la finalidad sin fin, el cual revisa constantemente la importancia que tiene el sujeto cuando emite un concepto por medio de la experiencia estética en contacto con el objeto; la finalidad después de crear el concepto (es en este mismo donde se juzga), se debe codeterminar con el todo de la parte y de la parte con el todo. Su importancia no radica en ella misma, sino en la causalidad nombrada por los sujetos. A la hora que el sujeto se encuentre con el objeto, éste es el que causa su nombramiento y con ello adquiere validez. Es de precisar, que es la utilidad del objeto mismo según su concepto lo que le da forma.

Por último, aparecen los juicios de gusto necesarios, elaborados por el conocimiento de forma lógica y racional, pero reconocidos por el sentido común, no en tanto forma singular de los sujetos, sino producto de la subjetividad. Es condición que los juicios de gusto necesarios designen una relación entre lo particular y lo universal³.

Para finalizar con el juicio de gusto en Kant, está la categoría de lo sublime manifestada inicialmente en dos formas de representación; una, lo sublime matemático y, la otra, lo sublime dinámico. La primera, tiene como característica lo medible, lo cuantificable,

y por defecto lo comparable por ser medible con otros fenómenos, pero se distingue de lo absolutamente grandioso. Lo anterior es básico para una matematización de los objetos dados en comparación con los de su misma naturaleza, que a su vez pueden ser medibles de dos formas. En una se comparan de forma estética por la intuición visual de los sujetos y, en una segunda, por las formas lógicas, calculables y que constituyen como tal una medida cuantificable. No ocurre lo mismo con el hecho de comparar lo sublime dinámico, ya que encierra la categoría de lo absolutamente grande o majestuoso, de hecho, es imposible acercarse a su totalidad. Contrario a lo matemático carece de ser calculado, y como tal, está por fuera de lo matematizable. Para Kant (1977), lo sublime dinámico es algo inabarcable, insospechado por el sujeto mismo; por su grandiosidad o majestuosidad rebasa su naturaleza, y lo que puede hacerse es gustar de esa experiencia sublime estética.

Definir en su totalidad e intencionalidad lo sublime dinámico es imposible, aunque pone de manifiesto que para los sujetos explicar dicha experiencia, basta con lo sublime mismo de la razón. Es de anotar que lo absolutamente grande por el mero hecho de ser inconmensurable, resulta como consecuencia hacer sentir al hombre mismo diminuto, porque lo absoluto encierra una aportación definida por Kant como los juicios de gusto *a priori*, porque es en el hombre mismo donde éste establece la importancia de la razón (Kant, 1977).

Lo relevante del juicio de gusto en relación con la categoría de lo sublime es su majestuosidad como parte de la belleza; es una manifestación que poseen los sujetos de forma libre. El sujeto, para apreciar y expresar lo sublime, siempre buscará un lugar seguro para manifestar su finitud e infinitud desde su misma imaginación a partir de la razón. Un ejemplo, es lo pequeño que se siente frente a los fenómenos naturales. En consecuencia, sólo queda la razón para explicar lo insignificante que se es y lo bello de lo sublime (Kant 1977).

Con Kant se puede decir que termina la teorización sistemática del gusto estético. A finales del siglo XVIII y principios del XIX el esfuerzo por hacer del gusto un trabajo filosófico de largo aliento, fue declinando y perdiendo atractivo. Se puede decir, que “Del subjetivismo moderno se ha llegado progresivamente al individualismo contemporáneo” (De la Calle, 2006, p. 16).

El propósito de este capítulo ha sido el de hacer una retrospectiva desde el mundo griego hasta la Modernidad en relación con el gusto estético. Inicialmente estuvo enmarcado en una concepción cosmogónica, luego pasó a estar determinado por el *logos* (lo simétrico, el encuentro, la proporción, la metafísica), pasando por el criterio impuesto por los emperadores romanos y los discursos eclesiásticos de los medievales, hasta su conceptualización sistemática en el mundo moderno dividido en dos claros discursos filosóficos que configuraron los metarrelatos sobre su comprensión y aplicación: el empirismo y el

la capacidad constante de emitir juicios a través de la experiencia estética de una forma pura y libre, pero asociada a la permanente imaginación que los relaciona entre sí. (Alison, 1790). (La versión en castellano aparece con el título: *Ensayos sobre la naturaleza y principios del gusto*).

3 Para una comprensión más amplia es relevante la lectura y el análisis de la segunda parte de la *Crítica del juicio*, en donde Kant explica ampliamente su sistema teleológico y teológico.

racionalismo. Este esfuerzo inicial por mostrar el recorrido sobre las formas de entender el gusto estético, lleva a identificar que no ha sido un concepto unívoco y universal, sino que ha dependido más del contexto y la conceptualización teórica que lo determina en cada época en Occidente. Es el momento de concentrarse en otras discusiones de corte contemporáneo que amplíen la configuración y el problema del gusto estético, que articule y conceptualice otras lecturas sobre dicha categoría, su influencia desde la experiencia estética y su implicación significativa en contextos socioculturales y educativos.

El giro posmoderno del gusto

El relativismo del gusto

Se centrará la discusión en dos componentes esenciales que configuran el corpus filosófico del giro posmoderno. En el primero, el surgimiento de este giro y sus postulados que dieron inicio a la postmodernidad y su incidencia con el relativismo y el perspectivismo, en el que se hace un análisis de los nuevos criterios estéticos en torno al gusto que han ido posibilitando otras legitimaciones. En el segundo, a partir de los medios de comunicación y su implicación en la cultura de masas, el mercado consumista del gusto o gustos de mercado capitalista y, por último, las políticas de producción, libre mercado, impuesta por las llamadas democracias liberales.

En la sociedad actual los grandes referentes se han ido extinguiendo o se deconstruyen históricamente como lo ha advertido Derrida (1967, 1979) al anunciar la caída de las famosas linealidades totalizantes o los megarrelatos: la razón, la religión, la moral, lo político, la verdad, y se ha exaltado al individualismo como forma de ver y asumir el mundo. Si ya “no existen” esos grandes megarrelatos que indiquen qué se debe hacer y cómo proceder, el hombre se desubica y pierde su brújula, se va descentrando como lo diría Rorty (1991) y su historia se vuelve personal. El resultado es el relativismo, nuevos conceptos y categorías que empiezan a explicar la situación: fugaz, efímero, veloz, mediático, inmediato (Fajardo, 2014). El ser o identidad del hombre se configura por los micro discursos, que se establecen desde lo multi y pluricultural: “vivimos en tal variedad abigarrada de juegos del lenguaje y estamos moldeados por tantas formas de discurso que ya no podemos decir definitivamente quiénes somos” (Shusterman, 2002, p. 327). La sociedad se va entretejiendo efímera y líquida (Bauman, 2004) en la que aparecen nuevas formas de asumir la categoría de gusto, o lo que Vilar (2010) denominara la época de los desórdenes del gusto en medio de la multiplicidad e interpretaciones y acciones del mismo.

La discusión en torno al giro que ha presentado el gusto una vez el relativismo ha entrado en escena afectando todos los discursos de la realidad, particularmente en tres que han tenido mayor incidencia en la reflexión y acción estética: los medios masivos de comunicación, el mercado capitalista y la democracia liberal, se ampliará a continuación.

El gusto estético en la posmodernidad hay que entenderlo básicamente en la crítica a los grandes relatos o paradigmas erigidos en la historia de la tradición occidental, en la que se establecieron verdades absolutas, formas de creer, de pensar, sentir, conocer, convivir, entre otros. El gusto estético no es ajeno a esta crítica posmoderna. Alrededor del gusto estético posmoderno se crea una de las grandes rupturas que impactarán al mundo filosófico y a la estructuración de la sociedad misma: las telecomunicaciones, que origina un constante cambio tecnológico, esquemas de relación, flujos de la información, una cultura del cambio, de la velocidad, formas de vivir y de comportamiento. Lo anterior, ya no será visto desde un carácter esencialista o de la imposición de un gusto por la élite burguesa, sino por el despliegue sensitivo producto de la libertad a ultranza e hiperindividualismo (Lipovetsky, 2015).

Con sus múltiples velocidades, la ética posmoderna desvió la mirada de la Modernidad y arrojó las cargas del pasado para que el sujeto configurara su eterno deseo. Ya la plenitud no estaría en la religión, en Dios, el Estado, la razón, la familia, la heterosexualidad, la ciencia o la justicia que determinen la vida buena en términos de convivencia social o de ordenamiento institucional. Como contrapartida asoma lo líquido, volátil, *lighth*, el espectáculo, inmerso en nuevas perspectivas que lo van a atrapar de forma mediática (Lipovetsky, 2015).

El objetivo del hombre se va constituyendo con elementos sin linealidad, sin unilateralidad, el piso fijo ya no existe, todo empieza a ser efímero, fugaz, no existen grandes líneas de sostenimiento de los discursos filosóficos, las pequeñas líneas que estaban ocultas salen a la luz, se cae la ilusión del hombre de caminar hacia una vida plena, eterna, inmortal, perenne, o en su defecto cae la explicación absoluta del ser que aspira a lo absoluto de la realidad y su felicidad⁴.

La ética del gusto propiciada por los nuevos microrrelatos relativistas o perspectivistas son los que dominan hoy el entorno sociocultural e imponen nuevas formas de ver y disfrutar la vida; la estetización de la existencia (Foucault, 2001, 2003, 2009) sería la alternativa a una historia y filosofía eminentemente especulativa, interpelada constantemente por el ser humano de hoy, desde lo popular, lo cotidiano, lo ordinario; el hombre

⁴ Es preciso indicar que no se puede generalizar que todos los ciudadanos del mundo sean posmodernos por cuanto existen tradiciones no occidentales a las que no se les puede medir con el mismo rasero. Ahora, dentro de las sociedades posmodernas Mardones (1991) ha realizado una investigación en la que destaca el carácter pluridimensional de las sociedades de hoy al identificar que en ellas se encuentran modernos, contramodernos, premodernos y conservadores, entre otros.

está centrado en una ética del gusto a partir de la cual constantemente construye su yo relacional de forma individual con sus propios mecanismos de expresión, su propia expansión de acuerdo con sus necesidades, la imposición en su mayoría aceptable de los gustos influenciados y relativizados por el mercado de masas, denotando y primando su propia escogencia que le posibilite mejorar su buena vida. Ante el vacío dejado por los grandes paradigmas o megarelatos, la búsqueda del hombre por llenar sus expectativas se vuelve una aventura personal. El sentido se vuelve en sin sentido; nuevos sueños y búsquedas que son éticas al definir desde su libertad su propio destino. Pero, tales búsquedas las están llenando los medios de comunicación, el mercado capitalista y la democracia liberal. Estos son los nuevos referentes que imponen y estructuran los gustos.

La ética del gusto se configura primordialmente por medio de las múltiples satisfacciones mediáticas y opciones privadas (Rorty, 1991) que eligen diariamente los sujetos. No es gratuito para el sujeto de hoy que su máxima articulación ético-estética en un mundo que lo masifica todo, gire en torno a la tecnocultura, también llamada revolución tecnológica. Es ahí en donde emerge una nueva ética del gusto integrada ya no para distinguir qué es lo original, lo verdadero, la norma, lo sólido, el orden, sino un gusto que por lo rápido, lo híbrido; por todo aquello que al instante lo llena por momentos y genera constantemente un gusto por lo fugaz sin importar su valor histórico, sino que le posibilite vivir en función de sí mismo. Aparece de inmediato la pregunta por la forma de educar que dé cuenta de las nuevas racionalidades y sensibilidades humanas.

Ya no se distingue, como en la Modernidad, qué es el buen o mal gusto; sus microestructuras se entremezclan vertiginosamente desde lo que aparece, lo que se cultiva, desde los objetos y obviamente en la relación misma entre los sujetos en virtud de una ética del gusto; su cambio constante entre buen y mal gusto es difícil de determinar según Eco (1984). Qué es o no es el buen gusto, ya no está determinado por los grandes filósofos de la estética de la tradición moderna. De igual forma desde la creación artística la medida no son los reconocidos artistas tradicionales que marcaron un hito en la historia, ya el museo dejó de ser el único escenario del buen arte o del buen gusto como única verdad o único lugar que daba cuenta del gusto por lo artístico. Empiezan a florecer nuevas vanguardias y manifestaciones culturales; el sujeto se transmuta, se realiza en pequeños espacios para dar origen a la creación, producción, consumo y contribuir con su adelanto para que esto diera el origen a la cultura de masas (Benjamín, 1989). El centro de algunos referentes cae en el vacío histórico, se inicia una nueva historia, la microhistoria, la de los microrrelatos (Lyotard, 1996). Las manifestaciones, interpretaciones, placeres e imaginaciones y disfrutes se vuelven ingrátidos; el centro de las ciudades no es el mismo de los individuos, cambian los lugares que fueron por mucho tiempo el lugar de desarrollo, pensamiento y comportamiento del hombre mismo; se vive en segundos y se desaparece en segundos,

se vive entre una homogeneización de la cultura y una heterogeneización de la misma. Lo mediático se impone, las estructuras se movilizan rápidamente entre lo que Bourdieu (2010) llamó la objetividad y subjetividad del campo atravesada constantemente por la lucha entre sus agentes, tratando de imponer cada uno su *habitus*.

Se establece así un gusto social de capitales simbólicos que identifican quién es el dominador y quién el dominado, no desde lo sólido del progreso de la Modernidad, desde el discurso religioso como punto trascendental y equilibrante; los pluricentros de cada sujeto cambian de lugar y espacio convirtiéndolo en un hombre de pequeños grupos, nichos, guetos que encuentran eco a sus gustos en los centros comerciales —cosa que los modernos nunca se imaginaron que pudiesen existir—. El nuevo lugar de disfrute del gusto estético transmuta al centro comercial en el que caben todas las estructuras sociales, pensamientos, acciones, persuasiones. El sujeto se constituye como agente con sus propias estrategias de gusto de acuerdo con su propio capital: ver, sentir o actuar de forma diferente (Fajardo, 2001).

El gusto se juzga por sí mismo sin ningún canon predeterminado, lo ético-estético está totalmente integrado, cuya manifestación se puede observar en la adrenalina pura formando una cultura compleja concentrada en el realismo ecléctico mediático como lo infiere Lyotard (1996).

Estas razones hacen posible una marcada estetización de la existencia, que permanece como la representación más eficaz del instante que accede al disfrute, al juego, a la sensibilidad externa; allí todo vale. La constante es la emoción que atrapa, sostenida por el mundo del espectáculo reconocido por la marcación de roles superficiales.

Las herencias tradicionales en relación con el gusto estético, lo bello y lo sublime en Kant, ya no son el parámetro a seguir para explicar la realidad del gusto estético (Bourdieu, 2010). El gusto se moviliza continuamente de lugar, de reconocimiento de los mismos cánones que lo valoraban en la Modernidad como la primera categoría o el primer insumo que determinaba la apreciación de lo bello.

Lo paradójico en la posmodernidad es que lo desordenado del gusto para muchos es el orden para otros. Ya no es impuesto; el sujeto incursiona en un mundo de posibilidades que, en su experiencia misma, y a través de su propio significado, originan para él un gran sentido. En términos de un mundo liberal o individualista los sujetos simplemente amplían sus experiencias instantáneas sin el condicionamiento de ningún ser humano que propenda por una libertad de sí mismo (Vilar, 2010; Fajardo, 2001).

Lo anterior se entendería como una entropía sin fin por las múltiples culturas que permean el diario vivir. Tal entropía motivada por una cultura multimediática soportada fundamentalmente por los medios masivos de comunicación, se explicará con mayor detenimiento en el siguiente punto.

El gusto y los medios masivos de comunicación

Los sujetos, en su afán de progreso por medio de la transformación de los recursos naturales, los avances científicos y tecnológicos, han buscado renovar e innovar cada época, es el caso de los medios masivos de comunicación. Su relación con cada sociedad y su desarrollo han hecho posible un nuevo orden-desorden al promover nuevas formas de gusto estético han impactado experiencias multiculturales y nuevos lenguajes en un mundo globalizado y en red (McLuhan, 1985; Castells, 2009). Su articulación, estructuración, transformación y el amplio poder que poseen, influyen en la cotidianidad de los sujetos.

El sujeto dependiente tecnológicamente se ve en la necesidad de adaptarse a estructuras que se crean constantemente en el medio publicista y mercantil, lo que lleva a la sociedad a la manipulación y competencia de dichas tecnologías. Su acelerado ritmo, en tanto progreso hace que los gustos sean efímeros, se pierda la distancia entre lo viejo y lo nuevo y que el sujeto tenga unas ansias infinitas por consumir y estar siempre a la altura de las nuevas versiones tecnológicas. El gusto se vuelve uso y deshecho, como un arte para consumir, no para evocar; lo que sirve hoy al instante de acuerdo con los cánones emergentes de los gustos comunicacionales, se vuelve necesidades de facto, pero a su vez es inservible en el mismo instante en el que transcurre el tiempo real.

El inicio de la revolución tecnológica fue posibilitando una relación entre los individuos, inicialmente satisfactoria, rápida, cómoda, pero llegando a la saturación de la información como algo inabarcable. Al transcurrir el tiempo y su posicionamiento en las sociedades y mercados, fue originando un desorden en el mundo habitual al que no se estaba acostumbrado; nunca se pensó que fuera a transformar de forma radical las culturas al globalizarlas en todos los campos y convertirse en el nuevo poder que dinamiza las relaciones entre los sujetos. La nueva dinámica se vuelve impersonal, se pasó a producir un gusto por las relaciones virtuales en el marco de la cultura de masas, mediada y consolidada por la proliferación de medios o herramientas tecnológicas. Ha implicado un cambio en las sociedades al originar nuevas expresiones estéticas y éticas; la relación entre las personas se ve mediada por la red, como si esta fuera una extensión del cuerpo.

Con estas tecnologías y aparatos programados o programables configura en primera instancia una estetización de la existencia de los sujetos, surgida y desarrollada principalmente en los años ochenta, como lo expresa Castells (1997):

En efecto, en la década de 1980, el capitalismo (en concreto las principales empresas y los gobiernos del club del G-7) ya habían emprendido un proceso sustancial de reestructuración económica y organizativa, en el que la nueva tecnología de la información desempeñaba un papel fundamental que la conformó decisivamente. (...) La dispo-

nibilidad de nuevas Redes de telecomunicaciones y sistemas de información puso los cimientos para la integración global y el surgimiento de la sociedad en Red. (pp. 79-80)

Las sociedades en red han ido construyendo permanentemente manifestaciones del gusto y sostenidas por el mercado capitalista y las democracias liberales. Se ha considerado incluso más importante los entornos tecnológicos que el sujeto mismo. Prima la conexión y la praxis que crea nuevos comportamientos ético-estéticos que configuran la sociedad y el mundo. Hoy no es posible sostener ciudadanos aislados, privados, culturas únicas, sociedades cerradas e incomunicadas; se está en una estética cibercultural, imbricada con nuevas sensibilidades artísticas. La experiencia estética ya no se disfruta únicamente desde los campos artísticos museísticos impuestos en la Modernidad y ubicados en los centros urbanos, las grandes galerías; el gusto se seculariza y legitima por los *mass media* y su ritmo acelerado de cambio constante a través de los *reality shows*, las producciones digitales como los comics.

Las imágenes son válidas y reales desde lo virtual, ejemplo de ello son las redes sociales que generan nuevas ciudadanías o comunidades: WhatsApp, Instagram, Facebook. Las realidades virtuales se crean y evaporan rápidamente forjando individuos con nuevas lógicas de representación, de relación, de experiencia estética y de gusto, lo que exige la necesidad de descubrir otros horizontes estéticos en medio del mercado de la producción, el consumo y el desecho.

En síntesis, aparece un nuevo gusto estético entre los sujetos de la sociedad de hoy construido e impulsado por la era posindustrial de los últimos tiempos. Acá no se discute sobre el fundamento epistemológico, su precisión conceptual, carácter contextual o cultural, sino que se entiende como relativo a cada sujeto e impuesto como necesidad del mundo tecnológico, capitalista y democrático liberal. El gusto ha devenido un asunto ideológico que crea estilos de vida, consumo desmesurado y creador de sentimientos y necesidades universales

El gusto por el mercado capitalista y la democracia liberal

Después de la Segunda Guerra Mundial el sistema político gira en torno al socialismo y al capitalismo y a nuevos discursos, esquemas de pensamiento, formas de consumir, al tiempo que van diferenciándose las sociedades desarrolladas y subdesarrolladas. Conceptos como individualismo, narcisismo, hedonismo, entre otros, empiezan a imponerse al establecerse un nuevo orden lejos de la razón; surge una sociedad dominada por un sistema tecnocrático que produce necesidades para el individuo, nuevos estilos de vida en torno a la cultura, prácticas alimentarias, aspectos socio-políticos, económicos, éticos o estéticos. La tecnocracia como una característica del discurso capitalista-post-industrial (Lyotard,

1996; Lipovestky, 1996; Vatimmo, 1998), con los nuevos avances de las biotecnologías y el progreso científico-técnico, empieza casi sin dar oportunidad a desplazar otros sistemas que, en su momento, a mediados del siglo XX se pensaba que iban a tener influencia en la posmodernidad, como el comunista. En otro sentido, el avance de las tesis posindustriales enmarcadas fundamentalmente dentro de una producción desmesurada y desmedida, en manos de dos potencias fueron consolidando de forma hegemónica el nuevo orden mundial y constituyeron el gusto performativo (Lyotard 1996) impuesto por el sistema capitalista. Éste empieza de forma práctica a originar una revolución hedonista, narcisista; propuesta dominada y expandida por los medios masivos de comunicación con nuevos postulados que cambiarían los modos de experiencia estética del sujeto posmoderno.

El gusto estético posmoderno no es impuesto por la Ilustración o la razón, se enmarca ahora en la producción continua de nuevas tecnologías, la división, la explotación de los saberes, disciplinas y su énfasis explícito en los nuevos giros lingüísticos, ya no de forma enciclopédica, sino de una constante manifestación virtual. Establece un nuevo modelo post-industrial que orienta y obliga a la sociedad a democratizarlo todo, y el gusto como experiencia estética no es la excepción. Pasa a ser transformado por el mercado capitalista que promueve un continuo consumo acrítico y desmesurado de forma individual. En palabras de Lyotard (1996):

(...) la reconstitución del mercado mundial después de la Segunda Guerra Mundial y la intensa batalla económico-financiera que libran hoy en día las empresas y los bancos multinacionales, sostenidos por los estados nacionales, para dominar este mercado, no traen consigo ninguna perspectiva de cosmopolitismo. Los participantes en este juego aún se jactarán de alcanzar los objetivos que se fijaban el liberalismo económico o el keynesianismo de la época moderna. Pero nos cuidaremos mucho de darles crédito pues claro está que su juego no se reduce en absoluto, sino que se agrava la desigualdad de los bienes en el mundo y nada hace por romper las fronteras, sino que se sirve de ellas con fines de especulación comercial y monetaria. El mercado mundial no hace una historia universal en el sentido de la modernidad. Las diferencias culturales, por otra parte, son alentadas, fomentadas como mercancías turísticas y culturales, con todos los recursos de la gama disponible. (...) En un universo donde el éxito consiste en ganar tiempo, pensar no tiene más que un solo defecto, pero incorregible: hace perder el tiempo. (pp. 46-47)

El mercado capitalista en función de satisfacer las necesidades y los gustos de las personas lleva tras de sí un aparentemente ideal de vida buena y abundante para todos. Motiva para estar a la moda, a la altura de las nuevas tecnologías para hacer de la vida algo más fácil y placentera. El gusto por satisfacer las necesidades del mercado capitalista y globalizado, no está al alcance de todos, sino de aquellos que tienen la capacidad económica

—a pesar de que la democracia liberal enseñe que todos tenemos las mismas posibilidades y derechos—. ¿Será que la democracia liberal es una falsa democracia al promulgar que todos tenemos la capacidad de acceder al mercado? ¿Es esto cierto en las sociedades en vías de desarrollo? La necesidad de satisfacer los gustos en el mercado capitalista reemplaza el debate sobre los fundamentos del gusto mismo desde una perspectiva académica como se venía mostrando en el acápite anterior. El gusto es diseñado y orquestado por una ideología que supera la racionalidad y las condiciones éticas de los sujetos.

La nueva experiencia estética está anclada al sujeto consumista, que promueve su filosofía de vida en función al mercado capitalista que depende totalmente de la economía de mercado y del sistema bancario que ofrece constantemente al sujeto satisfacer sus gustos con el dinero plástico y las bajas tasas de interés; un gusto que externamente produce tranquilidad pero que en el mediano o largo plazo se vuelve impagable por cuanto conduce a la sociedad a un consumo insaciable y a un *shopping* desbordado. En términos de Lipovetsky (2015), “es un capitalismo creciente desde del cual se difunde el dominio estético (...) ha incorporado a grandísima escala las lógicas del estilo y del sueño, la seducción y la diversión, a los diferentes sectores del universo consumista” (p. 31). Los paquetes turísticos tienen como objetivo principal ir de *shopping*, no de descanso; ahora lo obligatorio de los *toures* es incluir los lugares de compra.

Se crea una falsa seguridad de vida que aparentemente irradia placer y tranquilidad viéndose estetizada su existencia como calidad de vida. No sería extraño que a la calidad de vida de los sujetos de hoy en la sociedad de consumo les impusieran las normas ISO 9001 como lo hacen en las mejores empresas en términos de producción, excluyendo totalmente a aquellos que no tienen la posibilidad de estar inmersos en esas políticas de mercado y que amplían las brechas de una alta pobreza; pareciera que no existieran porque no tienen la posibilidad del gusto por el consumo y quedan aislados en las periferias.

El mercado domina la voluntad de los sujetos y juega a diario con su gusto por comprar, consumir, desechar o cambiar. Ahí se da el imperativo de los mercados mundiales, convirtiendo a las sociedades en grandes comunidades de ciudadanos que se reconocen en seres de gusto que se movilizan entre la oferta y la demanda, moviéndose en el flujo del mercado de la música, el cine, el *spa*, la moda, los parques temáticos, las grandes soluciones dietéticas que propenden por un cuerpo estereotipado⁵ haciendo aparecer nuevas exclusiones sociales como el obeso y el anciano, los gimnasios, tatuajes, dispositivos electrónicos al ritmo del progreso sin fin⁶.

5 Shusterman (2002, 2008, 2012) ha realizados varios trabajos sobre la importancia del cuidado del cuerpo a partir de la somaestética.

6 Weber (2009) realiza un análisis en relación con el olvido de la formación en la enseñanza de la ciencia, porque no resuelve los verdaderos problemas humanos debido a que el progreso no tiene fin.

El centro comercial se constituye en punto de encuentro principal, el templo donde todo confluye y llena. De tal forma que el gusto de la sociedad de hoy no trae consigo una meditación, el silencio, el asombro, la contemplación e incluso ni por la lectura del texto físico y menos la relación directa de hablar con el otro; se vive en la imposición de los mensajes de texto y los “memes” que ridiculizan a diario la vida y sus dimensiones:

Todos los objetos, imágenes y signos de nuestro entorno se retocan, se diseñan, se vuelven paisaje con vistas a la conquista de mercados: el capitalismo de hiperconsumo es el capitalismo de la artización exponencial de todo, desde la ampliación del dominio de lo bello, desde el estilo y las actividades artísticas hasta el conjunto de los sectores relacionados con el consumo. (...) Los nuevos museos se abren hoy no sólo en las grandes ciudades, sino también en ciudades medias, es decir, en poblaciones pequeñas. Prácticamente no hay municipio que no quiera tener “su” museo como signo de afirmación identitaria y, lo que no es menos importante, como centro de atracción turística capaz de generar visitantes y, en consecuencia, repercusiones comerciales. (Lipovetsky, 2015, pp. 41-46)

Este es el mejor campo de acción del capitalismo para una democracia del bienestar que funciona de forma propagandista: hace ver, en términos superficiales, una mal llamada calidad de vida. El gusto es tratado y realizado básicamente desde aquello que se reconoce externamente, como fugaz, placentero, no duradero, la evolución del comercio a toda costa interactuando constantemente con el espectáculo, lo que se ha denominado una estetización de la realidad posibilitando, en términos de la hipermodernidad, una brecha amplia entre ricos y pobres (Lipovetsky, 2015). Con la globalización surge la idea de acceder a todos los bienes, productos y servicios, que reduzcan la brecha entre las diferentes clases sociales, gestionando una supuesta igualdad de condiciones para acceder a los bienes del mercado.

La democracia liberal en la era de la globalización ha pretendido independizar a los sujetos de las grandes teorías estéticas que anclaban la categoría del gusto a una clase élite determinada. Los juicios y las experiencias estéticas del gusto quedan abiertas a su práctica libre subjetiva, individualizante, pluricultural, sin ningún sustento académico que los legitime. La democracia liberal hizo posible un mundo subjetivo/intersubjetivo, de donde el gusto hoy ya no es determinado por lo pintoresco, la moral, la imaginación, la contemplación, lo armónico, lo bello, lo delicado o lo que la burguesía determinó en la Modernidad como “gusto fino o exquisito”. Las nuevas categorías que están presentes en el escenario actual, principalmente manifestadas a finales del siglo XX y principios del XXI, permiten unas sensibilidades libres y abiertas sin la necesidad de explicarlo todo. Si en la Modernidad se fijaba claramente qué era el buen y el mal gusto, el placer o el

displacer, después de la era posindustrial, se pierde el sentido, el contenido y aparecen nuevas expresiones que empiezan a caracterizar la situación siendo aceptadas en todos los contextos: grotesco, monstruoso, terrible, transgresión, entre otras. El juicio del gusto se quedó sin órbita en manos de los avatares de la democracia liberal sostenida por la cultura de masas, y por toda la industria tecnológica mezclando sin ningún obstáculo el arte fino, el gusto de élite y el gusto de masas (Fajardo, 2014).

Si bien las democracias liberales propenden por un mundo de oportunidades y de accesibilidades —en cierta medida aparentemente verdadera—, en la realidad de los sujetos capitalistas posmodernos se está lejos de lograrse los marcos de referencia del gusto estético con su gran fundamentación y solidez teórica, declinan frente a la comprobación de las brechas creadas o surgidas por la exclusión de aquella sociedad que no puede adquirir libremente lo que quiere. Se empezó con un mercado de competitividad entre los sujetos y no una sociedad de igualdad en accesos y oportunidades. Fue precisamente lo que ha ocurrido de forma concreta con la exclusión de muchos por la incapacidad de no poder adquirir los gustos impuestos por la cultura del mercado, originando un desagrado y una inconformidad en la sociedad de los excluidos/incluidos, diferenciando constantemente entre los que tienen la posibilidad de estar en la zona de confort por la capacidad económica que tienen para adquirirlo todo desafortadamente, y los excluidos determinados como los pobres masificados sin opción a todas las experiencias estéticas que se crean continuamente por la industria masiva del entretenimiento, llevando a la frustración continua para el excluido pasando a ser un espectador más de la época de la emoción estética. La situación lleva a avizorar que aquellos que no pueden acceder a los gustos del mercado, apelan al hurto y a la prostitución para alcanzarlos. El gusto produce también violencia, despersonalización, insatisfacción permanente y una afectación a la seguridad humana integral, además la desintegración social.

El gusto se encuentra inmerso en la cultura tecno-económica, sin los fundamentos de la hermenéutica, la reflexión de los metarrelatos, los discursos con solidez argumentativa. Se pasa de una memoria histórica a una memoria instantánea inmediata globalizante. La memoria histórica que ha constituido a los pueblos y comunidades se ha puesto en riesgo. Surge la pregunta: ¿Cómo cohesionar a la comunidad, pueblos, religiones y culturas si se pierde la memoria histórica que los ha constituido? ¿Qué papel juega la educación en una relación ética-estética-política del gusto para formar sujetos críticos y menos violentos?

7 Los trabajos de Shusterman, 2002, Rancière, (2005) y Cardona (2001), han destacado la importancia de la relación ética, estética y política en la cultura contemporánea.

Conclusión. Educación y nuevos escenarios del gusto

Las primeras civilizaciones entretejieron y materializaron de forma práctica, moral y comunitaria su relación con el gusto desde sus creencias, que significaron el encuentro consigo mismo, con los otros y con su realidad cosmogónica, dando sentido y significado a su existencia. El gusto cohesionó a estas culturas y dio sentido a su existencia. Esta perspectiva cosmogónica ha perdurado a través del tiempo, pero se ha invisibilizado en otras prácticas.

Los medios de comunicación, el mercado capitalista y la democracia liberal son los nuevos “educadores” que producen un tipo de sujeto al que universalizan su gusto. Lo que está en juego es el tema de la construcción del conocimiento, la autodeterminación de los pueblos, las riquezas de las prácticas culturales, la ética y la política en medio de las ideologías y de relativismos a ultranza.

Después de abordar el concepto de gusto estético con sus implicaciones y manifestaciones cosmogónicas dadas desde la antigüedad, que proporcionaba un gusto por la construcción de comunidad con la armonía, la simetría y el equilibrio entre el pensar del hombre y el bienestar común de la *polis*, se puede decir que hoy se está lejos de la perspectiva de una condición humana educada integralmente en la sensibilidad que procure una constante relación de unidad entre el hombre, la naturaleza y el cosmos. Lejos de esa educación de la sensibilidad, surgiría un interrogante, ¿cuáles son los presupuestos filosóficos, educativos, políticos y culturales que ayudan a promover un equilibrio, autonomía, autocontrol, temple estético que guíen la razón, la sensibilidad y su relación con la naturaleza? Se ha caído en el círculo vicioso del hastío de la idea del progreso, aquella que se fundamentó en la Modernidad entre empiristas y racionalistas, dando mayor relevancia a la legitimidad de la razón de acuerdo con el cientificismo y de los conceptos epistemológicos que llevaron a una sociedad de la producción. Producción que ha visto todo su impulso operativo y práctico en los siglos XX y XXI más allá de la experiencia estética como una unidad (Dewey, 1949) que propende por la autonomía, la libertad, el arte mismo, la vida como una obra de arte que, desde la razón, la sensibilidad y su relación con todos los objetos que brinda la naturaleza, es la que debe establecer una unidad orgánica como condición humana.

Para tener algunas pistas de interpretación, puede remontarse al trabajo filosófico-estético de Schiller (1990) que pone de manifiesto como materia prima para toda sociedad, la educación estética en la que el hombre debe erigirse como aquel que posee el ennoblecimiento humano con la capacidad reflexiva y crítica para lograr el equilibrio del gusto en medio de la democracia liberal, el capitalismo y los medios de comunicación. Debe ser prudente en la condición de elegir, mejorar su percepción para no ser manipulado en

sus decisiones, y que vigile los límites de la ciencia, de la producción y los medios más que los fines.

Si no se propende por una educación estética, la cultura caerá en el gusto por el gusto o vivir por vivir; no habría límites entre la buena vida y la vida buena, se estaría en el fracaso del hombre de la mayoría de edad kantiana. Ahora, surge otro interrogante: ¿Cuál es el artista, el concepto o la teoría que hoy proporciona ese punto de equilibrio entre la experiencia estética desde la razón, la belleza, la sensibilidad y la libertad? Es complejo encontrar la respuesta a este interrogante.

Schiller anuncia el ennoblecimiento humano como armonía desde la experiencia estética para una educación de la sensibilidad, que hoy está ausente ya que el gusto por el consumismo lo divide todo. El consumir promueve una fuerza de gusto sin dirección con múltiples escenarios que accede a ver todo de muchas formas, pero que no ubican al hombre desde una autorregulación, una autodominio y lo que se mencionó anteriormente, en un temple estético; el hombre, desde la educación estética no tiene hoy un territorio seguro, lo que Schiller arguye desde las *Cartas sobre la educación estética del hombre* como un territorio posible y sustentable que articule la unidad entre la razón, la belleza, la sensibilidad y los objetos. Pretende una libertad de los sujetos con su singularidad en la que se fortalezca el bien común con todo su entorno.

En consonancia con Schiller, se está en mora de restablecer la condición humana como una unidad orgánica que propenda por su equilibrio con los entornos social, político y cultural. Para lograrlo, se debe realizar una educación estética, y en su práctica, el hombre debe proponerse un estado verdaderamente racional y razonable donde se autorregule en todas sus formas y promueva una unidad entre el intelecto, lo sensible y lo bello.

Se debe cultivar un gusto que vaya desde lo individual a lo colectivo y viceversa, lo que Schiller ha determinado como el “temple estético”; no se trata de saber más para producir más y consumir más, sino para pensar, actuar y vivir mejor. Según Schiller “¿cómo podrían ser capaces de apreciar la serena actividad del gusto en el carácter interior y exterior del hombre, y de tener en cuenta las ventajas esenciales de la cultura estética, olvidando sus ocasionales desventajas?” (Schiller, 1990, p. 183).

Este pensar, actuar y vivir mejor en busca del autocuidado es la propuesta a la que llega este escrito en la que es necesaria la creación de una cultura de la educación estética que, para el caso del presente trabajo, no se debe dejar la experiencia estética y con ella el gusto mismo en manos del consumismo exagerado que rompa con las prácticas artísticas creadoras de comunidad que permiten la cohesión entre los diversos grupos, las etnias y los géneros. El gusto estético tiene el mérito de construir y fortalecer las sociedades, cohesionar procesos, incentivar la convivencia y otros valores ciudadanos y morales. El gusto hay que entenderlo y practicarlo de manera crítica, ser capaces de dar razones de las

preferencias, construir políticas públicas de protección a la sociedad, crear comunidades de diálogo en torno a él y propender por la diversidad cultural que movilice y enriquezca las identidades.

El papel de la educación ha de ser creativa y crítica, de denuncia frente a cosificación de las personas en un mundo donde el proceso de subjetividades pasa por el individualismo, el narcisismo extremo y la indiferencia frente a la pobreza. Recuperar la educación como una práctica de vida que aliente al compromiso sociopolítico, promueva el autocuidado y el autocontrol para tomar decisiones inteligentes y eficaces, es una tarea infranqueable frente a los creadores de gusto simulados que hacen perder el norte y sentido de la vida.

Por último, quedan algunos interrogantes por resolver: ¿cuál es el punto de referencia hoy del gusto estético? ¿Acaso no es necesario establecer puntos de encuentro en torno al gusto? ¿Se puede hablar de derechos morales de las culturas frente al gusto? ¿Cómo lograr una resistencia para mejorar la vida desde un mundo tan efímero y veloz? ¿Cuál sería la senda a recorrer para lograr una vida buena? ¿Cuál sería el mejor acercamiento que dinamice la relación entre los sujetos y procure una relación adecuada desde lo ético estético? ¿Cuál sería el recorrido desde la educación misma que anime a una democratización de los gustos? ¿Cómo democratizar los gustos que no sean productos de las ideologías y proyecte una vida buena?

Referencias

- Addison, J., H. Blair (Ed.). (1837). *The pleasures of imagination* (1a ed. 1712). Amberes: Duverger. Madrid: Visor.
- Addison, J. (1991). *Los placeres de la imaginación y otros ensayos de The Spectator*. Madrid: Visor.
- Agambem, G. (2016). *Gusto*. Buenos Aires: Hidalgo Editora.
- Alison, A. (1790). *Essay on the Nature and Principles of Taste*, (5a, ed.) Londres: Ward, Lock, And Cp.
- Aristóteles. (1974). *Poética*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles. (2003). *Poética*. Ed. Eilhard Schlesinger. Buenos Aires: Losada.
- Aristóteles. (2005). *Retórica*, (Ignacio Granero, Trad.). Buenos Aires: Eudeba.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad Líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Baumgarten, A. (1735). *Meditationes Philosophicae de Nonnullis and Poema Pertinentibus*. Halle: Grunert.
- Benjamin, W. (1989). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Buenos Aires: Taurus.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Bozal, V. (2003). *Estética y Modernidad*. Recuperado de <https://bit.ly/2XIZtcF>
- Burke, E. (2014). *Indagación filosófica sobre el origen de nuestras ideas acerca de lo sublime y lo bello*. Madrid: Alianza.
- Cardona, P. (2011). *Ética Política. Estética Neopragmática*. Medellín: UPB.
- Castells, M. (1997). *La sociedad Red*. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (2009). *La sociedad en red: una visión global*. Madrid: Alianza.
- Danto, A. (1964). The Art world. *The Journal of Philosophy*, 61, 571-584.
- Danto, A. (1977). *After the End of Art: Contemporary Art and the Pale of History*. Princeton: Princeton University Press.
- De la Calle, M. (2006). *Gusto, belleza y arte*. Salamanca: Ediciones Universidad.
- Derrida, J. (1967). *De la grammatologie*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Derrida, J. (1979). *The parergon*. *October*, The MIT Press, 9, 3-41.
- Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dickie, G. (1996). *El siglo del gusto. La odisea filosófica del gusto en el siglo XVIII*. España: Gráficas Rógar S.A.
- Dickie, G. (2005). *El círculo del arte*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Eco, U. (1984). *Apocalípticos e integrados*. España: Lumen.
- Eliade, M. (1996). *Lo sagrado y lo profano*. (Luis Gil, Trad.). Santafé de Bogotá: Labor.
- Fajardo, C. (2001). *Estética y modernidad. Nuevos contextos y sensibilidades*. Quito: Abya-Yala.
- Fajardo, C. (2014). El gusto estético en la globalización. *Revista Calle*, 14, 9 (13), 52-69.
- Foucault, M. (2001). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Akal.
- Foucault, M. (2003). *Historia de la sexualidad*. Tomo II. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gerard, A. (1992). *Assaig sobre el gust*. (S. Martínez Carratalà, Trad.). Universitat de Valencia.
- Heidegger, M. (1996). *Caminos de bosque*. Madrid: Alianza.
- Hume, D. (1989). *La norma del gusto y otros ensayos*. Barcelona: Península.
- Hutcheson, F. (1992). *Una investigación sobre el origen de nuestra idea de belleza (1725)*. Madrid: Tecnos.
- Kant, E. (1977). *Crítica del juicio*. Madrid: Spasa Colpe.
- Kant, E. (1992). *Crítica de la facultad de juzgar*. Caracas: Monteavila Latinoamericana.
- Leroi, G. (1971). *El gesto y la palabra*. Venezuela: Universidad Cultural.
- Lipovetsky, G. (1996). *La era del vacío: Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2015). *La estetización del mundo: vivir en la época del capitalismo artístico*. Barcelona: Anagrama.
- Liotard, J. (1996). *La posmodernidad explicada a los niños*. España: Gedisa.

- Mardones, J. (1991). *Posmodernidad y neoconsecrurismo*. Estella: Verbo Divino.
- McLuhan, M. (1985). *Guerra y paz en la aldea global*. Bogotá: Planeta.
- Ocampo, E. (1985). *Apolo y la máscara: La estética occidental frente a las prácticas artísticas de otras culturas*. Barcelona: Icaria editorial.
- Plazaola, J. (2007). *Introducción a la Estética. Historia, Teoría, Textos*. (4a ed.) Bislbat: Universidad del Deusto.
- Rancière, J. (2005). *Sobre políticas estéticas*. Barcelona: Museo de Arte Contemporáneo.
- Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*, (Alfredo Eduardo Sinnott, Trad.). Barcelona: Paidós.
- Schiller, F. (1990). *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Barcelona: Anthopos. Recuperado de <http://www.scribid.com/doc/84759644/Friedrich-Schiller-Cartas-sobre-la-educacion-estetica-del-hombre>.
- Shaftesbury (2001). *Advice to an Author, Characteristicks of Men, Manners, Opinions, Times* (1a ed. 1711). Indianapolis: Liberty Fund.
- Shusterman, R. (2002). *Estética pragmatista: viviendo la belleza repensando el arte*. Barcelona: Idea Books.
- Shusterman, R. (2008). *Body Consciousness: A Philosophy of Mindfulness and Somaesthetics*. Cambridge: Cambridge U. P.
- Shusterman, R. (2012). *Thinking through the Body: Essays in Somaesthetics*. New York: Cambridge University Press.
- Simondon, G. (2007). *El modo de existencia de los objetos técnicos*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Vattimo, G. (1998). *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- Vilar, G. (2010). *El desorden estético. Ensayos*. Barcelona: Idea books.
- Weber, M. (2009). *La ciencia como profesión*. Madrid: Espasa Calpe.
- Weitz, M. (1956). The Role of Theory in Aesthetics. *Journal of Aesthetics and art Criticism*, 15, 27-35. Recuperado de <http://www.jstor.org/>
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. (A. García Suárez y U. Moulines, Trad.). Barcelona: Crítica/ UNAM.



Política, amistad y solidaridad en clave educativa

Beatriz Elena López Vélez

Universidad Pontificia Bolivariana

El fantasma de la vulnerabilidad planea sobre el planeta “negativamente globalizado”. Todos estamos en peligro y todos somos peligrosos para los demás. Sólo hay tres papeles posibles que representar: el de perpetradores, el de víctimas y el de “daños colaterales”. Y si para el primero de ellos no faltan aspirantes, la fila de elegidos para interpretar el segundo y el tercero crecen de forma imparable. Aquellos de nosotros que son ya víctimas de la globalización negativa tratan por todos los medios de escapar de ella y claman venganza. Los que todavía no lo son tienen miedo de que en cualquier momento pueda llegarles (como, sin duda les llegará) su turno. (Bauman, 2007, p. 127)

Introducción

Podríamos pensar que el epígrafe es apocalíptico porque sólo muestra la cara “negativamente globalizada” del mundo actual; empero, si bien es fácil ver que existen peligros, víctimas y victimarios, también es posible reconocer evidencias de solidaridad en las mismas denuncias de esa negatividad: el sólo hecho de manifestar públicamente la vulnerabilidad, la victimización y los daños colaterales dentro de una sociedad, es la evidencia casi banal de la existencia de la otra cara de la moneda: la de la solidaridad y, presumiblemente, de una política que se ve abocada a fundamentarse en la amistad para construir formas cada vez más avanzadas de vivir juntos y de solucionar los conflictos por vías menos onerosas que la exterminación del otro.

Habitamos un mundo individualista: somos individualistas. Este es el producto del proyecto liberal y capitalista que ha llevado inexorablemente por procesos de individuación entendidos como una nueva manera de orientar las acciones sociales y la economía de gobierno: un mínimo de coacciones, un máximo de elecciones privadas: libertad a ultranza (Foucault, 2007). Y en este contexto de cierto aislamiento del ser y de caída de objetivos universales de virtud, de todas maneras tenemos que encontrarnos con seres que comparten similares preocupaciones, y las mismas necesidades; sin embargo, nos habita

un “*narcisismo colectivo*”, que al mismo tiempo que individualiza hace que nos encontremos “porque nos parecemos, porque estamos directamente sensibilizados por los mismos objetivos existenciales” (Lipovetsky, 1987, p. 14). Encuentros sí, pero muchas veces en vez de amistad este narcisismo junta soledades vecinas incapaces de construir proyectos afectivamente comunes, pero sí construye comunidades sin afecto.

¿Qué queda, aceptar que las cosas son así, invocar modos diferentes de estar en el mundo o, quizás, indagar cómo conciliar lo individual con lo comunitario? Sin embargo, ¿es necesaria y posible tal conciliación? Eventualmente el camino a seguir es ampliar el horizonte de comprensión, preguntarnos acerca de qué hace que la vida se viva así, y cómo la viven los otros y cuáles son los matices de ese individualismo. Además, aunque parezca una posición ingenua, es necesario hacer un llamado a la amistad y a la solidaridad: dos posibles caminos para estar en el mundo y fundar una nueva política.

Ese es el propósito del texto: trazar la articulación entre política, amistad y solidaridad; articulación que, mirada más de fondo, se traduce en la necesidad de hacer cada vez más visible la relación entre ética y política y, correlativamente, mostrar que la educación es el material imperecedero para hacer de esta relación casi natural una simbiosis inextricable. En la actualidad no se puede sostener la idea, que citamos de memoria, expresada por un político de profesión ante una pregunta periodística: “yo me ocupo de la política, es decir de administrar lo público; el problema ético dejémoslo para los filósofos”. Por el contrario, la ética, también la estética, son los materiales para una mejor política de lo común: de la amistad y de la solidaridad.

Pero en sociedades complejas estas dimensiones no organizan de manera silvestre la vida en sociedad. Se necesita de estrategias igualmente complejas que les otorgue un sentido y, al mismo tiempo, fije los mecanismos para alcanzar lo que ese ideal invoca como necesario para la sociedad. Por tanto, hablar de solidaridad, de amistad y de política no es para rememorar experiencias clásicas del humanismo ni para recrear las nostalgias de la modernidad sino para construir, con esos viejos materiales, formas inéditas de democracia desde un país que piensa la reconciliación como el camino expedito hacia la paz, y esa reconciliación, no es posible sin solidaridad, sin amistad y sin la estética, es decir, la sensibilidad que, cada vez mejor direccionada, hace juicios sobre el sí mismo, los otros y lo otro.

Esa es la salida ética y estética de la educación. O, mejor, la educación es una forma de estetizar la vida en tanto coadyuva a cualificar los juicios que las personas hacen de las personas y las cosas que los rodean (Herbart, 1935). Ciertamente, si cada persona hace uso de su libertad para juzgar su entorno, y ese juicio se basa en las percepciones, en cierta sensibilidad espontánea e irracional, la educación organiza esas percepciones y otorga herramientas para hacer juicios con más conocimiento. Así mismo, la amistad y

la solidaridad son los mecanismos mediante los cuales las personas hacen juicios mejor fundamentados y establecen relaciones más productivas en la democracia.

El texto se organiza del modo siguiente: en primer lugar se exponen algunos elementos a partir de los cuales se puede caracterizar el mundo contemporáneo (democracia, tecno-cientificidad, capitalismo e individualismo); en segundo lugar, se presenta una reflexión en torno a lo que significaría pensar lo político desde los conceptos de amistad y solidaridad en las lógicas del mundo contemporáneo y, por último, se presenta una conclusión educativa y pedagógica que puede generar subjetividades para lo político desde la amistad y solidaridad.

Breve caracterización del mundo contemporáneo

Un mundo tecno-científico

Hacemos parte de un mundo en el que coexisten diversas lógicas. Por un lado, es un mundo que se constituye tecnocientífico, y que, en este sentido, piensa y actúa con base en esta forma de pensamiento, en relación con problemas de distinto orden. Por el otro, es un mundo en el que se ponen en cuestión los medios utilizados y los resultados alcanzados por la ciencia y la tecnología, en el sentido de que dejan de lado las preguntas fundamentales del humanismo, por ejemplo, la pregunta por el ser, por el sentido, por los fines de la existencia.

Gadamer (2004) critica esta forma de constitución del mundo desde varios ámbitos interrelacionados: primero, en relación con la confianza ciega en la ciencia, asumida en tanto la más legítima posibilidad del conocer (desde un método único) y de establecer una verdad matematizable, y, en este sentido, en la imposibilidad de tener otras experiencias de verdad; al mismo tiempo, a la manera en que esta forma de pensamiento se ha “apoderado de todos los ámbitos de la praxis social”, de tal modo que son los expertos quienes tendrían, parece, un puesto central en la organización de la economía y la sociedad:

Creo que no es el insospechado incremento en el dominio de la naturaleza, sino el desarrollo de métodos de control científicos para la vida de la sociedad lo que marca el rostro de nuestra época. Sólo así la marcha victoriosa de la ciencia moderna iniciada con el siglo XIX pasa a ser el factor social predominante. Sólo ahora el pensamiento científico subyacente en nuestra civilización se ha apoderado de todos los ámbitos de la praxis social. El estudio científico del mercado, la guerra científica, la política exterior científica, el control científico de la natalidad, la conducción científica de

los seres humanos, etc., otorgan a los expertos un puesto central en economía y en la sociedad. (Gadamer, 2004, p. 153)

En el mismo sentido, Gadamer afirma que en el pensamiento científico la tendencia es “hacer superflua la pregunta por los fines en virtud del afán de progreso creciente en la consecución y ‘dominio’ de los recursos, incurriendo así en la más profunda incertidumbre” (Gadamer, 2004, p. 157). El saber tecno-científico es entendido en cuanto saber de dominación, un saber de administración en el cual lo central es tenerlo todo controlado, todo visible y organizado, de tal manera que lo que importa es organizar de manera racional los procesos. Toma preponderancia la pregunta acerca de la planificación, en la cual lo que interesa es que todo esté en orden, aunque ni siquiera se haya hecho la pregunta acerca de qué orden debe reinar.

En la misma línea, es un mundo en el que el desarrollo de las tecnologías de información y comunicación han roto, entre otras, la noción de espacio y de tiempo. Tal vez nunca antes, en la historia de la humanidad, un alto porcentaje de la población tiene la posibilidad de estar intercomunicada: los mensajes van y vienen, y, desde una perspectiva optimista, se podría llegar a pensar que tal condición es la base para una sociedad plenamente democrática. Sin embargo, al mismo tiempo, es una sociedad en la que, al parecer, se hipervaloran procesos de comunicación orientados a la eficacia, lo cual trae como consecuencia que la experiencia de la conversación sea fallida en cuanto se torna instrumental: busca manipular al otro para que actúe de acuerdo con nuestros propios fines; o argumental: no se escucha al otro, pues a cada argumentación se le opone, le preexiste, una contraargumentación.

En síntesis, el mundo tecno-científico se nos presenta en cuanto un mundo de instituciones compartidas y de regulaciones establecidas. Instituciones y regulaciones funcionan a partir de cifras; de esta manera, se impone un lenguaje numérico de control en el que la cifra es una contraseña que te marca, permite o prohíbe el paso o el acceso a la información (Deleuze, 1999, p. 7). Esto desemboca en una situación de responsabilidades anónimas que dejan el siguiente resultado: un mundo de extrañeza recíproca. Pero, en medio de esto, es también un mundo en el que “la máxima diversidad de conflictos y de formas de entendimiento [...] hacen posible la acción en común” (Gadamer, 2000, p. 78).

Democracia, individualismo y miedo: libertad

Nuestro mundo es un mundo en el que, de manera cada vez más claramente, la democracia se constituye en el elemento intocado de toda forma de emancipación. Es el paradigma que se invoca frente a cualquier tipo de dificultad política, social y humana, con base

en las promesas de igualdad, libertad, derechos y justicia. Sin embargo, al parecer, es un mundo en el que las promesas parecen incumplirse para amplísimos sectores de la población mundial; asimismo, en la tónica del epígrafe de Bauman (2007): “el fantasma de la vulnerabilidad planea sobre el planeta negativamente globalizado. Todos estamos en peligro y todos somos peligrosos para los demás. Sólo hay tres papeles posibles que representar: el de perpetradores, el de víctimas y el de daños colaterales” (p. 127).

Tres papeles en relación con igual número de características de la economía del poder liberal para la vida individual y colectiva: uno, hace vivir en una constante sensación de peligro: insurgencia cotidiana del miedo a la enfermedad, a la quiebra, a la degeneración racial y a la desaparición de la especie, entre otros; dos, la amplificación de procedimientos de control, coacción y coerción, que funcionan como contrapartida de la construcción de la libertad; tres, la emergencia de mecanismos cuya función ha sido producir e incrementar las libertades, esto es: “introducir un plus de libertad mediante un plus de control e intervención” (Foucault, 2007, p. 89; Echeverri, 2015, p.37). Ambos, miedo y control, son los procedimientos para producir libertad que convierte en ciudadanos a las personas, pero deja claro los límites de intervención en el poder.

En el sentido de lo anterior, se puede partir de una definición: la democracia representativa es un sistema de limitación y control del poder. Segunda definición: la democracia es un “régimen político que permite a los actores sociales formarse y obrar libremente” (Touraine, 2000, p. 321). De estas dos definiciones se desprenden los siguientes asuntos: primero, que el sustento de la democracia es la libertad; segundo, que son los individuos los que la constituyen en la medida en que se reconocen como miembros de una colectividad; y, tercero, que el poder debe respetar la representatividad de los dirigentes.

La democracia es al tiempo una forma de organizar el poder y un juego de responsabilidades compartidas. En este sistema, es la afirmación del individuo la que ha permitido el desarrollo de las libertades y de los derechos humanos; sin embargo, en la medida en que crece la demanda de libertad y los espacios en la que ésta se hace posible, también es cierto que los individuos tienden a aislarse, a buscar refugio en pequeños grupos con los que se identifican, y a olvidar el bien común (Camps, 1999).

No hay que olvidar que una historia de la democracia mostrará cómo, de manera paulatina, lo que ha buscado Occidente es lograr el respeto de las libertades individuales, el no sometimiento del individuo a los poderes, cualesquiera sean sus nombres (religioso, de partido y militares). Dicho de manera más radical: el proyecto de Occidente ha sido realmente construir formas cada vez más exhaustivas de libertad, porque: “El hombre no se ha desarrollado en la libertad... la libertad es un artefacto de la civilización... La libertad fue posible gracias a la evolución gradual de la disciplina de la civilización que es al mismo tiempo la disciplina de la libertad” (Hayek, 1979, citado en Rose, 2010, p. 67).

En esta lógica, el proyecto de la democracia ha sido que cada individuo pueda hacer su propia vida en el marco de los derechos humanos. Podría decirse que asistimos al triunfo de la democracia, así entendida, y de su correlato, el individualismo. Al decir de Lipovetsky (1987) ésta es una época en la que se ha dado paso a nuevos valores que hacen énfasis en la expansión de la personalidad íntima, la legitimación del placer, el reconocimiento de las demandas individuales, y, en este contexto, se da una relación de modelación entre las aspiraciones del individuo y las instituciones que le homogeneizan y le controlan.

Así, se da un individualismo que se enlaza con una forma de organización. Ulrich Beck y Elizabeth Beck lo denominan “individualismo institucional”. En éste, cada individuo quiere vivir su propia vida; sin embargo, al mismo tiempo es una vida estandarizada: la vida propia depende de las instituciones que construyen las directrices, las mismas que obligan a la autoorganización y a la autotematización (Beck y Beck-Gernsheim, 2003).

En este marco, ¿qué pasa con la vida en común? ¿Cómo se da la relación con los otros? Lipovetsky hablará de *indiferencia pura*: las personas intentan escapar de cualquier compromiso; así, aumentan los divorcios, se quiere eludir el servicio militar, no se cree en las agremiaciones, etc.; la moda, la frivolidad, el ocio son valorados como expresión de la individualidad. Pero hay que anunciar la paradoja: una individualidad masificada, y si se quiere ser más radical, alienada.

¿Y de la vida en común? Asociación de microgrupos por identificación: mujeres, desplazados, viudos; ya no unión por objetivos universales, más bien unión basada en la identificación por preocupaciones inmediatas, y circunscritas: individualismo colectivo. Despreocupación por lo lejano; incapacidad para pensar lo que no es cercano; como diría Hegel, particularismo. Sí, es paradójico, en un mundo interconectado, somos cada vez más incapaces de asumir al otro, que en nada tiene mis propias necesidades e intereses. En un mundo interconectado, cada vez una visión más particular de la propia vida y de aquellos con los que me identifico.

Así, no categoría filosófica, sino experiencia práctica, el individualismo se hace evidente en la incapacidad de los ciudadanos de mostrarse solidarios ante las desigualdades, ante la injusticia social; las prácticas de los políticos que no piensan en su acción como un servicio público, sino en tanto un operar al servicio de los intereses de un partido o de una clase; y, por último, en aquellas sociedades que han tenido el privilegio del desarrollo y que son incapaces de actuar en relación con la miseria de otras.

Sin embargo, no se trata de renunciar al individualismo, tarea imposible; se trata más bien de conciliar el interés por el individuo con las exigencias del interés común:

Exigir ética es pedirle al individuo un uso de la libertad compatible con los intereses de la comunidad. Si en la modernidad el progreso vino dado por el empeño de reducir

el poder del Estado y dárselo al individuo, hoy el progreso consistirá en la capacidad de mantener la potencia del individuo sin que, al mismo tiempo, éste reniegue de su condición de animal político. (Camps, 1999, p. 11)

Amistad y solidaridad: ¿una salida política?

Donde los hombres son amigos para nada hace falta la justicia, mientras que si son justos tienen además necesidad de la amistad. La más alta forma de justicia parece ser una forma amistosa. (Aristóteles, 1981, p. 102)

Partamos de lo siguiente: no se trata de renunciar al individualismo; se trata de conciliar, en la medida de lo posible, el interés particular con el interés común; se trata de estrechar los lazos entre ética y política. Si hemos dicho que en el individualismo cada uno se ocupa de su propia vida, digamos, siguiendo a Aristóteles, que ocuparse de la propia vida significa, en primera instancia, ser amigo de sí mismo, lo cual quiere decir vivir de acuerdo consigo mismo y querer el bien para sí mismo.

Es necesario advertir que hablamos de un amor a sí mismo virtuoso, pues el es-tagirita también nos advierte de lo que puede ser el amor a sí mismo vicioso, que, entre otras cosas, no es verdadero amor. El amor a sí mismo que se trae a colación es aquel en el que quien se ama busca su propio bien, es decir, cultivar sus virtudes. De igual modo, el amor a sí mismo es ser capaz de “estar de acuerdo consigo mismo” (*philautía*), pues sólo quien así lo hace puede tener el fundamento para establecer vínculos con otros. Gadamer (2000) lo expresa así: “El que no es capaz de estar de acuerdo consigo mismo será sentido siempre como un obstáculo y como algo ajeno en la convivencia entre la gente. Una cosa al menos es clara: el hogar y la casa son el lugar de la convivencia” (p. 83).

Ser amigo de sí mismo, en la lógica aristotélica, es querer conservarse, querer pasar la vida consigo mismo: encontrar deleite en sus recuerdos y esperanza en su futuro; ser capaz de pensar sus dolores y goces. Quien así lo hace, procede de la misma manera con los otros: se conduce con los amigos al igual que se conduce consigo mismo; en este sentido, para Aristóteles las prendas de amistad que damos a los otros parecen ser el traslado de los sentimientos que tenemos con respecto a nosotros mismos.

La amistad consigo mismo, no es solipsismo, no es encierro absoluto, es la capacidad de cuidar de sí, pero, al tiempo, es la capacidad de salir de sí para compartir un proyecto u objetivo común con otros. Esto es lo que se llamará amistad política. Así mismo, la amistad, en términos políticos, es un acto de justicia: ser amigo es ser justo en dos ámbitos: “lo justo no escrito y lo justo legal” (legalidad y legitimidad). La justicia será, en términos de lo que está explícito, lo legal, atenerse al contrato, cumplir la ley; y

en términos de lo que no está escrito, ser capaz de consultar consigo mismo acerca de las cosas buenas y útiles para vivir prósperamente; por ello se dice que prudente es quien es capaz de considerar lo que le conviene a él mismo y a los demás.

Encontramos justicia y prudencia para el buen gobierno de la familia o de la república. Podríamos, desde la perspectiva gadameriana, decir que se “trata de controlar su plétora de deseos, impulsos, esperanzas, intereses, de modo que el otro no sea invisible o no permanezca invisible” (Gadamer, 1990, p. 37). Agregáramos, a la idea de Gadamer, que no se trata de controlar la plétora de deseos, impulsos y demás para que el otro no sea invisible, sino, además, para que no lo sea uno mismo.

Resumamos: la amistad tiene una doble orientación: por un lado, el amor y cuidado de sí mismo, y, por otro, el amor por los otros; y hemos afirmado que el cultivo del amor a sí mismo es el cultivo de las virtudes. Ahora diremos que esto es la base para el amor por los otros, pues, como dice Gadamer, inspirado en Platón: “uno tiene que estar primero de acuerdo consigo mismo, si quiere además ser también un amigo para el otro, o un simple amante, o un simple amigo de negocios o colega profesional”. (Gadamer, 2000, p. 83).

Pero, pensemos un poco más qué significa el amor por los otros. Amar en el sentido que plantea Aristóteles es reconocerse en el otro y que el otro se reconozca en uno; no porque el uno y el otro se vuelvan uno solo, sino porque se conceden ser diferentes: uno se entrega por entero al otro, pero al mismo tiempo lucha por su libertad y su propia vida (Gadamer, 2000, p. 84). Siguiendo al mismo Gadamer (1990):

Vivir con el Otro, vivir como el Otro del Otro es una obligación humana fundamental que rige tanto a la mayor como a la menor escala. Aprender a vivir el Uno con el Otro a medida que crecemos y avanzamos por la vida, como suele decirse es al parecer, igualmente válido para las grandes federaciones de la humanidad, para los pueblos y estados. (p. 37)

Pero, ¿qué exige esto? Formar en la conversación. Ampliemos esta idea: es en la conversación en la que el lenguaje tiene su verdadero ser, y es en ella en donde es posible el ejercicio del mutuo entendimiento, proceso vital en el que vive una comunidad. O en la perspectiva que se viene tratando, es en la conversación en la que es posible cultivar la amistad, pues como lo expresa Gadamer (2004):

Cuando una conversación se logra, nos queda algo, y algo queda en nosotros que nos transforma. Por eso la conversación ofrece una afinidad peculiar con la amistad. Sólo en la conversación (y en la risa común, que es como un consenso desbordante sin palabras) pueden encontrarse los amigos y crear ese género de comunidad en la que cada cual es él mismo para el otro porque ambos encuentran al otro y se encuentran a sí mismos en el otro. (pp. 206-207)

El diálogo exige luchar contra la incapacidad de escuchar al otro, porque requiere que quienes participan en él hagan un esfuerzo permanente por tomar en serio lo que los otros dicen, por afinar el oído para buscar el entendimiento, porque se intenta entender qué dice. Esta es una lucha, pues, como lo expresa Gadamer (2004):

La incapacidad de escuchar es un fenómeno tan familiar que no es preciso imaginar otros individuos que presenten esta incapacidad en un grado especial. Cada cual la experimenta en sí mismo lo bastante si se percata de las ocasiones en que suele desoír o escuchar mal. ¿Y no es una de nuestras experiencias humanas fundamentales el no saber percibir a tiempo lo que sucede en el otro, el no tener el oído lo bastante fino para “oír” su silencio y su endurecimiento? O también el oír mal. (p. 209)

La incapacidad para el diálogo tal vez se encuentre en la condición monológica de la sociedad científica y técnica a la que los seres humanos nos hemos habituado, y que se expresa, entre otras cosas, en dos fenómenos, ya anunciados: el primero, la creencia de que la única palabra que dice verdad es la enunciada por los expertos; la segunda, la existencia de tecnologías que permiten un mundo cada vez más interconectado y en el que, paradójicamente, cada vez hay menos posibilidades de tener una auténtica conversación.

También, asistimos a un mundo en el que cada vez existen más aparatos tecnológicos que permiten la comunicación de manera instantánea. Continuamente los seres humanos estamos expuestos a un derroche tecnológico en el que resuenan las voces de lejanos y cercanos: televisores y computadores conectados en red, teléfonos móviles, etc. Para algunos este desarrollo tecnológico es posibilidad sin límites: poder hablar todos y con todos al mismo tiempo y sin mayores restricciones. Empero, esto es, más bien, un parloteo incesante, un ruido de fondo que nos impide la conversación, en lugar de propiciarla.

En medio del bullicio de los medios de comunicación, las personas se encierran en sí mismas, de tal manera que su voz interior se hace tan fuerte que se convierte en un muro infranqueable que impide que entren las voces de los otros; más que conversación (lenta en la que la palabra de uno y otro discorra, en donde se escuche y se sea escuchado), lo que parece darse es un parloteo en el que uno y otro hablan rápidamente y de manera abreviada, para de esta manera “ponerse de acuerdo rápidamente, en una economía del lenguaje”.

Tampoco podemos afirmar que para conversar en el sentido que propone Gadamer haya que salir de sí, olvidarse de la propia palabra; más bien hay que pensar que la conversación es un ir y venir entre lo que el otro dice, lo que escuchamos, lo que pensamos y lo que decimos a propósito de una experiencia compartida. La conversación no es algo externo de quien conversa: se conversa con otro, pero al tiempo se conversa consigo mismo, en el sentido de que se interroga la propia opinión o los propios prejuicios, en los que se sustenta el pensamiento, ya que pensar es decirse algo anticipado antes de expresarlo.

Pero, ¿cuál es la relación entre amistad y solidaridad? Para Gadamer “la solidaridad significa ahora un asentimiento aconsejado por la amistad, limitado, como lo es todo en esta vida, pero que ciertamente exige de nosotros toda la buena voluntad que estemos en condiciones de aportar” (Gadamer, 2000, p. 88). Es decir, la solidaridad es un acto reflexivo, en el que los seres humanos tenemos que esforzarnos. No hay una fuerza de la naturaleza que nos haga solidarios, no es un estado natural. “La solidaridad exige que nos conozcamos a nosotros mismos y que seamos capaces de aprender de quienes son nuestros modelos y de agradecerles ese aprendizaje” (Gadamer, 2002, p. 88). Es decir, la solidaridad se da porque se aprende de otros y porque se manifiesta con otros.

Quizá otrora fuera suficiente la convivencia solidaria con los cercanos: la familia, la comunidad, la ciudad; sin embargo, hoy, en un mundo interdependiente, se hace necesario reconocer que todo lo que hagamos o hagan los otros puede afectar la vida de los otros, “a quienes no conocemos y de quienes ni siquiera conocemos su existencia” (Bauman, 2007, p. 127). En esta línea, es necesario emprender acciones que permitan vivir y reconocer diversas culturas, diversas lenguas, en síntesis, diversas formas de vivir el mundo, que no siempre coinciden con las que acostumbramos y con las que tenemos plenamente aceptadas.

Tal vez en Europa y Estados Unidos la pregunta se centre en qué pasa con el extranjero; cómo relacionarse con los que no han sido incluidos, con los de otras latitudes, que, en muchas ocasiones, aparecen más como una amenaza al propio bienestar. Quizá en América Latina la pregunta esté más orientada a cómo vivir en una mezcla étnica que todavía no termina por reconocerse; cómo hacer frente a las condiciones de una cultura híbrida. (García-Canclini, 1990).

En efecto, habría que pensar la solidaridad en distintos planos; no sólo un concepto en abstracto, sino, además, en relación con las condiciones históricas de nuestros pueblos. No una solidaridad pensada desde la discriminación positiva, sino a partir de la posibilidad de aprender efectivamente a detenernos ante la diferencia del otro, de reconocer en el otro rasgos de nosotros mismos, y de “lograr una participación recíproca” (Gadamer, 1990, pp. 39-40). Gadamer siempre tuvo en mente demostrar que sólo se puede aprender a través de la conversación. La base de todo aprendizaje posterior en la vida de las personas y de las sociedades está en relación con el aprendizaje de la “lengua materna” con la cual se comunicará por lo que dure el tiempo y el espacio. Lengua que, además, tiene la connotación inmediata de la emoción del afecto que une a la madre con el infante. Posteriormente, esta misma lengua será el vínculo para las amistades y la solidaridad que requiere la cultura. Pero no basta hablar para ser solidarios o amistosos. Por el contrario, el lenguaje puede ser el camino de la perpetuación de los conflictos.

Es por este motivo que desde un punto de vista político es necesario retomar la amistad y la solidaridad como una potencia de mejores formas de gobierno de la población

que atienda a su bienestar y desarrollo. Una mirada vuelta hacia el aristotelismo para fundar en el presente democracias que avalen la libertad individual, amplíen las oportunidades materiales de realización para todos, y estrechen la cohesión social mediante prácticas solidarias, de amistad y de reconocimiento recíproco. Tales fundaciones requieren el cultivo de las habilidades cognitivas, emocionales y comportamentales para actuar con sensibilidad y pensar adecuadamente los problemas sociales, culturales, económicos y políticos en un escenario global complejo.

La amistad y la solidaridad, sin embargo, como el gusto estético, pueden ser parte de los “gérmenes del bien” que señalaba Kant (2003), pero no se desarrollan en la espontaneidad de la vida en común, requiere de las formas educativas organizadas sistemáticamente para las sociedades complejas (Dewey, 1998), por eso es que la educación actual debe educar en las emociones para que piensen lo suficiente en sí mismos como condición de pensar mejor en la amistad que posibilita estar juntos y también, alejarse sin pesares anquilosantes. En fin, la educación debe dejar una cosa clara: que la nación democrática es como la casa, y “el hogar y la casa son el lugar de la convivencia. Esto no implica que se compartan todas las convicciones ni que haya coincidencia en las inclinaciones o intereses” (Gadamer, 2002, p. 83), sino que se ha creado una relación de afecto, de amistad que posibilita gestionar de manera política los desacuerdos.

El hogar no es un paraíso sino un espacio en el cual la amistad y la solidaridad se sostienen en la doble coordenada del afecto y de la obligación. Ambas cosas son posibles en la conversación que exige la cercanía, el contacto, en el conocer del otro y al otro. Una casa sin conversación no es hogar sino prisión. Pero tampoco significa una comunidad simbiótica. El hogar posibilita compañía, pero, también, soledades vecinas.

La educación es la posibilidad de mayores amistades, de solidaridades mejor dirigidas a la conversión del estado nación en esa casa en la cual se está en compañías agradables, en la que se busca refugio, pero también es un espacio para construir en relación con los propios intereses. Esta doble potencia de reunión y de individualidad es la metáfora hogareña para un verdadero estado democrático que, a su vez, promueve una educación en la amistad y la solidaridad.

A modo de conclusión

Amistad-solidaridad son condición de posibilidad de una política verdaderamente de lo público, del bienestar y de la felicidad de las personas. A estas alturas del artículo la conjunción se ha convertido en un guion porque se ha hecho evidente que no existen por separado: no hay una amistad egoísta ni una solidaridad antagónica ni la amistad está

en un tiempo y espacio diferentes que tienen que ser conciliados con ingentes esfuerzos. En la dupla amistad-solidaridad tampoco existe pleonismo, batología o redundancia. La potencia de la dupla es que cada uno de los términos, desde su propia posición, exigen, se reclaman la participación del otro para consolidarse.

Desde antiguo, la práctica de la amistad ha tenido énfasis en el bien común o el “bien de la ciudad”, y para alcanzarlo las personas deben practicar la búsqueda del bien de sus semejantes, y de esa búsqueda surge la solidaridad a partir de las relaciones creadas entre las personas de igual condición que buscan el bien entre sí. La comunidad política es el escenario privilegiado de la amistad como instrumento para lograr una convivencia adecuada y propiciadora del bien común. Un bien que, para Colombia, tiene nombre propio: reconciliación y, una vez lograda ésta, consecuentemente, se podrá también nombrar también como paz duradera.

Esta reflexión se escribió para establecer una conversación con los lectores que deje un aprendizaje en doble sentido: por un lado, comprender que el papel de la educación en el postacuerdo no es llenarse de contenidos que repitan la palabra paz como un mantra porque la repetición la banalizará hasta vaciarla completamente de sentido; por el otro, que se comprenda desde las políticas públicas educativas que la educación no es sólo el instrumento de la innovación tecnológica sino para imaginar mejores maneras de crear lazos de amistad-solidaridad para vivir en el territorio nacional como en una casa repleta de amigos.

En parte, lo que tiene que hacer la escuela es volver a la lengua materna, a dialogar, a conversar. Ciertamente la ciencia está en la palabra escrita pero la solidaridad y la amistad están en la proximidad que requiere “charlar”. Y charla no es de charlatanes, en la perspectiva que tal vez promueva la *hybris* del conocimiento científico: al contrario, charlar es la posibilidad de crear una verdadera comunidad política con una mejor repartición de lo sensible para sentir, ver y acoger al otro.

La amistad y la solidaridad no pueden ser contenidos inertes en libros de texto o en guías curriculares, pero sí requieren ser contenidos, prácticas y discursos de la escuela. La política de la escuela es un escenario de tacto pedagógico que construye relaciones de amistad entre los niños y jóvenes, al mismo tiempo que establece vínculos afectivos a través de la autoridad formativa de los maestros. La escuela tiene que ser un lugar en el que se fortalezca la palabra, el diálogo, la conversación, pero no como una oposición nostálgica a la individuación tecnológica, sino, inclusive, utilizar esta en tanto la potencia para ampliar los encuentros, aunque la presencialidad física ya no es posible.

Referencias

- Aristóteles. (1981). *Ética Nicomaquea*. México: Editorial Porrúa.
- Bauman, Z. (2007). *Miedo Líquido: La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U., y Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Camps, V. (1999). *Paradojas del individualismo*. Barcelona: Editorial Crítica S.L.
- Deleuze, G. (1999). *Conversaciones*. Valencia: Pre-textos.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- Echeverri-Álvarez, J. (2015). *Escuela y métodos pedagógicos en clave de gubernamentalidad liberal Colombia, 1821-1946*. Medellín: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la Biopolítica*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Gadamer, H. (1990). *La herencia de Europa (Das Erbe Europas)*. Barcelona: Ediciones Península.
- Gadamer, H. (2000). *Acotaciones hermenéuticas*. Madrid: Trotta, S.A.
- Gadamer, H. (2004). *Verdad y Método II*. Salamanca : Ediciones Sígueme.
- Herbart, F. (1935). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid. Akal.
- Lipovetsky, G. (1987). *La era del vacío*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Rose, N. (2010). *Powers of Freedom. Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University.
- Sartori, G. (1994). *¿Qué es la democracia?* Bogotá: Altamir Ediciones.
- Touraine, A. (2000). *Crítica de la Modernidad*. Santa Fe de Bogotá: Fondo de Cultura Económico.



Estética, ética y desarrollo humano

Emilio Palacios

Fundación Kreanta

Introducción

La historia de la filosofía recoge que la palabra Estética fue acuñada hacia 1750 por el filósofo alemán Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762). Sin embargo, es el poeta, dramaturgo, filósofo e historiador, Friedrich Schiller, quien, allá por el año 1795, difundió el término educación estética en su obra *Cartas sobre la educación estética de la humanidad*. En sus reflexiones, Schiller asigna a la educación estética la virtud de relacionar de manera interactiva y productiva las esferas de la sensibilidad y de la racionalidad, propias de la naturaleza humana. Encuentra así, en la educación estética, la posibilidad de superar lo que denomina las divisiones de la era moderna: las que contrastan la vida impulsiva de los individuos con la fría maquinaria del Estado. Según su teoría, la actividad estética abarca desde el instinto impulsivo a jugar hasta todas las formas posibles de expresión artística. Por tanto, con base en sus reflexiones, podemos entender por educación estética todas aquellas prácticas, expresiones y reflexiones que establecen una sinergia entre emoción y cognición. Es lo que Piaget (2012), en la concreción de las cuatro etapas de la psicología del desarrollo del niño, denomina “equilibrio de las estructuras cognitivas” (p. 12), es decir, la integración entre los sistemas emocionales y el conocimiento. De esta manera, la dimensión estética de la educación, de carácter metadisciplinar, deviene esencial para la definición de cualquier estrategia educativa y formativa.

Dimensión estética de la educación

En la agenda de las organizaciones internacionales que trabajan en el ámbito educativo, la educación estética, entendida en el doble sentido de educar en el arte y con el arte, ocupa un lugar preeminente en la hoja de ruta de sus intenciones y recomendaciones. Por esta razonable cercanía de ambos términos, arte y estética, suelen interpretarse muchas veces como partes de un mismo todo. Aunque, coincidimos con Sánchez (2010) en que

“la estética implica y explica una dimensión más genérica que el arte” (p. 8), nuestras reflexiones relacionan directamente los dos factores: educación estética y educación artística.

La perspectiva de promover el entendimiento internacional a través del arte fue debatida en la primera reunión de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y Cultura (Unesco) que tuvo lugar en 1947 en la ciudad de México. Se adoptaron una serie de resoluciones para poner en marcha un estudio sobre la posibilidad de promocionar el entendimiento internacional a través de la educación artística. (Díez del Corral, 2005, p. 630)

Fue a partir de 1999 que la Unesco lanzó un *Llamamiento para promover la educación artística y la creatividad en las escuelas*, y solicitó a los Estados miembros que garantizaran su carácter obligatorio desde el jardín de infancia hasta la educación secundaria. Desde entonces, el valor educativo de las artes va adquiriendo una importancia capital en las finalidades de este organismo. De particular valor, son las conferencias mundiales sobre educación artística organizadas por la propia Unesco. La primera en Lisboa en 2006 y la segunda en Seúl en 2010, cuyos resultados se reunieron en dos documentos importantes: la *Hoja de ruta para la educación artística* y la *Agenda de Seúl: objetivos para el desarrollo de la educación artística*. A decir de la *Hoja de ruta*, la educación artística es un derecho humano, que se desprende del articulado de la Declaración Universal de Derechos Humanos, dado que la cultura y las artes desempeñan un papel clave en una educación completa que ha de permitir el desarrollo pleno y armonioso del individuo: “La educación artística debe convertirse en una parte obligatoria de los programas educativos” (Unesco, 2006, p. 2) y teniendo en cuenta que: “Las artes son, al mismo tiempo, la manifestación de la cultura y el medio para comunicar el conocimiento cultural” (Unesco, 2006, p. 4), proporcionar a todas las personas las mismas oportunidades para desarrollar su actividad cultural y artística constituye un objetivo primordial.

Con el fin de aumentar la conciencia de la comunidad internacional sobre la importancia de la educación artística y promover los objetivos de la *Agenda de Seúl*, la Unesco estableció la Semana internacional de la educación artística. En esta línea, adquieren relevancia significativa las palabras del mensaje lanzado por Bokova (2012), Directora general de la Unesco, en la 1ª Semana internacional, celebrada en la sede de este organismo, del 21 al 27 de mayo de 2012:

El arte nos acerca (...) Nos hace sentir y comprender lo que une a la humanidad en la diversidad de sus culturas y expresiones. Como vector de diálogo en el sentido más alto, el arte acelera la inclusión social y la tolerancia en nuestras sociedades multiculturales y conectadas. Una pintura, un artefacto, una pieza de música ancestral hablan

sobre la historia de las civilizaciones y los vínculos que las unen. A los jóvenes se les debe enseñar a amar el arte: les hará entenderse mejor. (...) La educación artística (...) apoya la vitalidad de las identidades culturales al enfatizar sus vínculos con otras culturas, contribuyendo así a la construcción de un patrimonio compartido. Ayuda a formar ciudadanos tolerantes y dinámicos para nuestro mundo globalizado. (p. 1)

Existen, asimismo, otras iniciativas similares de organismos internacionales. Así, el Centro para la investigación e innovación educativas de la OCDE, en el documento *¿El arte por el arte? La influencia de la educación artística*, se pregunta y responde:

¿Es cierto que la educación artística surte efectos positivos en otras habilidades que le son ajenas? (...) ¿Desarrolla los hábitos mentales, las actitudes y habilidades sociales que las sociedades innovadoras consideran básicas? (...) El argumento clave que recalamos es que la principal contribución de la educación artística a las sociedades de innovación es el desarrollo de hábitos mentales amplios e importantes. (...) El valor de las artes para la experiencia humana es razón suficiente para justificar su presencia en los currículos escolares, sin importar si la educación artística se transfiere o no. (Winner et al., 2014, p. 5)

Por su parte, el Parlamento Europeo (2009) enfatiza la importancia de la educación artística en todos los niveles escolares e invita al Consejo, a la Comisión y a los Estados miembros a “reconocer lo importante que es promover la educación artística y la creatividad en el contexto de una economía basada en el conocimiento”. (p. 41); definiendo su papel “como una herramienta pedagógica esencial para mejorar la cultura en un mundo globalizado y multicultural”.

En el contexto latinoamericano, la educación artística comenzó a adquirir carta de naturaleza en el campo educativo en la Conferencia regional de América Latina y el Caribe Latino, *Hacia una educación artística de calidad: retos y oportunidades*, celebrada en Bogotá en noviembre de 2005, organizada por la Oficina Unesco y los Ministerios de Educación y de Cultura de Colombia. En la *Declaración de Bogotá sobre educación artística* (2005), los diferentes países asistentes al evento subrayan que: “(...) El desarrollo, a través de la educación artística, de la sensibilidad estética, la creatividad y el pensamiento creativo, crítico y reflexivo, como condiciones inherentes al ser humano, constituye un derecho de la niñez y la juventud (...)” (p. 1).

Asimismo, consideran que:

En la mayoría de los Estados de la Región, las políticas educativas le dan escasa valoración a la educación artística. Esto se expresa en el aislamiento y la desvalorización de esta área del conocimiento. (...) En la Región se observa una disociación entre

los ámbitos cultural y educativo. Entre ellos existen dos agendas que con frecuencia caminan en paralelo o en direcciones opuestas. (p. 2)

Por ello, se comprometen a:

Dar seguimiento al llamamiento a los Estados Miembros lanzado por el Director General de la UNESCO a favor de la promoción de la educación artística y la creatividad en la escuela, con relación a que se tomen las medidas administrativas, financieras y jurídicas para que esa enseñanza se haga obligatoria (...) desde la educación inicial hasta el último año de secundaria. (p. 3)

Y recomiendan que las Oficinas de Cultura y Educación de la Unesco en América Latina y el Caribe: “Estimulen la creación de programas regionales de investigación y formación continuada de los profesionales (artistas, docentes, directivos, planificadores, etc.) vinculados a la educación artística” (p. 5).

Educación en estética, educación en ética

Desde Platón (*aisthesis*, estética: sensación, percepción) a Kant (estética: percepción sensorial), desde Pitágoras (trinidad de lo verdadero, lo bueno y lo bello) a Schiller (estética: sensibilidad, racionalidad), la dimensión estética tiene, por un lado, un componente físico, referido a los sentidos, y, por otro, un componente intelectual concerniente a la posibilidad de seleccionar y emitir juicios de valor basados en la reacción emotiva que provoca la percepción (Dallari, 2005).

¿Cómo entender la educación estética, pues? Inicialmente, la educación estética se entendió que era educación con arte o por medio del arte y educación en arte. En este sentido, cuando a fines del siglo XIX, Franz Cizek, pintor vienés, inauguró la primera escuela de arte para niños, su intención declarada era “educar en arte” (Arnaldo, 2002).

Ahora bien, ¿la escuela está en situación de educar por el arte o en arte? La evidencia empírica es que, en general, la educación artística no sólo no se encuentra en el centro de los programas escolares sino que tampoco ocupa el mismo tiempo que otras materias curriculares. Las declaraciones oficiales y los idearios educativos de los gobiernos hablan de la importancia de la dimensión cultural y de la necesidad de promover las actitudes artísticas y creativas de niños, adolescentes y jóvenes; sin embargo, el estatus de la enseñanza artística en el sistema educativo es escasamente evidente (Eurydice, 2009).

Entre los muchos objetivos que se le asignan a la educación artística se encuentra mejorar la calidad de la educación. Ante tamaño reto, hay que recordar las palabras de

Wimmer (2006): “Ya sea el calentamiento global, el crecimiento de la población, la fragmentación social, la droga, la guerra o la violencia, la educación artística parece la solución de todos los retos” (p. 12), puestos a añadir podemos citar la educación vial, la sexual, la medioambiental, el Internet y las redes... ¿Puede asignarse este valor “de panacea de todas las aberraciones de la sociedad globalizada”, se pregunta Wimmer, a la educación artística cuando esta continúa siendo la “Cenicienta del sistema educativo”? Por su parte, Robinson (2007, p. 13), gurú de la educación artística, afirma que la escuela que debería promoverla, “mata la creatividad”, por eso, no basta con reformar la educación. Las reformas simplemente mejoran el modelo. “Lo que necesitamos no es una evolución, sino una revolución”, una reformulación del contexto educativo en su globalidad “en la cual se afronte el viejo problema de la educación estética”.

Si este es el panorama educativo de la estética, ¿qué decir de su relación con la ética, base también del ser y del saber educativo? Según Wittgenstein (1979), “ética y estética son una y la misma cosa” (§6.421). Sin embargo, a primera vista, se trata de una unión poco lógica. Personas que, aparentemente, carecen de sensibilidad estética hacen el bien a menudo, mientras que otras muy “educadas” pueden ser moralmente insensibles. Igualmente, obras artísticas con un apreciable “contenido moral” son estéticamente decadentes, mientras que, obras de aspecto reprochable, son apreciadas por su gran valor artístico. Quizá la profesora Valcárcel (1998) tenga razón cuando afirma que la ética y la estética son dos disciplinas académicas que discurren por separado:

Nos parecen asimismo dos modos de conocimiento y juicio cuyos criterios no se encuentran, sino que apuntan a fines distintos. Una cosa es el bien y otra la belleza. El bien se nos presenta cargado de exigencias normativas, mientras que la belleza se expresa con la soltura de lo subjetivo y ajeno a coacciones.

La ética “es adusta, severa y hasta algo ñoña”; la estética, por el contrario, significa “la creatividad, la ironía y la gracia” (1998). Sin embargo, Valcárcel toma como punto de arranque de su reflexión el aforismo de Wittgenstein. A partir de ahí, va recorriendo todos los posibles hitos marcados por la filosofía, que le permiten apreciar la convergencia o la divergencia de ambos mundos, el ético y el estético. Aunque las formas y aspiraciones de cada uno de ellos son distintas, uno y otro pretenden dar cuenta de «la talla verdadera de la humanidad».

Para atisbar una posible solución al dilema, recurrimos a los profesores Castro (2012) y Trías (2000). El profesor Castro, desde una reflexión bioética, considera que, desde los pensadores del mundo clásico griego, “la relación entre lo que modernamente se ha llamado estética y la ética es incuestionable” (2012, p. 3): Ahora:

La estética, la filosofía moral, la filosofía de la ciencia y cualquier otra disciplina “filosófica” no forman un cuerpo de realidades totalmente autónomas, sino que surgen juntas como fruto de la evolución del pensamiento histórico y experimentan y comparten los mismos recursos y limitaciones cognitivos. (p. 4)

Las reflexiones del profesor Castro discurren entre las ideas de lo obscuro, repulsivo, sórdido, inmoral, y lo bello, atractivo, artístico, moral, como “subsistemas de un sistema global (...), que hay que armonizar”, en el espacio de la bioética y de la educación. Por su parte, el profesor Trías (2000), partiendo del aforismo de Wittgenstein y tomando como primeros referentes a Platón y a Aristóteles, se acerca reflexivamente a la relación entre ética y estética en tres fases: la primera, “dedicada a esclarecer uno de los conceptos nucleares de la ética, la libertad”; la segunda, a plantear “la cuestión (kantiana) de que a través del arte ‘resuena simbólicamente’ *lo ético*”; y, la tercera, a analizar el espacio “del nexo entre ética y estética”. ¿Cuál es este espacio de unión?:

El arte muestra la *verdad* subyacente a la realidad a través de la revelación de conductas buenas y malas, humanas e inhumanas. Revela, por ejemplo, formas de extralimitación, desmesura y obcecación (...). Y propicia, a través de una reflexión interna, radicada en la propia obra, una apertura distanciada pero efectiva de reflexión (ética). (p. 26)

La estética (arte) contribuye, a decir de Trías (2000), a provocar la reflexión (ética) del espectador, “del receptor”:

Todo gran arte, sea arquitectónico o musical, escultórico o pictórico, o literario, patentiza la promesa de buena vida, o felicidad, que Stendhal asociaba al arte a través de recursos simbólicos en los cuales «lo ético» parece resonar. De este modo, se halla un vínculo intrínseco que convalidaría el aforismo wittgensteiniano relativo a la «unidad» de la ética y la estética. (p. 27)

Estética, ética y ciudadanía

Cada nueva realidad estética redefine la realidad ética del hombre. Porque la estética es la madre de la ética; las categorías de “bueno” y “malo” son, ante todo, estéticas, y al menos etimológicamente, preceden a las categorías de “bueno” y “malo”. Si en ética no “todo está permitido”, es precisamente porque “todo no está permitido” en estética (...). Un bebé que inconscientemente rechaza con llanto a un extraño o que, al revés,

tiende las manos hacia él, instintivamente hace una opción estética y no moral. La opción estética siempre es individual, y la experiencia estética es siempre un asunto privado. Cada nueva realidad estética hace a la persona que la vive una persona aún más particular, y esta particularidad que adquiere a veces la forma de un gusto literario (o cualquier otro), ya por sí sola puede convertirse si no en una garantía, por lo menos en una forma de defensa contra la esclavitud. (Brodskij, 1987, p. 3)

Esta larga cita del poeta Josif Brodskij (1987, p.3) vincula perfectamente las tres dimensiones sobre las que hemos reflexionado: educación, estética y ética. Sirve, además, para enlazar con un nuevo componente: la persona como ciudadano.

Galeano (s.f), en uno de sus conocidos cuentos breves, narra (*La función del arte*/1):

(...) Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena, después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos. Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de hermosura. Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre: ¡Ayúdame a mirar!

En la petición de ayuda por parte del niño, hay un valor estético: el mar como paisaje; un valor educativo: adiestrar la mirada; un valor ético de ciudadanía: el padre y el hijo titulares del derecho a gozar.

Señalados esos cuatro valores, podemos establecer que la ciudadanía ha de ser depositaria del valor estético. La ciudadanía titular plena del derecho moral a gozar de educación estética, en tanto que es determinante de la calidad y la dignidad de la vida de las personas. Un derecho no reconocido por las cartas internacionales de derechos, pero que tiene una dimensión importante: educar en la sensibilidad y en el comportamiento adecuado como ciudadano.

Aceptando, de manera genérica, el derecho de la ciudadanía a la estética, es preciso preguntarse si el ser humano tiene plenamente desarrollado ese “saber mirar” que reclamaba el niño de Galeano. Es evidente que no, sin embargo, las diferentes etapas de la vida ofrecen la posibilidad de sembrar y de cultivar, es decir, de educar en la estética a cada individuo. Tradicionalmente, se piensa que hay que educar, principalmente, el saber teórico, cultivar sólo el conocimiento, siendo igualmente importante cultivar la sensibilidad, y el valor estético de cada ciudadano. Si la estética es, como afirma Arnáiz (2008): “la capacidad de interpretación de la realidad desde la sensibilidad” (p. 14), podemos decir que la educación estética es la llave que permite darle a la vida el alto valor que posee, en los ámbitos individual y social.

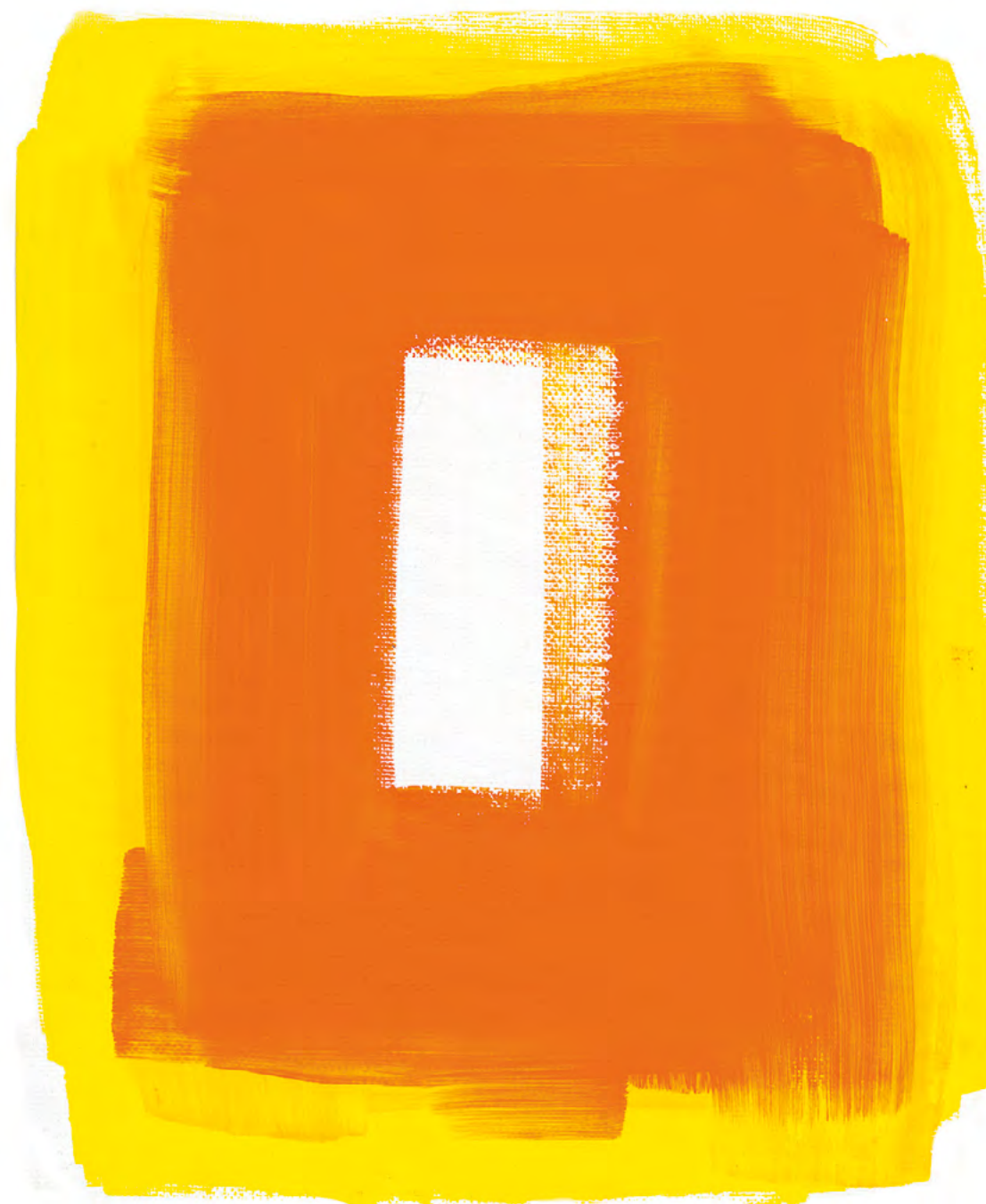
Conclusión

Por medio de la educación estética es posible crear un entorno de aprendizaje en el que el trabajo colaborativo y la inclusión grupal puedan prosperar. En esta línea, son de interés un buen número de experiencias que se llevan a cabo en países latinoamericanos a partir de la incorporación de la música en las aulas. Ahora bien, es importante ampliar el concepto al marco de la realidad multicultural e incorporar el trabajo con todas las artes, como herramienta para favorecer la integración educativa, cultural y social del alumnado y procurar por este medio la mejora de su rendimiento escolar. El diálogo, la interacción, la creatividad, la imaginación, la tolerancia y el respeto mutuo son valores que la educación estética contribuye a crear y fortalecer. Acceder al universo estético, seguirlo y vivirlo creativamente y participar en actividades adecuadamente diseñadas, se convierte en una oportunidad para la creación de cultura y para que los estudiantes “tomen conciencia de sus emociones, de sus propias posibilidades creativas y, más en general, de las posibilidades generales de la vida humana” (Nussbaum, 2014, p. 11).

Referencias

- Arnáiz, V. (2008). El maestro: un visionario y un seductor: La estética, su imprescindible. *Revista internacional del magisterio*, (34), 10-11.
- Arnaldo, J. (2002). *Franz Cizek y la enseñanza artística en España*. Redinet, Red de Información Educativa. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (45-46), 157-175. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11162/20955>
- Bokova, I. (2012). *Message on the occasion of International Arts Education Week*, UNESCO, (21-27). Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216387_eng
- Brodskij, J. (1987). *Discorso in occasione del ricevimento del premio Nobel*, Recuperado de: www.dicoseunpo.it/Nobel_della_Lettatura_files/Brodskij.pdf
- Castro, S. (2012). Ética y estética: una relación ineludible. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 12(22), 62-69. doi: <https://doi.org/10.18359/rli.974>
- Dallari, M. (2005). *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narratività*. Trento: Erickson.
- Declaración de Bogotá sobre Educación Artística. (2005). Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://bit.ly/2NC1ZNf>
- Díez Del Corral, P. (2005). *Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano* (Tesis doctoral). Universidad Complutense: Madrid, España.
- Eurydice. (2009). *Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa*, Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural. Recuperado de <https://publications.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/4cc49f74-205e-4785-89e4-6490fb589d62/language-es>
- Galeano, E. (s.f). *El libro de los abrazos*. (s/l). Ediciones La Cueva. Recuperado de: http://resistir.info/livros/galeano_el_libro_de_los_abrazos.pdf
- Nussbaum, M. (2014). *Emozioni politiche: Perché l'amore conta per la giustizia*. Bologna: il Mulino.
- Parlamento Europeo. (2009). Resolución (2008/2226(INI)), sobre los estudios artísticos en la Unión Europea. Recuperado de [http://www.europarl.europa.eu/RegData/seance_pleniere/textes_adoptes/provisoire/2009/03-24/P6_TA-PROV\(2009\)03-24_ES.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/seance_pleniere/textes_adoptes/provisoire/2009/03-24/P6_TA-PROV(2009)03-24_ES.pdf)
- Piaget, J. (2012). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo* (3a ed.). Tres Cantos: Siglo XXI.
- Robinson, K. (2007). *The Arts and Education: Changing Track*, in Aa. Vv., *Thinking Creatively and Competing Globally: The Role of the Arts in Building*, The Americans for the Arts 2007 National Arts Policy Roundtable. Recuperado de: http://www.artsusa.org/pdf/information_services/research/policy_roundtable/2007_essays.pdf
- Sánchez, G. (2010). *Educación estética y educación artística: Reflexiones para una enseñanza creativa*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Schiller, F. (2018). *Cartas sobre la educación estética de la humanidad*. Barcelona: Acantilado.
- Trias, E. (2000). Ética y estética. *Novenas Conferencias Aranguren. Isegoría*, 25, 147-175
- Unesco. (1996). *La educación encierra un tesoro*, Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors.
- Unesco. (1999). *Llamamiento internacional para la promoción de la educación artística y la creatividad en medio escolar*. Recuperado de <http://www.ibaebc.com/planes/llamamiento%20UNESCO.pdf>
- Unesco. (2006). 1ª Conferencia mundial sobre Educación Artística, *Construir las capacidades creativas del siglo 21*, Lisboa.
- Unesco. (2010). 2ª Conferencia mundial sobre Educación Artística, *Implementación de la hoja de ruta de la Educación artística*, Seúl.
- Valcárcer, A. (1998). *Ética contra estética*. Barcelona: Crítica. Recuperado de <https://ameliavalcarcel.com/etica-contra-estetica/>
- Wimmer, M. (2006). *Promoting Cultural Education in Europe. A Contribution to Participation, Innovation and Quality* (Pre-Conference Reader for the European Conference, 8-10 June 2006). Recuperado de <http://www.unesco.org/new/en/culture>
- Winner, E., T. Goldstein y Vincent-Lancrin, S. (2014). *¿El arte por el arte? La influencia de la educación artística*. OCDE Publicaciones.
- Wittgenstein, L. (1979). *Tractatus logico-philosophicus*. Madrid: Alianza Editorial. Recuperado de https://www.educantabria.es/docs/Digitales/Bachiller/LECTURAS_DIGITAL/Textos_autores_PDF/wittgensteintexto.pdf

**ASPECTOS PEDAGÓGICOS,
DIDÁCTICOS Y EDUCATIVOS**



El cómic como estrategia pedagógica para la formación del pensamiento crítico

Hernando Blandón Gómez¹

Universidad Pontificia Bolivariana

Polina Golovátina-Mora

Universidad Pontificia Bolivariana

Todos los hombres desean por naturaleza saber. Así lo indica el amor a los sentidos; pues, al margen de su utilidad, son amados a causa de sí mismos, y el que más de todos el de la vista.
(Aristóteles, 1987, p. 980a).

Introducción: La relación cómic-pensamiento crítico

La relación entre los cómics y la enseñanza para el pensamiento crítico es directa, como lo evidencian trabajos abundantes dedicados al tema. La conexión ocurre a partir del funcionamiento de nuestro pensamiento. Ya en la Grecia Antigua, Aristóteles² había señalado uno de los puntos más importantes de su teoría de la percepción, la existencia de una sensibilidad común que dota a la facultad perceptiva de operaciones como la imaginación, la memoria y los sueños, de un lado, y dando cuenta del acto del pensamiento en analogía con el de la sensación, del otro. Por su parte, Rousseau (2014), también advirtió que “la primera razón del hombre es una razón sensible y nuestros primeros maestros de filosofía son nuestros ojos, nuestras manos y nuestros pies” (p. 61). Nietzsche (2014) por su parte, pretendió totalizar la forma lógico-racional representada por Apolo, con los sentidos, y la pasión y el arte representadas por Dionisio.

¹ Este capítulo de libro se inscribe en el proyecto de investigación *El poder de la imagen: emancipación del hombre endeudado, a partir de Jacques Rancière*. Radicado (CIDI-UPB) 930B-17/77.

² En los libros *De Anima*, *en de Parva naturalia* y en la *Metafísica* Aristóteles desarrolla una teoría sobre la sensibilidad cuyas preguntas clave sobre qué es la percepción sensible aún no han sido resueltas, sin embargo, en estos textos el estagirita logra establecer nuevas distinciones conceptuales, al hablar, por ejemplo de la sensibilidad común. Cfr. *Libro del De Anima*, capítulo 2 del libro tercero.

Nuestro pensamiento no es lineal: las ideas no vienen una por una cronológicamente como los vagones del tren. Primero, los pensamientos no tienen una frontera precisa, la cual permite distinguir con toda la seguridad una idea de la otra, o cuál acontecimiento precisamente produce un cierto pensamiento. Las relaciones son más complejas y entrelazadas. No son planos en el tiempo, sino que se estrechan entre la memoria, imaginación y la reflexión inmediata del presente entorno. Segundo, aunque puede parecer que los pensamientos toman la forma por medio de las palabras, en la realidad son también sonidos, imágenes, tactos y olores. Finalmente, tanto fisiológicamente como en el nivel de las formas que toman los pensamientos son infinitos los procesos. Igualmente, la escritura, como la lectura y la comunicación, tampoco son procesos lineales, homogéneos o unimodales. Cualquier intento por dividir la complejidad de estos procesos para expresar la idea con un único medio, aplanar algo, como lo plantea Sousanis (2012): “(...) the nature of our thought is all-at-once, all-over, dynamic, dimensional, whole, fragmented. When, communicating (getting what’s inside-out), we funnel our thoughts down a single channel (distortion happens) something is necessarily flattened” (p. 2).

Es importante mencionar que las características del pensamiento no se encuentran en este orden preciso que en el guion original. Por tener la forma del cómic, el texto ofrece la posibilidad de organizar las palabras cada vez en un orden diferente o simultáneamente en las composiciones lo que enfatiza la simultaneidad (all-at-once), no linealidad y multidimensionalidad del pensamiento y aumenta el efecto de estas características del texto al lector. En su obra, Sousanis (2012, 2014, 2015, 2018) se pregunta qué forma tiene nuestro pensamiento e intenta visualizarlo. Él dedica su obra a contestar lo llano de la escritura académica y produce los textos en la forma más visual, particularmente en la forma de cómics o novela gráfica (Sousanis, 2015). Los cómics que él propone resuelven la brecha entre la linealidad de lo verbal y lo visual, lo cual es “simultáneo, relacional y sin la codificación del tiempo” (Sousanis, 2012, p. 3) y, sin negar ningún medio, presenta la realidad en la manera más realista, sincera y más viva (Rodríguez, 2017; Sousanis, 2012, 2014, 2018).

La sinceridad de la expresión que ofrece el cómic facilita la lectura, primero, como enfatizan todos los trabajos sobre el cómic, como herramienta de aprendizaje (Adams, 2001; Anugerahwati, 2017; Bolton-Gary, 2012; Koutníková, 2017; McCloud, 1993; McNicol, 2016; Romagnoli, 2014; Wylie y Neeley, 2016), captan la atención del lector y facilitan la lectura. De ahí que los cómics, como herramienta de aprendizaje, poseen un potencial poderoso y motivacional. Por su correspondencia más directa y adecuada al trabajo del pensamiento, el cómic facilita la recepción del texto y de sus ideas, o sea no hay necesidad de hacer doble trabajo de la traducción mental del texto lineal al texto multimodal, que es más natural para nosotros, como lo mencionamos anteriormente y como lo afirman tanto la neurociencia (Azarello, 2008; Gallese, 2015; Mroczko-Wasowicz,

2016; O’Cullaghan, 2012) como la teoría del conocimiento, los estudios de comunicación y los estudios de la literacidad (Cope y Kalantzis, 2015; Cope y Kalantzis, 1993; Cole y Pullen, 2010; Kalantzis y Cope, 2001; Kress y van Leeuwen, 2001; Romagnoli, 2014).

Segundo, la operación de los modos del pensamiento y de la expresión, dictada por los modos convencionales como por ejemplo la escritura, limita nuestro entendimiento de la situación o de un fenómeno, mientras que la expresión multimodal estimula la innovación. Sousanis confiesa (Smith, Hall; Sousanis, 2015), que la búsqueda de la forma de la presentación visual adecuada a las ideas que él pensaba expresar durante un proyecto de la investigación le trajo a las fuentes, teorías y, al fin, a la dirección inesperada: él compara la investigación con el viaje que siempre le envía a los lugares desconocidos (p. 7). Smith, Hall y Sousanis (2015) comparten la misma experiencia y confirman que transdisciplinariedad y multimodalidad de la investigación y la multimodalidad de la presentación facilitan los descubrimientos o la producción del conocimiento nuevo. Como lo plantea el semiólogo Lotman (1992), los nuevos significados siempre nacen en las fronteras de los significados convencionales y conocidos y los significados marginalizados y poco conocidos.

Descentralización de la exclusividad del lenguaje lingüístico y escrito, de la forma de expresión abre, como lo plantean varios autores (Barad, 2007; Kress and van Leeuwen, 2001; Mills, 2016; Pennycook, 2016; Sousanis, 2012) pensamiento crítico. Según la tradición del racionalismo occidental moderno (Cuypers, 2004), el pensamiento crítico cuenta con las habilidades de evaluar la racionalidad del argumento. Desde la misma perspectiva, Lau (2015, citado en Anugerahwati, 2017) define las siguientes características del pensamiento crítico-poder: “1. Entender las conexiones lógicas entre las ideas; 2. Identificar, construir y evaluar el progreso; 3. Detectar inconsistencias y errores comunes en el razonamiento; 4. Resolver los problemas en la manera sistemática; 5. Identificar la relevancia y la importancia de las ideas; 6. Reflexionar sobre la justificación de sus propias creencias y valores.” (p. 193). Estas definiciones están basadas en la separación del cuerpo y razón, razón y las emociones, lo cual, como lo mencionamos anteriormente, construyen no en la manera complementaria sino como una red (Smith, Hall, y Sousanis, 2015, p. 6), construyen nuestro conocimiento (ver, por ejemplo, Gallese, 2015; Sundin, Andersson y Watt, 2018).

Para evitar la transformación de la persona al hombre unidimensional, como lo plantea Sousanis (2015) con el argumento de Marcuse (1964), y la limitación del concepto de autonomía a la calidad innata de la razón (Cuypers, 2004), definimos el pensamiento crítico desde la perspectiva de la teoría crítica (tradición de la Escuela de Frankfurt). Kaplan (1991) señala que la teoría crítica “provea la crítica de las vividas realidades sociales y políticas con el fin de cambiar estas realidades para asegurar la mayor libertad del pensamiento y acción” (p. 362) y podemos agregar, con el fin de indicar los caminos

hacia las sociedades más justas y equitativas basados en el valor de la agencia de todos los integrantes de la sociedad; la crítica, Kaplan (1991) entiende aquí como “la fundación del criticismo del entorno” (p. 362). Autonomía en este caso como el fin central y el motor del pensamiento crítico es más que todo el camino de la autoconstrucción (Freire, 1996) con el reconocimiento de las posibilidades y la validez de los conocimientos versátiles y múltiples y la responsabilidad frente a ellos.

Reconocimiento de la validez y el potencial de las múltiples formas de la expresión estimulan y alientan la exploración y el uso de sus talentos, preferencias, intereses y necesidades en lugar de oprimirles; reconoce a la intuición como la fuente del conocimiento y el método de la investigación (Coleman, 2008; Deleuze, 1988; Grosz, 2005) interpretar, desarrollar y co-crear el original en lugar de meramente consumir o reproducirlo. Las secuencias de las imágenes como, por ejemplo, en el caso de la obra de Sousanis, revelan las repeticiones, que es inevitable en los trabajos escritos en la manera académica más convencional. Sin embargo, las imágenes les hacen más evidente porque produce un suelo fértil para la auto-reflexión y la auto-crítica que es crucial en el pensamiento crítico y el desarrollo de la autonomía. En el caso de Sousanis, la lectura más atenta muestra que las repeticiones son el proceso del pensamiento y del desarrollo de la idea.

Al ser un diálogo constante por su naturaleza – entre las imágenes y las palabras, las secuencias lineales y las piezas no-lineales, por la tensión en su naturaleza entre las tendencias contradictorias a la primera vista-, el cómic estimula el diálogo entre el autor y el lector, entre varios modos de la comunicación, percepción y cognición del lector, entre su razón y emoción, entre *logos* y *pathos*, que últimamente genera pensamiento crítico, reconocimiento de la complejidad y diversidad del pensamiento propio, de las potencialidades propias del lector y permita potencialmente evaluar los problemas y las limitaciones de los convenios sociales y prácticas tradicionales. Finalmente, el diálogo incorporado en el cómic es la red que permite trabajar sus diferentes partes como y hacia un entero (Smith, Hall, y Sousanis, 2015) estimulando la lógica de la construcción de la comunidad. Wylie y Neeley (2016) y Smith, Hall, y Sousanis (2015) valoran este potencial del cómic como un material didáctico y como el método mismo.

A partir de la literatura, podemos hablar sobre dos formas del uso de cómic en clase: primero, el cómic como material didáctico para leer, discutir, responder a las reacciones emocionales de los compañeros de clase y, segundo, el cómic como método de investigación (la creación). Son dos formas de la investigación y el desarrollo del conocimiento (por ejemplo, Adams, 2001; Bolton-Gary, 2012; Koutníková, 2017; Leavy, 2015; Sousanis, 2015). Las dos formas requieren una metodología acompañante que puede ampliar el potencial del cómic, catalizarlo en lugar del limitarlo a la lectura unidimensional como lo plantea Dahan Kaplan (1991) en su artículo sobre la enseñanza del pensamiento crítico en los colegios estadounidenses. Partimos de la propuesta pedagógica crítica: pedagogía de

esperanza (Freire, bell hooks), pedagogía de la libertad (Freire), pedagogía del diálogo y el respeto (McLaren y Giroux, 1998). Para esta propuesta el diálogo es esencial, el profesor no es la última autoridad o el portador de la última verdad (Rancière, 2010), sino que el conocimiento se produce en el intercambio, con mutuo apoyo y en la red de los conocimientos, capacidades y talentos múltiples, desde la premisa de que cada integrante de la clase tiene el conocimiento válido. Al mismo tiempo, el profesor no da libertad completa sin ninguna organización (estilo espontáneo) a los estudiantes, lo cual, como lo enfatiza Freire, es igualmente dañino como el estilo autoritario (bancario) (Freire, 1996, 2008). El profesor dirige el proceso, facilita y participa de la formación común del conocimiento. El conocimiento, sin embargo, no es común sino un bien individualizado (McNicol, 2016; Sousanis, 2015). El entendimiento de las múltiples interpretaciones posibles descentraliza el absoluto de la verdad y estímulo en la manera atractiva en la búsqueda de la multiplicidad de las interpretaciones y los significados, tanto como exploración de sus contextos, o sea el cómic estimula la localización del conocimiento que se vea como la condición crucial de la superación de la dominación y jerarquías en el conocimiento (Braidotti, 2009).

Es preciso aclarar que, aunque el caso presentado se desarrolla en un curso específico para los estudiantes de Diseño gráfico, el modelo propuesto puede usarse para la enseñanza de otros cursos y temas. El hecho de que los estudiantes estén dispuestos para la producción audiovisual facilita la elaboración de la forma del cómic, pero no del contenido, lo cual se convierte en un reto lógico y sensible para los estudiantes. En otros casos, con otros objetivos, aparecerán otros retos. Tal como se propone, es siempre importante usar las fortalezas de los estudiantes como el punto de partida en la motivación (Sousanis, Smith y Hall, 2015). Por ejemplo, en este estudio de caso el profesor Blandón tenía como fin desarrollar la capacidad del pensamiento crítico en los estudiantes de Diseño, aumentar el conocimiento sobre el contexto y la comunidad en que ellos viven para desarrollar niveles de comprensión de su territorio y descubrir el potencial humano en la comunidad, entender que el diseño es forma, herramienta y fuente del conocimiento sobre el entorno y sobre sí mismo, pero no el fin en sí mismo. Los derechos humanos fueron más una excusa, una invitación para una indagación más profunda en el campo social.

Educación para la emancipación: la experiencia estética como pedagogía crítica según Rancière

El pensamiento de Jacques Rancière estructura el objetivo principal del curso, que pretende la integración ideal en la enseñanza-aprendizaje conocida como educación holística, o

en palabras de Rancière como educación para la emancipación (Rancière, 2011), dice el filósofo que el primer paso para una educación emancipadora la da el maestro al comportarse como un “maestro de la sospecha”³, en este caso, contra la categoría explicación o el sistema explicador. Rancière propone someter a crítica el concepto de «explicación» (entre otras cosas), pero no como método, sino como política. Su filosofía no sólo razona sobre el campo de la educación sino sobre las esferas estética y política. La estética, para él, no es simplemente una especificidad del mundo del arte sino que forma parte del conjunto de aspectos que rigen a toda sociedad (realidad) y que afectan el *sensorium*, entendido como los modos de ver, decir y hacer, es decir, el ordenamiento de objetos y cuerpos y la asignación de lugares y funciones en relación con un orden social (Rancière, 2011). Por eso afirma que la estética no está desligada del mundo real ni de la sociedad ni de las reglas que la rigen. La desigualdad de estos factores es lo que Rancière denomina *Repartición de lo sensible*, según este autor los factores que más inciden en esa distribución de lo sensible son la estética, la política y la educación (Rancière, 2002a, 2002b, 2002c, 2010a, 2010b, 2011, 2017). El arte y la política, enfatiza Rancière (2002b) tienen esto en común.

El campo de la educación es el espacio de la emancipación (Rancière, 2002a, 2010a). La emancipación comienza cuando se asume el principio de igual capacidad intelectual: “Es la toma de conciencia de esta igualdad de naturaleza la que se llama emancipación” (Rancière, 2002, pp. 41-42). Rancière (2010b) resalta que la emancipación no debe ser un objetivo ni un fin, sino un axioma del que se debe partir, el principio igualitario de que todos los seres humanos son capaces de pensar por sí mismos. Por esta razón es necesario que el maestro escape de la lógica de la transmisión que aún se sostiene como práctica educativa en múltiples instituciones, Rancière la denomina educación causa-efecto, es decir, que lo percibido, sentido y comprendido por el estudiante es lo que el profesor ha querido transmitir. Afirma, además, que esta es una práctica educativa embrutecedora y que “reposa a su vez sobre un principio no igualitario: reposa sobre el privilegio de que el maestro se otorgue el conocimiento de la distancia “correcta” y del medio de suprimirla” (Rancière, 2010a, p. 20). De esta manera, la lógica de una educación para la emancipación debe realizarse en un escenario en el que la distancia entre el maestro y el aprendiz desaparezca. Este escenario estaría constituido no sólo por el maestro ignorante y el aprendiz emancipado sino, además, por una “tercera cosa” que sea “ajena tanto a uno

como al otro y a la que ambos pueden referirse para verificar en común lo que el alumno ha visto, lo que dice y lo que piensa de ello” (Rancière, 2010a, p. 20).

Rancière (2010a) expone a Jacotot, el maestro ignorante, quien fundó una propuesta pedagógica basada en la experiencia del “método natural universal” que rechaza a los “maestros explicadores” e intercede por los “maestros emancipadores”, aquellos que consideran que todas las inteligencias son iguales y de manera más radical que es posible enseñar lo que se ignora. Posición que abre la reflexión pedagógica sobre las relaciones entre el aprendizaje y la enseñanza. Estos aspectos serán elaborados en este capítulo como conceptos base para la experiencia estética como didáctica que logra configurar entre los estudiantes el concepto de igualdad de la inteligencia común y fundamento para la emancipación como objetivo en la educación, según el francés. Sintetizando, (Rancière, 2002, p. 2), propone como objetivo de la educación, la emancipación de las inteligencias, partiendo de la igualdad entre ellas.

Los principios de igualdad intelectual en la educación para la emancipación, se integran de manera pertinente con los objetivos pedagógicos del curso Lectura del contexto, que buscan fortalecer en los estudiantes la mirada consciente (competencias) sobre las problemáticas sociales que les permitan la creación y desarrollo de procesos gráficos (habilidades) que enriquezcan el discurso visual y conceptual del diseño. Dicho objetivo emancipador impulsó esta metodología de trabajo proyectual cuyo interés no es otro que reconocernos como un país triétnico, con un imaginario y una riqueza visual que configuran maneras diversas de ver, decir y percibir el mundo.

Durante los últimos dos años, este curso articula la metodología etnográfica con la experiencia estética como pedagogía crítica⁴ en un contexto retador entre el enunciado y el desarrollo del pensamiento crítico. Con esta metodología los estudiantes logran descubrir “lo otro” en el ejercicio de la mirada al observar, cuestionar y deconstruir el contexto observado y narrado en las salidas de campo, apoyados además, por la fundamentación teórica y las lecturas compartidas en el aula. Integrar estas acciones crean nuevas redes

3 Esta caracterización fue dada por primera vez por Paul Ricoeur a Nietzsche, Freud y Marx. Según Ricoeur el filósofo contemporáneo encuentra a Freud en los mismos parajes en los que halla a Nietzsche y a Marx; los tres se erigen ante él como protagonistas de la sospecha, como desenmascaradores. (Ricoeur, 2003).

4 “La pedagogía crítica se define como una instancia de formación y aprendizaje ético y político que incide en las formas de producción de subjetividades, en los procesos de construcción y circulación de valores y en la generación de prácticas sociales. Desde la propuestas de Friere pueden ser entendidas como aquellas que convocan a la re-invencción, a la pregunta que desacomoda y que alienta; que desafían los discursos y prácticas desde el lugar de actuación de cada uno y que demanda un posicionamiento ético y político para orientar los proyectos de formación que se desarrollan. En palabras de Giroux, consiste, sobre todo, en una praxis política y ética, así como una construcción condicionada social e históricamente. En este sentido, la pedagogía crítica no se relaciona únicamente con las prácticas de enseñanza sino que implica también un reconocimiento de las políticas culturales que sustentan dichas prácticas” (McLaren y Giroux, 1998, p. 226).

de comprensión y conocimiento de la realidad vinculada, en este caso, con los derechos humanos. El indicador para considerar esta ruta metodológica fue la competencia expresada por los estudiantes y la calidad conceptual de los trabajos presentados durante el semestre, que expusieron que no es preciso imitar referentes sino crear referentes que incidan más allá de la imagen hacia una efectiva comunicación visual en el contexto social.

Necesitamos crear situaciones en las que sea posible integrar la metodología proyectual del diseño con la investigación con el propósito de romper la tradicional separación que es tan común en las universidades (Frascara, 2006). Esta práctica pedagógica busca formalizar la proposición de Frascara porque se circunscribe, además, con lo que Díaz (2006) denomina Enseñanza situada, la cual busca vincular de forma orgánica la escuela con la vida. Práctica que articula el contexto de ciudad con el pensamiento estético y político de Jacques Rancière. La afinidad conceptual entre ambos, temas y filósofo, crea un plexo de relaciones, una red de interacciones teóricas, políticas y emocionales que ayudan a precisar los objetivos del curso, su registro y desarrollo proyectual con los resultados gráficos del cómic. Es claro que el producto, cómic, es sólo la excusa para el desarrollo de una pedagogía crítica y las competencias del curso.

Lectura del contexto: el cómic como argumento estético-crítico

Como lo resaltamos anteriormente, la investigación es el elemento fundante en este proceso proyectual, es entendida como un campo del saber extenso que requiere de los estudiantes un pensamiento crítico en cada paso del proyecto. Investigar en *Lectura del contexto* implica observar, cuestionar, reflexionar, interpretar, traducir, proponer y materializar productos tanto desde los diversos criterios sociales, económicos y estéticos hallados como desde una postura crítica asumida frente a la problemática o situación enunciada para dar una respuesta posible mediante un producto visual bidimensional o tridimensional. Press y Cooper (2009) definen este fenómeno de la siguiente forma: “(...) el diseño debe ser considerado cada vez más como el proceso que produce experiencias llenas de significado para la gente. La creación de productos, comunicaciones o entornos es solamente un medio para llegar a este fin” (p. 18).

En esta línea de pensamiento, autores como Freire, Maclaren, Giroux y Kemmis han desarrollado propuestas para una pedagogía crítica y parten de un elemento común que es la teoría social del marxismo y el pensamiento de la Escuela de Frankfurt que propenden por el desarrollo de una pedagogía hacia la *transformación social del contexto*.

El interés primordial de estos autores es la búsqueda de la emancipación a partir de la participación en la investigación social. Otro factor común es la lucha por la desigualdad explicada desde las teorías de la reproducción en la educación. Sostienen que, por medio de la educación, se perpetúan las relaciones sociales desiguales y para evitar esto proponen un currículo crítico.

Esta metodología empieza con el cuidado de sí. Para Foucault (2016) la cultura del cuidado debe basarse en la aplicación de técnicas como medios de trabajo sobre el propio espíritu. Desde esta perspectiva el sí mismo es la relación que un ser humano tiene consigo y, alcanzada la meta, el individuo puede ocuparse de lo colectivo, así el cuidado de uno mismo aparece como una condición pedagógica y también ontológica. El cuidado de sí se enfoca hacia la construcción del *ethos* como una práctica constante del conocimiento del propio sujeto. Por esta razón, comprendido el sí mismo el diseñador avanza en el conocimiento de las necesidades o deseos de los otros y realiza el proceso necesario para dar las respuestas posibles. De esta forma, esta didáctica crítica busca, en primer lugar, sensibilizar la mirada de los estudiantes hacia sí mismos y luego como espectadores/autores del contexto social que habitan. Experiencia íntima que les faculta para profundizar en los hechos y circunstancias sociales presentes en la ciudad al analizar acciones y consecuencias, para, en segundo lugar, en lo posible, transformar o visibilizar dicha realidad.

El acercamiento inicial que realizan los estudiantes es una autoetnografía (Leavy, 2015), método que les ayuda a mirar hacia sí mismos, un autoexamen, un re-conocerse como sujeto en sus posibilidades creativas y sociales para luego enfrentar el contexto. Dos razones de carácter social que obligan a plantear una enseñanza-aprendizaje que, desde la metodología de la investigación, se inserte de forma equivalente en la metodología proyectual propia del diseño. Así, de manera precisa, se propone la etnografía –vale aclarar que los estudiantes apenas empiezan en otro curso su formación investigativa– como proceso inicial para realizar una observación de campo intuitiva pero rigurosa, se propone confrontar la realidad del contexto en que están insertos versus el imaginario establecido como verdad o como certeza social de los estudiantes.

La experiencia estética es una apuesta por el uso del cómic como dispositivo de la enseñanza del diseño socialmente consciente y responsable. Con ella se exhiben las teorías que inspiraron al profesor Hernando Blandón en la planeación del curso, la presentación del mismo con las instrucciones detalladas y el método de evaluación. Igualmente, se presentan tanto los retos que el profesor y los estudiantes enfrentan en el proceso de aprendizaje como los logros de la metodología. Por último, al final del texto, se presenta algunos productos y la evaluación realizada con esta propuesta metodológica.

Ejercicio final de semestre: ¿Medellín posible?

Presentación y metodologías

Con base en los ejercicios realizados en el transcurso del semestre se formaliza el objetivo grupal del proyecto final. La intención pedagógica busca integrar a los estudiantes con el concepto de trabajo cooperativo y colaborativo, lo que Schön (1997) denomina la reflexión en la acción, le agregaría la reflexión desde y para la realidad. Parece una metodología compleja en términos de número de estudiantes, pero la urgencia de este tipo de dinámicas en las aulas se hace cada vez más apremiante para desarticular el individualismo, conformando equipos de trabajo que refuercen el aprendizaje entre pares, esto es, que los estudiantes valoren tanto sus aproximaciones como las que elabora el otro en relación con el tema, la conceptualización y creación de la propuesta estética y, finalmente, el enfoque social que cada uno propone. La dinámica grupal amplía las posibilidades de creación-cooperación y consolida el respeto por los otros y su manera de ver el mundo.

El enunciado del ejercicio es abierto. Se presentan dos propuestas de las cuales el grupo escoge por voto, todos pueden opinar y elegir la mejor de ellas, o pueden, como ha sucedido, mezclar los enunciados dados según los criterios del grupo y crear ellos uno nuevo (participación en su propio proceso de formación, igualdad de las inteligencias). Es un marco dialógico en el que se tienen en cuenta las capacidades, experiencias e intereses del grupo o, si es el caso, por el contrario, según las debilidades de formación del grupo para fortalecer competencias. Desde esta perspectiva, se busca que los estudiantes, mediante la selección individual del tema, sientan interés por la situación problemática, deseos de profundizar, analizar, proponer o dar respuesta al tema de investigación elegido, con nuevas ideas, objetos y sistemas gráficos que potencien otra mirada sobre la cuestión para resolver o comunicar.

A partir de adjetivos opuestos como bonito/feo, incluyente/excluyente, justo/injusto etc., el grupo escogió el ejercicio sobre los derechos humanos. Por parejas investigaron los significados lingüísticos y establecieron la relación/oposición entre adjetivos. Este ejercicio gramatical se enriqueció con un giro conceptual e investigativo adicional, luego de encontrar las valoraciones económicas, sociales, psicológicas, culturales, morales e inclusive legales de los términos (se remitieron a los artículos consignados en los DDHH), se pidió a los estudiantes que dichas conceptualizaciones fuesen confrontadas en la vida cotidiana en el contexto de ciudad. En otras palabras, precisaron hallar el punto de relación entre los adjetivos asignados y los derechos humanos, verificar si esos derechos se cumplían o no. Con estos criterios cada pareja de estudiantes analizó el cuadro de relaciones y evidencias que los llevarían a seleccionar los derechos humanos correspondientes y luego a verificar su

aplicación en la vida real. Es decir, dar cuenta del *sensorium* rancieriano expuesto: los modos de ver, decir y hacer en relación con el orden social en que se aplican los derechos humanos.



Imagen 1. Estática y fluidez por María Paulina Arango y Eidryn Nicoll Caicedo. Facultad de Diseño Gráfico, Núcleo 3, 2018.



Imagen 2. Ciudad Justa/Injusta por Juan José Caicedo y María Isabel Pérez. Facultad de Diseño Gráfico, Núcleo 3, 2018.

A continuación, presentamos las herramientas utilizadas en el curso con sus objetivos pedagógicos y, finalmente, se mostrarán algunas reflexiones sobre el proceso creativo, dos de los productos y la ficha de evaluación. Vale aclarar que, por tratarse de una mezcla entre la metodología investigativa y proyectual, la evaluación se asume en el proceso mismo de creación.

La etnografía visual (EV) replica la manera en la que un diseñador comprende el mundo y, por esta razón, su uso es connatural en esta propuesta didáctica. En este sentido, es posible tener representaciones y aproximaciones tanto subjetivas como objetivas de la realidad registrada. Como método visual y deductivo la EV permite, mediante el uso de la fotografía, el video o la multimedia, pasar velozmente de lo general a lo particular, del plano de la indagación al de la materialización. Pink (2013) dice que existen dos maneras para considerar la relación entre la etnografía y las disciplinas académicas, una es razonar en cuál disciplina esta práctica es relevante y desde qué perspectiva y la otra es considerar dónde o en cuáles disciplinas se traslapan las preocupaciones por la imagen visual, audiovisual, las tecnologías móviles y la Internet.

The result of treating the interdisciplinarity of visual ethnography from these two perspectives it that it allows us to go beyond simply seeing visual ethnography as a practical device that can be used to produce knowledge, to understand it further as a practice and way of knowing and learning in the world that might be equally analysed. (Pink, 2013, p.17)

Esta práctica audiovisual invita a reflexionar sobre el poder de la imagen o la realidad analizada desde la comprensión teórica y práctica, también sobre los significados y potencialidades del uso de los medios y las posibilidades tecnológicas, además de ponderar la subjetividad del investigador en lo que tiene que ver con la ética del mismo. La fotografía, el video y la web hacen parte indispensable de las herramientas del trabajo del estudiante-etnógrafo. Así, las imágenes registradas en las fichas se convierten en la fuente para la experiencia de aprendizaje y en el dato visual a analizar, con ellas se construye simultáneamente la estructura estética y conceptual del proyecto.

Una vez elegidos los derechos humanos y los artículos que lo respaldan cada pareja inicia el trabajo de observación y registro fotográfico que es consignado en fichas que darán cuenta de la búsqueda y los hallazgos en el contexto. De esta manera, elaboran 10 fichas cada uno, esto significa que registran 20 momentos o circunstancias distintas. Es decisión del grupo realizar una observación participante o no participante. Con el registro de la observación proceden a jerarquizar la información con la que acuerdan el enfoque conceptual.

En este contexto investigativo la experiencia estética inicia con el registro *in situ* (imagen, fotografía, video) de lo que suscitan las conversaciones que desentrañan la memoria y preguntan por las habilidades y experiencias humanas en la situación analizada. Esto lo permite el marco dialógico de lo que Páramo y Burbano (2011) han definido como los *sociolugares*⁵ (Martin, 2002; Heskett, 2005).

Al hacer uso de los componentes de un sociolugar se construyen signos identitarios (Heskett, 2005) que permiten reconocer los usos del mundo para identificar con quién se convive, el rol que se desempeña en la sociedad y el ambiente donde se interactúa (Martin, 2002). En lo cultural, el diseño posibilita la creación de entornos y componentes y da respuesta a las necesidades de las personas como apoyo a sus deseos y actividades, entre otros (Rapoport, 2003).

Herramientas de investigación

Las herramientas que sirven al desarrollo del pensamiento crítico en este curso y vinculadas a la filosofía emancipadora ranceriana, fueron, en primer lugar, la observación en las salidas de campo y la elaboración del registro visual (fichas). El cronograma de salidas de campo se entregó desde el primer día de clase con un recorrido axial norte-sur, oriente-occidente. De esta forma, las salidas de campo se realizaron en la Comuna 13, la Comuna 8, y Prado Centro. También se realizó una salida nocturna al centro de Medellín y finalmente, un recorrido en Metro hasta Bello, haciendo un transbordo por el Metrocable hasta Santo Domingo y luego hasta Bello para visitar la Casa Museo Marco Fidel Suárez, cumpliendo así con los recorridos propuestos, todos acompañados por un antropólogo. El objetivo pedagógico fue el reconocimiento del territorio desde las narrativas de sus diversas historias, dinámicas sociales y expresiones culturales presentes en sus calles, parques, avenidas y lugares que conforman el espacio público en la ciudad.

En segundo lugar, el diario de campo o libreta de apuntes es vital en este ejercicio de la mirada y la observación consciente. En él registran los datos iniciales para una

5 Un sociolugar es aquel escenario de comportamiento donde la socialización se media por los intereses y los deseos de las personas, más que por obligaciones o normas sociales. Los sociolugares, más allá del espacio material, son contenedores de las representaciones sociales y culturales, de los signos identitarios que influyen en el actuar y el bienestar tanto individual como colectivo y están mediados por una normativa institucional. Permiten explorar los aspectos interpersonales en una dimensión espacial y aportan en la construcción de acciones que influyen en el comportamiento y la conducta de quienes interactúan en él. Para la experiencia estética es vital revisar estas dinámicas culturales con el objeto de lograr una respuesta acertada a la problemática analizada por parte del diseñador.

cartografía que da cuenta de los lugares en los que se realiza la investigación de campo. Generalmente, aparte de los datos, los diseñadores realizan un registro en forma de dibujos o *sketches* gráficos del que surge la paleta de colores con los que trabajarán el diseño del producto final.

El registro visual se inserta en fichas que tienen dos apartados. El primero busca agudizar el nivel de observación del estudiante y, el segundo, su capacidad para describir- escribir el ejercicio de su mirada. La primera parte es el espacio para la descripción del registro. Muchas veces, este ejercicio de descripción les parece un poco tonto, una pérdida de tiempo, sin embargo, la experiencia demuestra que no es fácil describir la realidad, inclusive en clases de maestría en las que se han utilizado las mismas fichas, los estudiantes tienen contratiempos para describir lo que ven. Las fichas obligan a objetivar la mirada y hacer visible lo invisible, específicamente, a leer y describir la realidad registrada. Este factor cognitivo enriquece esta metodología, al no poder relatar (inventar) lo que no está presente en el registro visual.

El segundo apartado de la ficha involucra otro proceso de investigación. En cada una se deben explicitar datos de interés para la investigación: al describir el lugar, lo que sucede en el registro, se deben analizar los tipos de sujetos registrados, lo que hacen, o la dinámica de la situación, esto permite navegar la circunstancia explorada para ampliar el contexto del registro, así, resuelven el por qué, el para qué y el cómo del registro. Las fichas determinan un norte de selección hacia el objetivo del proyecto, igualmente se utilizan como material de exposición ante el grupo que puede opinar, preguntar y criticar de manera respetuosa sobre el trabajo realizado por los compañeros y aportar al desarrollo del mismo. Esto da muy buenos resultados porque los estudiantes pierden el miedo a hablar, a opinar y a colaborar y lanzan ideas porque no temen decir lo que piensan, lo que crea un clima de cooperación que mejora el trabajo en equipo (ver imagen 3).

Materialización

Seleccionados los derechos humanos, se da inicio al proceso de materialización de la idea mediante el registro en las fichas, la revisión de las notas de la libreta de campo y elaborando las conclusiones que extraen de las entrevistas, todo esto sumado a la búsqueda de literatura y referentes sobre los derechos humanos. Tal como lo explica Dondis (1992):

Buscamos un apoyo visual de nuestro conocimiento... sobre todo por el carácter directo de la información y su proximidad a la experiencia real... La visión es una experiencia directa y el uso de datos visuales para suministrar información constituye la máxima aproximación que podemos conseguir a la naturaleza auténtica de la realidad.

La experiencia visual humana es fundamental en el aprendizaje para comprender el entorno y reaccionar ante él. (pp. 14-15)

Con la elaboración del guion literario se consolida el lenguaje gráfico: el tono, el color, las imágenes y la síntesis de los diálogos que compondrán la narración gráfica. Elementos que son generalmente escogidos intuitivamente y por razones emotivo-afectivas: indignación por el otro, deseo de justicia e igualdad para los desfavorecidos, etc. Para

Día/Mes/Año	Lugar	Fotografía No.
20/07/2018	Comuna 13	1

Tema
Casas de Invasión



Descripción:
En la fotografía se evidencia un conjunto de casas aglomeradas pertenecientes al barrio 20 de Julio e Independencias. Se ven demasiado juntas, por lo que se intuye que los callejones y escaleras son demasiado estrechos como para transitar cómodamente. Son construcciones humildes, pues no cuentan con materiales óptimos, la mayoría no están pintadas o finamente acabadas y muchas de ellas, evidencian un deterioro considerable.

Contextualización:
En los 50s se venía dando un conflicto bipartidista en Colombia, entre liberales y conservadores. El conflicto armado se daba en el campo y muchos campesinos sufrían de sus consecuencias; ellos escapan de la violencia o de sus problemas económicos, y comienzan a llegar a la ciudad en busca de nuevas oportunidades. Como muchos no tienen poder adquisitivo, comienzan a asentarse en las zonas altas de la ciudad, (territorios del estado), donde no hay ninguna presencia gubernamental. Por ello, son barrios que no tienen ningún tipo de diseño ni planeación, surgen espontáneamente con el saber popular de las personas.

Imagen 3. Ficha Análisis del contexto. Elaborada por Mariana García López. Núcleo 3, Facultad de Diseño Gráfico, 2018, UPB.

ilustrar este proceso presentamos algunas reflexiones sobre el proceso y el desarrollo de uno de los proyectos (ver imagen 4).

MARIA ISABEL PÉREZ
Temática: Derechos humanos,
Justicia e Injusticia
Pareja: Juan José Caicedo

¿CÓMO FUE EL PROCESO DEL TRABAJO?

Para este proyecto mi compañero y yo nos enfocamos en la población de los habitantes de calle. Decidimos indagar sobre cómo se ven reflejados los derechos humanos en su vida, enfocándonos en lo que hacia ellos es justo o injusto.

Primero, hicimos un registro fotográfico general de situaciones cotidianas que los involucraban: su vivienda, comida, trabajo, etc. en resumen: cómo era su calidad de vida.

Después, nos enfocamos en escoger las historias más llamativas y que se reflejaran sucesos justos e injustos. De este sondeo elegimos dos historias las de "Gabriel" y "Catalina".

Seguidamente, elegimos el estilo gráfico a utilizar y qué era lo que íbamos a plantear en nuestro fragmento de la novela gráfica.

Mi trabajo individual consistió en tomar fotografías iniciales generales como registro, también en consultar con el gobierno y otras entidades sin ánimo de lucro que

Trabajan por esta comunidad, también me encargué de entrevistar a "Catalina" y redactar su historia. Ilustré y corregí digitalmente el trabajo gráfico como tal (Novela gráfica), ayudé a conceptualizar el trabajo y a corregir detalles de la entrega.

Este trabajo, desde un punto de vista muy personal, me ha ayudado a crecer no sólo como diseñadora sino también como persona. Ver más allá de mi "realidad" hace que pueda sensibilizarme más con el entorno en el que me encuentro y así tratar de contribuir con su mejoría. He conocido cosas maravillosas, personas muy fuertes y he tenido experiencias muy enriquecedoras. No sólo es imagen, también hay mucho, muchísimo que contar para que "abramos los ojos" y salgamos un poco de la burbuja, para empaparnos de realidad y así ser más críticos y más humanos también.

Evaluación

La evaluación de los procesos creativos es siempre la parte más difícil por la naturaleza diversa y compleja de cada proyecto. En el marco del curso analizado, la evaluación se realizó desde los criterios proyectuales. Es decir, considerando el paso a paso en la construcción del proyecto tanto en la investigación como en el proceso de creación. Al pensar la evaluación se hizo preciso reflexionar de manera coherente desde el planteamiento de esta metodología un inicio autoetnográfico. Cada estudiante, según Halwachs (1975 citado en Ballester, Ballos et al., 2008):

Imagen 4. Reflexión elaborada por María Isabel Pérez. Núcleo 3, Facultad de Diseño Gráfico, UPB.

(...) Es un organismo activo y reactivo que, a través de la enseñanza, pero especialmente a través de sus experiencias en la vida diaria, y sobre todo de la coordinación de sus acciones, se dota en cada estadio de su desarrollo de una estructura determinada en la que se insertan y organizan los conocimientos asimilados. [...] Para dar una enseñanza que tenga un mínimo de eficacia es necesario explorar y conocer esta estructura de acogida tal como es y no tal como se ha pretendido que construyese. (p. 27)

En las profesiones proyectuales como el diseño, aprender es un largo proceso y según esta propuesta de investigación-proyección, debe ser mediada por el objetivo del proyecto. A partir de las actividades que realiza el estudiante se busca movilizar su conocimiento, es decir, mediante el seguimiento que el docente hace del proceso admitir deslices y aciertos en el aprendizaje. La intención formadora está presente en cada paso, lo que permite detectar fortalezas y debilidades del proyecto y del proceso de aprendizaje.

Esta metodología acoge la evaluación formativa. Por ello, de manera simultánea, los estudiantes realizan una desregularización o autorregulación, entendida como el proceso por el que la persona genera pensamientos, sentimientos y acciones, que se orientan sistemáticamente hacia el logro de las metas propuestas. Este proceso es vital para el logro de la autonomía del estudiante porque mediante la apropiación de los enunciados y la comprensión de los objetivos del proyecto el estudiante realiza una decodificación de las palabras del profesor y logra interpretar un acercamiento subjetivo a los productos que exige el enunciado y su contenido. En la asesoría el profesor indica al estudiante la claridad o dificultad de la ruta conceptual que ha tomado, de esta forma, en cada parte del proyecto se hace una realimentación de la que el estudiante es el único que toma decisiones y acciones en el proyecto.

Productos gráficos: Cómic

La portada del libro, los separadores e inclusive el nombre del libro se propone para que cualquier estudiante pueda presentar propuestas. Los estudiantes al conocer los trabajos de los compañeros ya tienen una idea general del proyecto editorial y hacen sus propuestas. Esta carátula en particular es la suma de dos ideas que por decisión del grupo se fusionó para la impresión final. Se aprovecha así, cada oportunidad para reafirmar el trabajo colaborativo y cooperativo en aras de un producto final del cual todos se sientan orgullosos.



Imagen 5. Carátula del libro ¿Medellín posible? Elaborada por Valentina Romero y Agustín Hoyos. Núcleo 3, Facultad de Diseño Gráfico, 2018, UPB.

Discusión

Los resultados alcanzados en este curso permiten considerar que en el contexto de ciudad en términos de estructura social, los derechos humanos presentan grandes índices de desinformación y abandono por la falta de conocimiento por parte de la mayoría de población analizada. En efecto, los datos sobre los derechos observados no pudieron ser agrupados de manera coherente y comprensiva, pero este hecho reafirma el criterio de autonomía como objetivo pedagógico presente en la argumentación que hizo cada pareja de estudiantes sobre los derechos humanos a partir de su comprensión para interactuar con ellos, es decir, leer el contexto en la praxis.

También es posible afirmar que los derechos humanos no son valorados únicamente a partir de experiencias individuales; por el contrario, están indicando los propósitos que en general las personas les asignan; sin embargo, el ejercicio demostró el vacío de formación ciudadana al evidenciar que estos derechos no son divulgados en buena medida con otros pares. De otro lado y de manera pertinente con los objetivos del curso, los lugares de la

NÚCLEO 3 ¿MEDELLÍN POSIBLE? • DIAGNÓSTICO: MEDELLÍN
AGUSTÍN HOYOS • VALENTINA ROMERO

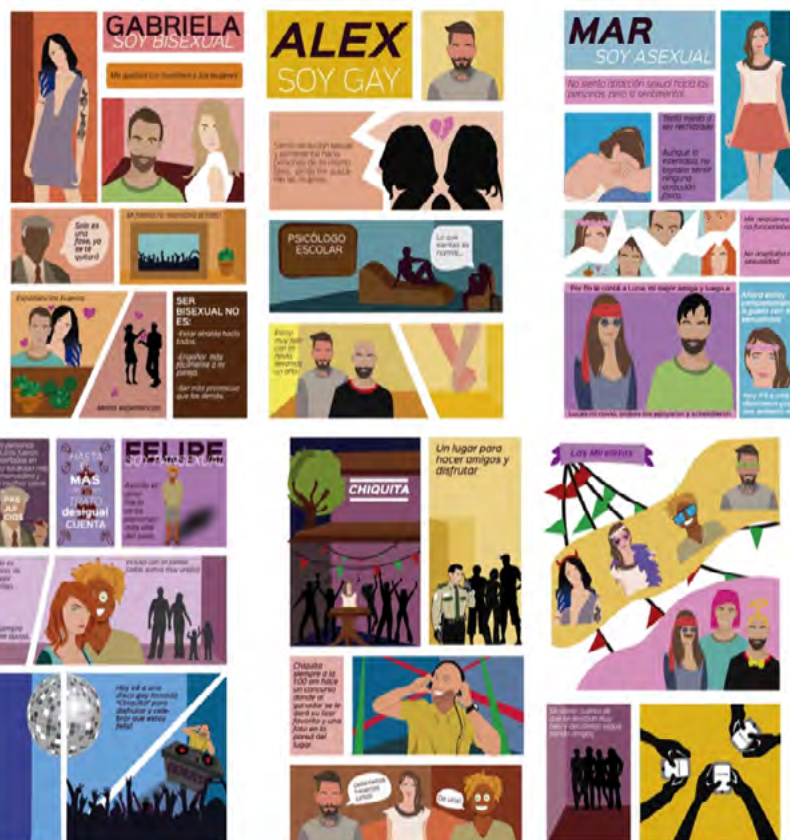


NÚCLEO 3 ¿MEDELLÍN POSIBLE? • COLORES INVISIBLES
CARLOS RONDÓN • VALENTINA VÁSQUEZ



NÚCLEO 3 ¿MEDELLÍN POSIBLE? • AQUÍ ENTRAN TODOS

ALEJANDRA PELÁEZ BARRERA • OMAR GUEVARA MARTÍNEZ • VALENTINA MARÍN DOMÍNGUEZ



ciudad (contexto) en que se insertan y aplican estos derechos están relacionados con los oficios y trabajos escogidos por ser evidente su No aplicación en grupos minoritarios en donde es más visible su desconocimiento, grupos que Ranciére (2010) denomina, *los sin parte* (Ranciére, 2014).

El pensamiento crítico como objetivo pedagógico y la búsqueda por la igualdad de las inteligencias rancieriana se aborda desde el enunciado mismo. Proponer dos adjetivos como base para el desarrollo del ejercicio final del curso, obligó a los estudiantes a buscar *el problema a abordar* (metacognición). Asimismo, el análisis lingüístico permitió desarrollar a partir de los adjetivos opuestos: salud/enfermedad, inclusión/exclusión, natural/artificial, estática/fluida y otros más, reflexiones cualitativas sobre la ciudad que determinaron, según el tema, acercarse a la normatividad de los artículos de los derechos humanos a investigar y argumentar narrativamente en el cómic.

El paso del enunciado adjetivado al encuentro de la relación con los derechos humanos insertos en la ciudad implicó un proceso de pensamiento divergente que definió la postura crítica de cada equipo con relación a la esfera social, política y cultural de lo que pasa con los derechos humanos en la ciudad. La pareja de estudiantes que, por ejemplo, trabajó los opuestos salud/enfermedad realizó un cuadro clínico, un diagnóstico a la ciudad a partir de examinarle los pulmones (contaminación), las arterias, (vías congestionadas), un obligatorio TAC, a su cerebro (dirigentes nefastos), con el cual logran diagnosticar el Alzheimer avanzado que sufre y, finalmente, realizar un examen dermatológico que indicó que la ciudad sufre de alergia aguda en su piel (contaminación visual y auditiva).

Así, bajo estos parámetros adjetivados devinieron propuestas relacionadas con el derecho a la vida, a la muerte digna, el derecho al trabajo digno, a la libre expresión, a la igualdad, a la protección y el derecho a la igualdad, etc. Se confirmó que este proceso da cuenta de una metodología que desde el pensamiento crítico responde al uso de las herramientas cualitativas como la observación, conceptualización y materialización que son transformadas en narrativa visual.

El cómic requiere de otras lógicas y habilidades de pensamiento que pasan por la construcción del guion, que exige habilidades y competencias de escritura, sintaxis y síntesis tanto gramatical como conceptual que permiten entrar en las lógicas de la narrativa y de comprensión lectora de los espectadores. En este desarrollo los estudiantes igualmente tomaron decisiones para definir lo que en diseño gráfico se llama el sistema gráfico o lenguaje visual (formas, líneas, planos, colores, contexto, etc.). Asimismo, el tono de la historia con el que se narró visualmente, fueron decisiones importantes visual y conceptualmente porque responden no solo a las lógicas de comprensión lectora y legibilidad unidas a las estéticas de la recepción sino a criterios de innovación propios del programa de diseño.

La creación de personajes es otro momento de pensamiento crítico porque exige niveles de síntesis gramatical, narrativa visual y hasta un conocimiento mínimo sobre lo que es un perfil psicológico. Crear los personajes exige conocimientos característicos de la expresión gráfica y el dibujo secuencial para la credibilidad de la historia. De esta forma, la realidad provee los personajes pero dibujarlos y llevarlos a la parte gráfica (escenas, cuadros, viñetas, encuadres, espacialidad) cuestionó muchas habilidades del estudiante, sobre todo su capacidad narrativa (emocional y psicológica) y de síntesis visual. La técnica es otro factor a resolver, es el cómo lo voy a hacer, esta decisión que puede parecer trivial por pertenecer a las competencias del área del diseño es quizás la que produce mayores inquietudes al cuestionar no solo la narrativa visual sino la capacidad del estudiante para finalizar un cómic en seis u ocho páginas.

Conclusiones

Los resultados en general permiten confirmar la idea de que el trabajo en equipos tiene un componente creador indispensable en la formación de estudiantes ciudadanos, necesarios en el escenario profesional no solo en el diseño sino en todas las profesiones. Los diseñadores han tenido y tienen una gran responsabilidad con el mundo, por esta razón es necesario proponer la formación de un profesional autónomo y con pensamiento crítico, (diseñadores-ciudadanos) que se emocionen por ser parte de la solución o de las respuestas posibles a los problemas sociales del contexto. Un diseñador crítico que debe sentirse llamado a responder gráfica y conceptualmente desde la disciplina, sobre los problemas de pobreza, desigualdad, guerra y crisis ecológica que agobian a la humanidad.

Esta metodología sensibiliza a los estudiantes hacia los problemas sociales y abre nuevas expectativas y posibilidades de respuesta para el ejercicio profesional desde áreas increíbles como la novela gráfica y el cómic. Pensar en los derechos humanos como ejercicio social amplió las posibilidades de la investigación y diluyó la barrera cognitiva y comprensiva de lo estético hacia lo social en términos de rechazo o discriminación, sea con las empleadas domésticas, la comunidad LGBTI, o los invidentes, por mencionar algunos.

Esta experiencia cognitiva fue considerada, al principio, un poco traumática por el miedo de los estudiantes a una narrativa secuencial, a la creación de los personajes y su estética y a los contenidos. Estos miedos evidenciaron vacíos de formación en áreas del dibujo, la representación y conceptualización, sumado esto a problemas de desconocimiento social profundos. Los problemas técnicos son los más fáciles de superar y, para ello, se realizaron talleres de ilustración con estudiantes pares de semestres anteriores que disfrutaron del núcleo 3 y ahora apoyan la metodología ya vista por ellos. La parte

conceptual y social tiene diferentes variables que deben ser explicadas reiteradamente mediante argumentos éticos y sociales.

Investigar en el taller de diseño es vital para el desarrollo de profesionales-ciudadanos que puedan asumir desafíos, habilidades y conocimientos para una nueva estructura social mediada por los desarrollos tecnológicos y, como lo afirman los futurólogos, ante un mundo que cambia a grandes velocidades el diseño no es la excepción. La experiencia estética mediada por el cómic como lenguaje ha demostrado un alto impacto entre los jóvenes que han visto la publicación, su calidad gráfica y narrativa, lo que causa alegría y desasosiego al mismo tiempo, muchas veces porque cuando se menciona la palabra cómic la gente espera un producto gracioso y divertido pero, cuando observan los contenidos del libro se advierte un estado de inquietud ante el panorama de desigualdad que relata el texto, quizás con esta reacción se cumpla el cometido propuesto de transformar a la sociedad o, por lo menos, a unos cuantos.

Diseñar desde una experiencia estética como el cómic situó de frente a la comunidad que narra sus problemáticas, puso en primer plano el vacío social sobre los derechos humanos para que el diseñador desde una nueva estética, proponga aproximaciones a la situación o problema desde lo humano y lo gráfico. En ambos casos se vio que el cómic fue la respuesta estética más eficaz en términos de utilidad y en términos humanistas como formación.

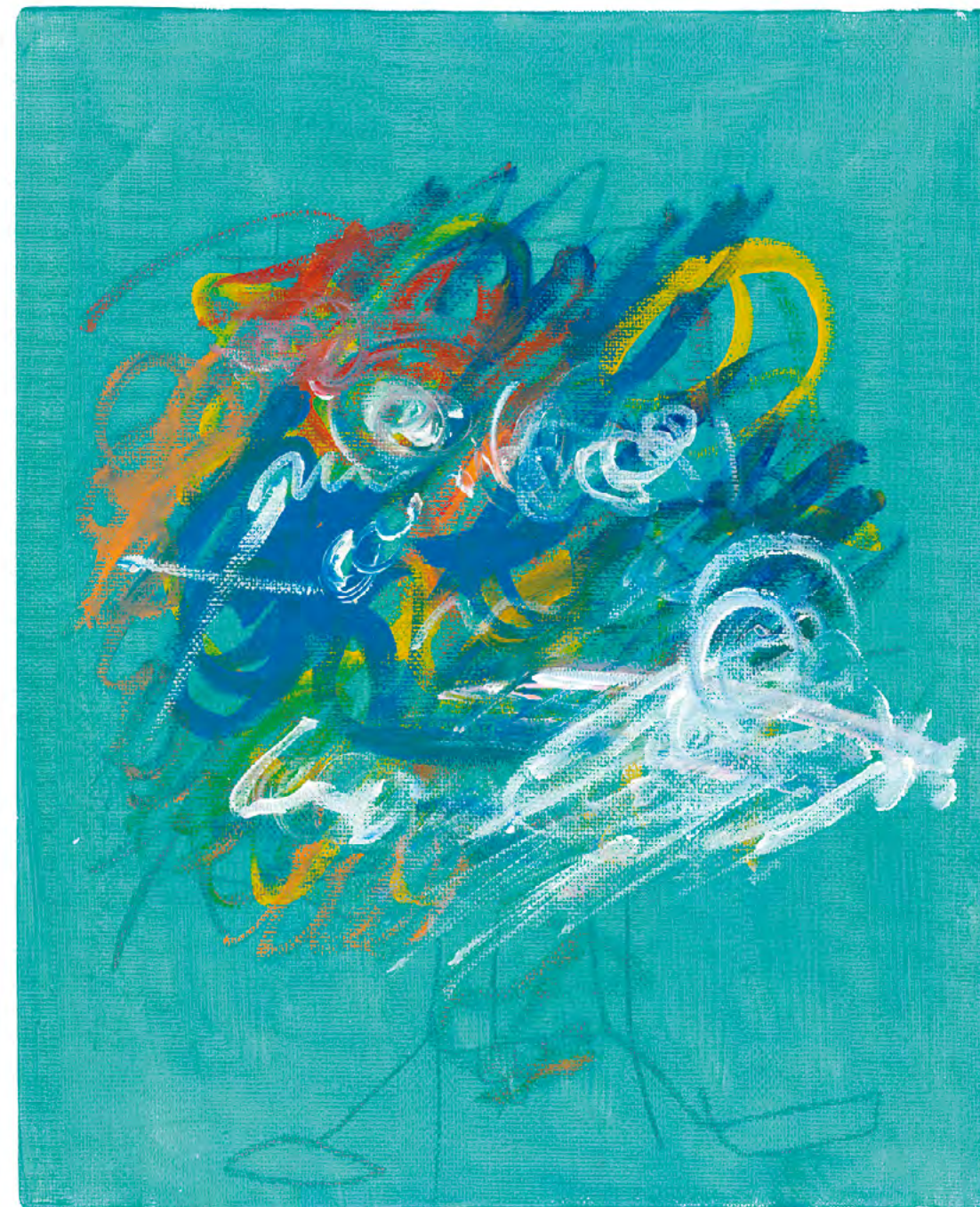
Finalmente, es preciso aclarar que el diseño también tiene la potencia para agravar los problemas de un mundo individualizado, dividido e inestable. El estudiante diseñador debe preguntarse qué podrá hacer para hacer de este un mundo sostenible y para ello debe reflexionar sobre cuáles son sus conocimientos y aptitudes para lograr un barrio, una ciudad y un mundo para todos. En este sentido, se podría sintetizar que este curso logró el objetivo de desarrollar crítica en los estudiantes, un pensamiento reflexivo cuya finalidad principal es reevaluar instancias como la cultura en la que está inscrito; el que-hacer del estudiante es revisar y cuestionar los valores, costumbres y maneras de hacer, decir y pensar anquilosadas en el tiempo y presentadas como habituales o como prácticas *normales* de la cotidianidad.

Referencias

- Aristóteles. (1987). *Metafísica*. (V. García, Trad.). Madrid: Gredos.
- Adams, J. (2001). A Critical Study of Comics. *JADE* 20(2), 133-143.
- Anugerahwati, M. (2017). The Use of Comics to Strengthen Students' Critical Thinking Skills. *The 1st International Conference on Language, Literature and Teaching*: 192-198.

- Azarello, F. (2008). Neuroscience: Embodiment and Multimodality. *Materiali Corso Dottorato "Storia e Didattica delle Matematiche, della Fisica e della Chimica"*, Palermo. Recuperado de: http://math.unipa.it/~grim/dott_HD_MphCh/arzarello_Neuroscience_Embodiment_Multimod_08.pdf
- Ballester, B., et al. (2008). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo.
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway*. Durham, NC: Duke University Press.
- Bolton-Gary, C. (2012). Connecting Through Comics: Expanding Opportunities for Teaching and Learning. *US-China Education Review* 4, 389-395
- Braidotti, R. (2009). *Transposiciones: Sobre la ética nómada*. Barcelona: Gedisa.
- Cole, D., y Pullen, D. (eds.) (2010). *Multiliteracies in Motion: Current Theory and Practice*. London: Routledge.
- Coleman, R. (2008). A Method of Intuition: Becoming, Relationality, Ethics. *History of the Human Sciences*, 21(4), 104-123.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (Eds) (1993). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London: Falmer Press.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (eds.) (2015). *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*, London: Palgrave.
- Cuyppers, S. (2004). Critical Thinking, Autonomy and Practical Reason. *Journal of Philosophy of Education*, 38(1), 75-90.
- Dewey J. (1925). Experience and nature. En J. A. Boydston. *The later works 1925*. (Vol.1). (pp. 3-403). USA: Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois University Press.
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.
- Deleuze, G. (1988). *Bergsonism*. New York: Zone Books.
- Dondis, D. (1992). *La sintaxis de la imagen*. (9° ed.). Barcelona: Editorial GG.
- Foucault, M. (2016). *El origen de la hermenéutica de sí*. Conferencias de Dartmouth, 1980. Argentina: Siglo XXI editores.
- Frascara, J. (2006). *El diseño de comunicación*. Argentina: Infinito.
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy and Civic Courage*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno. Recuperado de: https://books.google.com.co/books/about/Cartas_a_quien_pretende_ense%C3%B1ar.html?id=4hF-PgAACAAJ&source=kp_book_description&redir_esc=y
- Gallese, V. (2015). The Multimodal Nature of Visual Perception: Facts and Speculations. *Gestalt Theory*, 8 (2/3), 127-140. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/3c43/8844fa63c9d62a624733c254f3066f993694.pdf>
- Grosz, E. (2005). Bergson, Deleuze and the Becoming of Unbecoming. *Parallax*, 11(2), 4-13.
- Harvey, D. (2013). *El derecho a la ciudad*, (J. Madariaga. Trad.). Madrid: Akal.
- Heskett, J. (2005). *El diseño en la vida cotidiana*. Santiago, Chile: Editorial Gilli.
- Kalantzis, M. y Cope, B. (Eds.) (2001). *Transformations in Language and Learning: Perspectives on Multiliteracies*. Melbourne: Common Ground.
- Kaplan, L. (1991). Teaching Intellectual Autonomy: The Failure of the Critical Thinking Movement. *Educational Theory*, 41(4), 361-370.
- Koutníková, M. (2017). The Application of Comics in Science Education. *Acta Educationis Generalis*, 7(3), 88-98.
- Kress, G. y Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Oxford UK: Oxford University Press.
- Lotman, Y. (1992). *O Semiosphere Vol. 3*. Tallin: Aleksandra.
- Leavy, P. (2015). *Method Meets Arts: Art-based Research Practice*. New York: The Guilford Press.
- Marcuse, H. (1964). *One-Dimensional Man*. Boston, MA: Beacon Press.
- Martin, F. (2002). *Contribuciones para una antropología del diseño*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- McCloud, S. (1993). *Understanding Comics: The Invisible Art*. Northampton, MA: Tundra.
- McNicol, S. (2016). The potential of educational comics as a health information medium. *Health Information & Libraries Journal*, 34, 20-31.
- Mills, K. (2016). *Literacy Theories for the Digital Age*. Bristol: Multilingual Matters.
- Mroczko-Wasowicz, A. (2016). Perception-Cognition Interface and Cross-Modal Experiences: Insights into Unified Consciousness. *Frontiers in Psychology* 7. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01593
- Nietzsche, F. (2014). *El nacimiento de la tragedia*. España: Losada.
- O'Cullaghan, C. (2012). Perception and Modality. En E. Margolis, R. Samuels, & S P. Stich (Eds.) *The Oxford Handbook of Philosophy of Cognitive Science*. Oxford: Oxford University Press. doi: 10.1093/oxfordhb/9780195309799.013.0005
- Páramo, P. (2011). *Sociologares*. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad Piloto de Colombia.
- Pennycook, A. (2016). Posthumanist Applied Linguistic. *Applied Linguistics*, 39 (4), pp. 445-461. doi:10.1093/applin/amw016
- Pink, S. (2013). *Doing visual ethnography*. London: Sage Publications.
- Press, M. y Cooper, R. (2009). *El diseño como experiencia*. Barcelona, España: Editorial Gustavo Gilli.
- Rancière, J. (2002 a). *El Maestro ignorante*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Rancière, J. (2002b). *Prefacio a la edición brasileña de Le maître ignorant en O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Rancière, J. (2002c). *La división de lo sensible. Estética y política*. Salamanca: Consorcio Salamanca.
- Rancière, J. (2010a). *El espectador emancipado*, Castellón: Ellago.
- Rancière, J. (2010b). *Momentos políticos*. Buenos Aires: Manantial.
- Rancière, J. (2011). *Rancière y lo político*. Buenos Aires: Prometeo.
- Rapoport, A. (2003). *Cultura, arquitectura y diseño*. Barcelona: Edicions de la Universitat Politècnica de Catalunya.

- Ricoeur, P. (2003) *El Conflicto de las Interpretaciones* - 2da Parte - Psicoanálisis y Hermenéutica. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, C. (2017). *Comics as Pedagogical Tool. Interview with Nick Sousanis. Aprender colaborando*. Recuperado de: www.aprendercolaborando.com/comics-as-a-pedagogical-tool-interview-with-nick-sousanis/
- Romagnoli, A. (2014). *Comics in the Classroom: A Pedagogical Exploration of College English Teachers Using Graphic Novels*. PhD Dissertation. Indiana University of Pennsylvania.
- Rousseau, J. (2014). *Emilio o la educación*. Recuperado de: <http://activistasxsl.org.ve/wp-content/uploads/2014/09/Emilio-ROUSSEAU.pdf>
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Shusterman, R. (2002). *Estética pragmatista: viviendo la belleza, repensando el arte*. (González del Campo, F. Trad.) Barcelona, España: Idea Books.
- Smith, A., Hall, M y Sousanis, N. (2015). Envisioning possibilities: visualising as enquiry in literacy studies. *Literacy*, 49(1), 1-10.
- Sousanis, N. (2014). Threads: A Spinning Fable. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 11 (2), 102-106.
- Sousanis, N. (2015). *Unflattening*. London, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sousanis, N. (2018). Frames of Thought. *PMLA* 133(1), 154-159.
- Sousanis, N. (2012). The Shape of Our Thoughts: a Meditation on & in Comics. *Visual Arts Research*, 38(1), 1-10.
- Sundin, A., Andersson, K, y Watt, R. (2018). Rethinking communication: integrating storytelling for increased stakeholder engagement in environmental evidence synthesis. *Environmental Evidence*, 7(6). doi:<https://doi.org/10.1186/s13750-018-0116-4>
- Wylie, C., y Neeley, K. (2016). *Learning Out Loud (LOL): How Comics Can Develop the Communication and Critical Thinking Abilities of Engineering Students* Paper presented. At 2016 ASEE Annual Conference & Exposition. New Orleans, Louisiana. doi: 10.18260/p.25542



El reconocimiento del sujeto político infantil. Una experiencia investigativa, estética y educativa en la primera infancia¹

Luz Teresila Barona Villamizar
Universidad de Antioquia

Tal vez sea tiempo de buscar otra infancia, un nuevo inicio que se afirme en un dejar de ser lo que se es para poder ser de otra manera, en un desplazarse de saber lo que se sabe para poder saber otras cosas.
(Kohan, 2007, p. 63)

Introducción

Es innegable reconocer la necesidad de la formación de ciudadanos conocedores de sus territorios, críticos y propositivos frente a las adversidades que les dificultan su desarrollo, lo que sí ha creado es una amplia discusión, es desde qué momento se debe iniciar la formación ciudadana en tanto proceso que tiene como propósito la humanización crítica de los sujetos, diferenciándose de la cátedra oficial y escolar que busca educar ciudadanos conocedores de las normas para que actúen bajo sus límites. El presente escrito parte de entender que esta formación es permanente a lo largo de la vida y que coincide con todas las etapas o ciclos vitales, incluida, por supuesto, la primera infancia; así lo señalan Amador (2012), Peña (2017), Feliu y Jiménez (2015), González (2012) y Seguro (2016)).

Obra: Felicidad
Técnica: Acrílico sobre lienzo

¹ El presente capítulo hace parte de las construcciones alcanzadas por la autora en su proyecto de investigación doctoral “La experiencia de los niños en un proceso de Formación Ciudadana. Una mirada espacial”. Doctorado en Educación, Universidad de Antioquia.

El sujeto político infantil, relaciones y tensiones entre la autonomía y la heteronomía

La investigación doctoral que se refiere en este capítulo, parte de reconocer el papel primordial que tiene el territorio en la formación ciudadana, entendiéndolo como ese elemento vinculante y transformador de este proceso formativo, ya que somos seres situados espacial y temporalmente y, por ello, en la presente investigación, el espacio o, puntualmente, la vinculación afectiva a los lugares tiene un foco central. En este marco, y acompañado de las reconfiguraciones epistemológicas sobre la infancia, se ve la necesidad de indagar por esos otros lugares que forman al sujeto político en la primaria infancia, puesto que con el cuestionamiento de la infancia como categoría estética, se considera necesario investigarla en escenarios diferentes a las ya tradicionales escuela y familia; pues al fin y al cabo, los niños se forman en cualquier espacio de la ciudad.

En la investigación se cuenta como referente empírico con las tres bibliotecas y con la Casa de Lectura que tiene la Fundación Ratón de Biblioteca en Medellín; en cada uno de estos espacios se realizan, un día a la semana, tres talleres de fomento a la lectura con grupos de 15 niños de la primera infancia, quienes asisten con sus madres. De esta manera surge la pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación que se establece entre el pensamiento espacial y los vínculos hacia los lugares en la formación de los sujetos políticos de la primera infancia en las bibliotecas populares de Medellín? Todo lo anterior enmarcado en el proyecto de investigación del INER (Instituto de Estudios Regionales de la Universidad de Antioquia): *Territorio_Lab: Ciudadanía y Paz* que pretende comparar y gestionar el conocimiento derivado del análisis de experiencias políticas de escala barrial que se llevan a cabo en el marco de procesos de transformación urbana de Medellín.

En este orden de ideas, por formación ciudadana se comprende esa apuesta educativa que tiene propósitos humanizadores y emancipadores enmarcados en la democracia y que se teje en las relaciones con los otros para formar sujetos políticos desde una lectura territorial de las condiciones sociales que les permean. Es así como la formación ciudadana se lleva a cabo colectivamente y para los sujetos de la primera infancia este devenir debe procurar, como lo mencionan Feliu y Jiménez (2015) acciones creativas e investigativas, que propicien el acercamiento de los niños y niñas a la comprensión e interpretación del mundo por medio de predicciones, búsqueda de evidencias, utilización de la duda, el interés y la imaginación; en otras palabras, una apuesta estética que privilegie sus sentires y emociones a sus conocimientos. De esta manera, se puede fortalecer la autonomía, la identidad, las relaciones de apego, el juicio propio, el respeto, la iniciativa y la capacidad de vivir en comunidad en los sujetos infantiles; características y prácticas para aprender

a pensar en el otro y a relacionarse con el otro. Por ello, las autoras proponen que entre los temas que se deben debatir con los niños en esta apuesta formativa se deben incluir el lugar, el espacio y la historia.

Continuando con esta idea, se coincide con Feliu y Jiménez (2015) cuando expresan que entre los propósitos de la educación inicial se encuentra constituir “personas activas, imaginativas y competentes” (p. 8), que puedan aprender por medio de la reflexión y la solución de problemas desde la práctica en un ambiente de colaboración para fomentar habilidades investigativas; se podría afirmar que la educación inicial es un dispositivo básico para la formación ciudadana en la primera infancia y que, como dispositivo, su lugar privilegiado son los jardines/centros infantiles y la propia escuela que ha incluido el grado transición en su niveles académicos. Sin embargo, este no es un privilegio de la educación formal pues, como lo señala Chapela (2015), se forman sujetos políticos infantiles cada vez que se propician acciones para “que tomen decisiones con conciencia de sí mismos, del azar y la irreversibilidad; que aprendan a delimitar mundos y comprender escalas” (p. 30). Entonces, la formación ciudadana en la primera infancia, es un proceso que no se limita ni se restringe a la escuela, puesto que sucede en el espacio público.

Como es bien sabido, en la formación ciudadana, sea de adultos o de niños, el espacio público es el espacio ideal, pues allí es donde “se presentan y ponen a debate las propias ideas, significados, propuestas [...] es el lugar donde se encuentran, en situación de red y de frontera, la mismidad y la otredad” (Chapela, 2015, p. 27). Es en el espacio público donde se encuentran los niños con los otros, esos otros que “siempre están presentes como contexto, interlocutores, co-constructores, orientadores, mediadores e intérpretes de la realidad (del Río, 2015, p. 15). Por espacio público se entiende, como lo señala Chapela (2015), todo aquel espacio que produzca diálogo y debate bien sea

la mesa familiar especialmente cuando hay invitados, la cuadra, el jardín público, la antesala médica, el aula, el recreo (comprendido en toda su posible complejidad), la ronda, las canchas de deporte, una sala de lectura, el mercado, el interior de un transporte colectivo, una estación de radio comunitaria, la sección “cartas del lector” de numerosos diarios y revistas, la Internet y muchas de las fiestas y celebraciones que dan vida a sus comunidades, entre otros espacios. (p. 27)

De otro lado, si se retoman los resultados de la investigación de la profesora Rodríguez (2012) se entiende por subjetividad política como ese

Universo discursivo-narrativo en permanente construcción [que] implica, (re) conocer(nos), construir, transformar el mundo en que vivimos. [Puesto que] somos sujetos políticos cuando nos percibimos a nosotros mismos, reflexivamente, como

agentes sociales con conciencia de nuestra identidad histórica, que apostamos a tomar decisiones a futuro y nos sentimos responsables de la dimensión política de nuestras acciones (aunque no podamos controlar sus efectos). (pp. 321-322)

De igual manera, el sujeto político, para Arias y Villota (2007) es un estratega que articula lo público con lo privado en su intención de transformar el mundo y la realidad por medio de su participación. Por estas características es que se considera al sujeto político como aquel ser que busca trasgredir los discursos hegemónicos en la medida en que estos se han sedimentado como únicos y en esta medida, han dejado por fuera otras configuraciones discursivas que, muchas veces, no son coincidentes.

Ahora bien, siendo coherentes con la posibilidad de crear nuevas significaciones, se considera a la primera infancia como esa experiencia de vida en la que los sujetos comparten características similares estrechamente relacionadas con unos saberes que poseen pero que aún no están “suficientemente articulados” (Espinosa, 2013, p. 14).

Tal como sostiene la profesora Espinosa (2013) se parte de entender que la subjetividad infantil se configura en un campo de tensiones entre “las prácticas, las instituciones, las disciplinas, los saberes [que] entran en lucha por legitimar formas de definir la realidad social y los procesos de subjetividad en un marco histórico y social” y unas nuevas subjetividades emergentes que se manifiestan con “nuevas maneras de habitar el cuerpo, de comprenderse y relacionarse con el otro, en un tiempo y un espacio determinados” (p.19) .

La tabla 1 presenta algunas de esas significaciones que contribuyen a la discusión.

A partir de la lectura del anterior cuadro se comprende que des-esencializar a la infancia implica un reconocimiento “de las experiencias y las voces mismas de los niños y las niñas, para que sean ellos y ellas quienes armen el rompecabezas para que el adulto se acerque a la comprensión de su realidad y vivencia de la niñez, incluso desde un rol investigador” (Díaz, Peña y Torres, 2014, p. 34).

Ahora bien, la subjetividad política infantil es un campo de estudio más reciente y está en relación estrecha con la formación ciudadana, puesto que tiene como fin que los sujetos infantiles trasciendan el deber ser, es decir, que sean conscientes, críticos y analíticos sobre los marcos normativos y que actúen no sólo por imposición sino, siendo co-creadores de estos procesos para problematizar las situaciones que se generen en su entorno y hacer que su socialización se fortalezcan a través de la cooperación y participación con el objeto de lograr que se transformen pensamientos y acciones y una formación de sujeto político.

La tabla 2 presenta las apuestas que algunos autores hacen con el propósito de explicitar la problematización sobre el sujeto político de la primera infancia.

Con lo anterior se reafirma el carácter innegable que tienen los otros y lo otro en la formación de los seres humanos y, en especial, de los sujetos de la primera infancia en la construcción y determinación de sus propias vidas.

Tabla 1. Significaciones clásicas, modernas y des-esencializadoras sobre el sujeto infantil

Significaciones sobre el sujeto infantil		
Significaciones clásicas	Significaciones modernas	Significaciones des-esencializadoras
Locke (el niño como una tabla rasa) y Rousseau (el niño como el buen salvaje) profundizaban el “carácter frágil y carente del niño; el tránsito de la inocencia del niño a su propensión al mal; y una excelente estrategia de control social” (Amador, 2012, p. 75).	Peña (2017) referencia que se ha concebido como un ser apolítico, preciudadano, un sujeto pasivo, moldeable, sin voz y no racional.	El niño como “un actor social que puede tomar decisiones sobre su propia vida e incidir sobre su entorno” (Díaz, Peña y Torres, 2014, pp. 34).
Esa construcción sobre lo que significa ser niño o niña ha sido históricamente remplazada por un ideal sobre lo que debería ser un niño o una niña y es a partir de esos ideales que la sociedad construye y juzga “lo que es “bueno” o “malo” para ellos y ellas” (Díaz, Peña y Torres, 2014, p. 33).	González (2012) señala que se ha entendido por los niños y niñas de la primera infancia como “seres sujetos de otros” (pp. 15).	“Agente social dinámico y cambiante” (Espinosa, 2013, p. 18). Los niños como subjetividades emergentes que le re-presentan al adulto “nuevas maneras de habitar el cuerpo, de comprenderse y relacionarse con el otro, en un tiempo y un espacio determinado” (Espinosa, 2013, p. 19). El “sujeto niño o niña se observa, se descifra, se interpreta, se describe, se juzga, se narra, se domina, en la relación reflexiva consigo mismo” (Espinosa, 2013, p. 23).
	Los sujetos como “una construcción histórico-política que tiene su origen en la experiencia colectiva, en la apropiación de la historia, la elaboración de las demandas, acciones, proyectos e identidades” (Retamozo, 2010, p. 5).	Actores sociales que “tienen ideas válidas, valores y comprensiones de sí mismo y de los otros y de su mundo; y pueden actuar como compañeros con los adultos para desarrollar nuevas políticas y prácticas” (González, 2012, p. 15).
	Se constituye y reconstituye permanentemente, pues es producto de “una serie de prácticas discursivas (familia, escuela, discursos de los medios masivos, lógicas del mercado y el consumo, la tecnología, la perspectiva de derechos) [...] y desde la experiencia de sí (considerada histórica y culturalmente contingente)” (Espinosa, 2013, p. 23).	Los sujetos infantiles “desde su primera etapa de vida están en capacidad de crear, explorar, resolver y proponer” (Peña, 2017, p. 233).

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Discusiones sobre el sujeto político infantil

Discusiones sobre el sujeto político infantil	
Autor	Apuestas
Juan Carlos Amador (2012)	Las subjetividades políticas infantiles están atravesadas "por experiencias y mecanismos que le permiten al sujeto ordenar el mundo a partir de la construcción de gramáticas propias y, de este modo, participar en los acontecimientos que allí se producen" (p. 82).
Constanza Peña (2017)	"Desde su primera etapa de vida este está en capacidad de crear, explorar, resolver y proponer" (p. 233). Elementos que contribuyen a esta configuración de la subjetividad política infantil: identidad (indispensable para considerarse parte de un colectivo), el lugar social (incluye los espacios, momentos y lugares por los que los niños transitan), las relaciones con los demás (aquí el juego es un elemento articulador para que el niño exprese y entienda el mundo que le rodea) y la participación (entendida como el rol que cada uno representa en cada lugar que habita). Los niños y niñas son "seres humanos que van configurando una subjetividad política a partir de los conocimientos que le son otorgados en su medio tanto social, cultural, como educativo." (p. 233). De esta manera configuran su propia forma de ver las cosas y se posicionan frente al mundo con el que interaccionan y adquieren la capacidad para expresarse a través del ejercicio de ciudadanía.
Marcela González (2012)	Agencia infantil "entendida como la disposición para explorar, reflexionar, actuar y valorarse en sus entornos como sujetos políticos" (p. 1). Al nombrarlos como sujetos políticos se les reconoce como actores sociales y participantes activos que "les dan forma a sus identidades y que generan puntos de vista válidos sobre su mundo social, del que tienen derecho a participar" (p. 15).
Vanesa Seguro (2016)	Los sujetos políticos infantiles son "seres capaces, competentes, responsables, y que, por tanto, son capaces de contribuir a tomar decisiones" (p. 60).
Feliu y Jiménez (2015)	El sujeto político de la primera infancia tiene la capacidad para "entender la divergencia, actuar desde la complejidad, aceptar la incertidumbre y vivir en la pluralidad" (p. 8).

Fuente: Elaboración propia.

A partir de estos discursos des-esencializadores sobre la infancia a los que se circunscribe la investigación, se ha encontrado que una de las características primordiales de todo sujeto y, en especial de todo sujeto político, es la autonomía, entendida como esa capacidad de reconocerse, de reconocer al otro, de deliberar y de decidir sobre asuntos propios y del entorno (Jaramillo y Quiroz, 2013). Sin embargo, la autonomía, para la infancia y especialmente para los sujetos de la primera infancia, ha sido subordinada por el discurso hegemónico y adultocéntrico de la protección; esto es visible en discursos ordenadores como la Convención de los Derechos del Niño (CDN) y el mismo programa Buen Comienzo. No obstante, la discusión sobre la participación infantil ha abierto una brecha en estas configuraciones discursivas que ha brindado la oportunidad de poner sobre la mesa la autonomía en la formación de los sujetos infantiles; así lo han hecho Saldarriaga (1999), Rodríguez (2012), Pineda y Orozco (2018) y Ruiz y Prada (2017).

En esta investigación se reconoce que no existen sujetos (ni adultos ni infantiles) totalmente autónomos puesto que siempre seremos también seres heterónomos. Ser autónomo no es desprenderse de la dependencia que se establece desde los primeros años de vida con las personas significativas de nuestro entorno; pues, por más adulto y maduro que sea, el ser humano es un ser social y como tal está frecuentemente dependiendo de los otros. Es por esto que la autonomía que se presenta es la capacidad y práctica que adquiere el sujeto político de reconocer esas relaciones de dependencia y transformar su entorno para tomar decisiones con mayor criterio.

Experiencia investigativa con niños de la primera infancia

La investigación de maestría se llevó a cabo entre los años 2014 y 2015 en un jardín infantil del programa Buen Comienzo en la ciudad de Medellín; contó con tres categorías sustantivas (formación ciudadana, primera infancia y ciudadanía) que, al entrar en relación con el referente empírico en clave del Análisis Político del Discurso –APD– y los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia –NESI–, se conjugaron para posibilitar la construcción de la categoría emergente del *sujeto político infantil*.

Fotografía 1. Espacios del Jardín Infantil



Fuente: Fotografías tomadas por los niños participantes.

La correlación de las estrategias analíticas permitió el reconocimiento de los niños como co-investigadores, es decir, se aspiró a que los niños no sólo aportaran sus significaciones (como actores) sino que se involucraran como investigadores (como autores). Puesto que se entendía que realizar una investigación con los niños sobre ellos mismos significaba “afirmar que ellos y ellas pueden involucrarse en todas las etapas de la investigación, escogiendo los temas, recolectando los datos y participando en su análisis y difusión” (Boyden y Ennew, 1997, citados por Barreto, 2011, p. 638).

Los niños del Jardín Infantil Buen Comienzo San Antonio de Prado estaban distribuidos en nueve salas o grupos, cada sala era atendida por dos docentes que, antes de trabajar en el jardín eran madres comunitarias de Hogares Comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF–.

La sala 3-2 fue el grupo en el que se realizó el trabajo de campo. La madre comunitaria de la sala era una joven de 25 años que sólo alcanzó a trabajar como madre comunitaria seis meses antes de pasar al jardín infantil.

Cada sala estaba conformada por 25 niños, ésta en especial era compuesta por 12 niños y 13 niñas. Todos residentes de los barrios Limonar 1 y Limonar 2 del corregimiento de San Antonio de Prado. Este corregimiento es uno de los cinco que conforman el área rural de Medellín, se encuentra al sur de la ciudad y limita con los municipios de Itagüí, La Estrella, Angelópolis y Heliconia y con los corregimientos de San Cristóbal, Palmitas y Altavista, los tres de Medellín.

El trabajo empírico de la investigación inició el 18 de febrero del 2015, entre el momento del primer contacto y el último encuentro investigativo transcurrieron seis meses en los que se hicieron 30 visitas a la sala 3-2, distribuidas en 17 semanas. Por lo general, en cada semana se hacían dos visitas, y después del décimo día de observación se iniciaron los encuentros investigativos.

Cada encuentro investigativo era una actividad directa con los niños y fueron transversalizados por cinco técnicas principales. Como en un único encuentro no se podía estar con los 25 niños al mismo tiempo (por asuntos pedagógicos e investigativos), fue necesario separarlos en cuatro grupos de cinco o seis niños. De esta manera, el mismo encuentro se realizaba cuatro veces para que los 25 niños pudieran participar en todos los encuentros. Esas sesiones se realizaban, por lo general, en una semana. Por ejemplo, el primer encuentro fue un taller mediado por la técnica del dibujo hablado, ese taller se dividió en cuatro sesiones, cada día se realizaban dos sesiones lo que significa que en dos días se hizo el taller completo.

Fotografía 2. Expresiones estéticas de los niños y niñas participantes



Fuente: Tomadas por la investigadora

Con mucha facilidad la investigadora fue aceptada por el grupo de niños y la vinculación de ellos a la investigación fue inmediata y de manera muy activa. Muchos preguntaban al inicio de cada visita: ¿qué haremos hoy en la investigación? Otros pedían llevar los implementos de los talleres y escogían los lugares de los encuentros, determinaban la duración del mismo, ayudaron a reformular preguntas, pedían que se les leyera lo que la investigadora escribía con tanta concentración en el diario de campo y colaboraron en la revisión de algunos registros y datos. Por ello se puede decir que los estudiantes fueron co-investigadores.

Desde sus inicios, la investigación se pensó con una apuesta cualitativa en el que se esperaba que las voces de los niños tuvieran un lugar central, lo que coincide con una de las apuestas de los NESI porque fueron dos autores de los NESI, Alison Clark y Peter Moss que, entre 1999 y 2000, llevaron a cabo una investigación con niños de tres y cuatro años en una institución de la primera infancia en Inglaterra con el propósito

de identificar si los servicios ofrecidos respondían a los intereses de los niños y si eran reconocidos por ellos. Utilizaron una serie de técnicas que llamaron Enfoque de mosaicos y que combinaba métodos visuales y verbales con el propósito de encontrar una manera de escuchar los discursos tanto de los niños como de los adultos, reconociéndolos a todos como co-constructores de significado. En palabras de Clark y Moss (2011) “This is a multi-method approach in which children’s own photographs, tours and maps can be joined to talking and observing to gain deeper understanding of children’s lives”² (p. 3). Ahora bien, en la investigación de Medellín, además de las fotografías y recorridos orientados por los niños, el trabajo realizado con ellos mismos vislumbró la necesidad de integrar tres técnicas nuevas: cartografía, talleres y la observación que fue, desde el inicio, la técnica principal.

Estas cinco técnicas conformaron el Enfoque de Mosaicos de la investigación y se desarrollaron en 30 visitas al jardín infantil. Durante las primeras 10 visitas, de ocho horas cada una, se observaron las rutinas, las relaciones, los discursos en cada uno de los momentos establecidos por el jardín infantil. Una vez se consideró que se tenía información suficiente para iniciar los encuentros investigativos, se tomaron las preguntas problematizadoras formuladas hasta el momento y se reorganizaron en una matriz para visualizar el alcance que tendría cada una de las técnicas. En un último momento de la planeación, estas técnicas fueron dispuestas a modo de Unidad Didáctica puesto que era clara que la apuesta por estos encuentros investigativos no era exclusivamente para recoger información que alimentara la investigación, sino que el uso de una técnica mediadora posibilitaba aprendizajes a los niños del jardín infantil.

A continuación, se describen brevemente la apuesta metodológica con las técnicas del Enfoque de Mosaicos. Sin embargo, en este punto es necesario señalar que todas las técnicas planeadas en la Unidad Didáctica se fueron acomodando diariamente de acuerdo con el deseo y estado de ánimo de los niños así como con la necesidad de reformular las preguntas en un lenguaje más cercano a ellos.

- **Observación:** Las primeras 10 visitas fueron para realizar una observación general de rutinas y relaciones, todo mediado por unas primeras preguntas que fueron alimentando y problematizando la realidad estudiada. Las observaciones de las siguientes 20 visitas tuvieron un carácter más enfocado a un grupo de preguntas guías. Con la observación se lograron identificar las formas en las que los niños viven

y construyen el día a día en el jardín infantil y reconocen sus lenguajes verbales, no verbales y corporales (lo que en la investigación se denominó como discursos). De igual manera, permitió que los niños, al inicio de la investigación, se familiarizaran con la presencia de la investigadora. Se tomaron 30 registros de observación en el diario de campo.

- **Fotografías:** Tal y como la manifiestan Clark y Moss (2011), las cámaras son un medio que atrae a los pequeños al tiempo que facilitan una forma de comunicación divertida. Esta técnica se convirtió en la más querida por ellos (pues les brindó autonomía como co-investigadores y privacidad en la decisión de qué fotografiar) y para la investigación significó un gran acierto contar con cuatro cámaras de celulares porque con ellas se registraron momentos significativos para ellos y sirvieron para analizar los discursos de los fotógrafos como de los niños que aparecían en ellas³. Al inicio, los niños que ya sabían manejar un celular les enseñaron a los más pequeños la manera correcta de usar las cámaras. En dos oportunidades, los niños de la sala ayudaron a descartar fotos que quedaron mal enfocadas al tiempo que señalaban las que más significado tenían. La fotografía se convirtió en una de las técnicas que más acercó el mundo infantil a la percepción de la investigadora, al tiempo que fue un recurso más para otros talleres con niños y con adultos, puesto que, definitivamente, ofreció un nuevo lenguaje estético que los niños usaron para transmitir sus sentimientos. Los fotógrafos asumían su rol en la bienvenida del grupo y durante la media jornada que los acompañaba tomaban fotos de las actividades cotidianas o de los encuentros investigativos.
- **Recorridos:** En la pesquisa teórica que se efectuaba paralela al trabajo de campo, surgió la necesidad de realizar unos encuentros en los que se evidenciara la relación que los niños establecían con el lugar como ese espacio más cercano a sus emociones. En los recorridos el papel de los niños fue protagónico porque fueron ellos los que los dirigieron, los que tomaron el registro fotográfico y lo interpretaron. En algunos momentos ellos tomaron la iniciativa de entrevistar a los adultos que se encontraban en algunos lugares como el comedor y las oficinas. En estos recorridos no sólo se asociaron los lugares a las emociones, sino que también provocó que los niños contaran cómo era su día a día en el jardín infantil.
- **Cartografía:** Se convirtió en una de las técnicas básicas para identificar esos sentimientos que evocaban los lugares más representativos del jardín infantil. Particularmente, fue un gran reto planearlos pues se buscaba diseñar una técnica en la que se hiciera una representación bidimensional de los lugares cotidianos. Por estas razones

2 “Este es un enfoque multi-método en el que las propias fotografías, recorridos y mapas de los niños, se pueden unir para hablar y observar para avanzar en una comprensión más profunda de la vida de los niños”.

3 Fueron 758 fotografías tomadas por los niños y 104 tomadas por la investigadora.

se decidió por una tabla de doble entrada que generó gratos y sorprendentes resultados. Las fotografías de los lugares que se usaron fueron tomadas por ellos mismos y eso fue un factor que favoreció estos encuentros. Para un segundo momento de estos encuentros, los niños agregaron otros lugares que no habían sido considerados al inicio y los representaron con dibujos hechos por ellos mismos. Los encuentros de cartografía recogían, de muchas maneras, lo que se construía con las otras técnicas.

- **Talleres:** Su propósito era estimular la conversación con los niños con alguna técnica estética mediadora propuesta por ellos mismos al tiempo que se desarrollaba algún contenido pedagógico articulado al proyecto diseñado por las profesoras. Estos encuentros resultaron significativos para la investigadora porque diariamente se debía asumir un nuevo reto en la comunicación. En total fueron siete talleres grupales donde los niños que más participaron fueron los que tenían mayores habilidades comunicativas verbales. Cada sesión de un taller tenía como guía 10 preguntas orientadoras alrededor de las cuales giraban las conversaciones.
- **Técnicas estéticas mediadoras:** Para hacer más entretenidos los talleres ellos proponían la actividad en cada sesión. En el primer taller (es decir, en las primeras cuatro sesiones) la técnica estética mediadora fue el dibujo hablado, a éste le siguieron el modelado en plastilina (canasta de huevos, perro, pulpo), el mapeo (este fue sugerido por la investigadora) y la lectura de cuentos en voz alta.
- **Entrevistas individuales:** Se realizaron con 10 niños. El propósito fue complementar o ampliar información que se recibía en los encuentros o conversar calmadamente con algún niño o niña que no demostraba interés en participar en los talleres. Por lo general, fueron los mismos niños los que se acercaban y establecían conversación, en la mayoría de los casos, la primera pregunta que hacían era ¿estás escribiendo para la investigación? A partir de allí la conversación giraba en torno a tópicos de la investigación.
- **Los postulados éticos:** Desde el momento en que se empezó a escribir el proyecto de investigación, surgieron preguntas sobre la manera correcta de llevar a cabo el trabajo de campo respetando el derecho de los adultos de cuidar a los pequeños (heteronomía) y el derecho de los niños a tomar decisiones (autonomía) orientadas por los adultos. Por ello, se percató que, aunque el Consentimiento Informado resolvía una parte del asunto, la aprobación y participación de los niños necesitaba un tratamiento especial. Fue así como se encontraron dos grandes aportes desde profesionales cercanos a los NESI que presentaron unas consideraciones éticas que se tomaron en cuenta:

Desde el enfoque educativo mexicano, conocido como High Scope (2000) se presentan algunas estrategias, a manera de momentos, que se tuvieron en cuenta en la investigación:

- Observación y entrada de los adultos en las actividades y juegos del niño: se observaron las reglas de juego, las actividades, la expresión de las ideas, los niveles de reflexión, la toma de decisiones y las mismas observaciones que hacían los niños.
- En un segundo momento, y cuando los niños lo permitieron, como investigadora, entraba al juego o actividad de ellos, respetando siempre el punto de vista y el lugar que los niños ocupaban para no interrumpir demasiado en la actividad.

Por otro lado, la profesora Maribel Barreto (2011), en su investigación en el Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia partió de la premisa de que la ética de un investigador está influenciada por las representaciones que ha construido acerca de los niños, de su experiencia en investigaciones o trabajos con niños y de la aplicación de sus propios principios morales. De esta manera, propuso asuntos éticos en relación con algunas técnicas:

- **Dibujo:** deben ir acompañados de una interpretación del mismo niño o niña que lo realiza, así como de un par; de esta manera, se pueden encontrar regularidades en las interpretaciones.
- **Fotografías:** es necesario que exploren el dispositivo tecnológico.
- **Entrevistas:** requiere de parte del sujeto adulto un sólido conocimiento teórico del tema que pretende explorar.

Otros aspectos éticos que planteó Barreto estaban relacionadas con cuestiones propias de toda investigación con niños. Ellos son:

- Participación.
- Respeto.
- Retribución-beneficio.
- Rendición de cuentas.
- Información: este aparte está constituido por dos acciones.
 - > Consentimiento: es el conocido consentimiento informado que firman los acudientes de los niños investigadores.
 - > Asentimiento: es un documento en el que los niños aceptan participar en la investigación así como aceptan que pueden retirarse de ella en el momento que lo deseen. En este documento se les debe explicar el papel que tendrán, lo que deben hacer si eligen participar, lo que sucederá con los datos que se construyan y cuáles pueden ser los riesgos si deciden participar. Sobra decir que se debe crear este documento de acuerdo con las características evolutivas de los niños. Unas maneras de realizar un asentimiento puede ser grabando sus voces o filmándolos cuando firman su aceptación para participar.

- **Análisis de los datos empíricos:** el trabajo analítico de la investigación empezó por la disposición en una matriz de los datos empíricos de acuerdo con las técnicas y registros utilizados. Allí se vació la información que se consideraba relevante de acuerdo con los tres primeros objetivos específicos de la investigación. Este inicio se debió al interés de escuchar las voces de los niños y partir de allí para la articulación e interpretación teórica.

Cada una de las anotaciones en la matriz de análisis se hacía de manera textual y, en el caso de las imágenes fotográficas, se escribía lo que sucedió en ese momento o la interpretación que los niños le dieron cuando se revisaron con ellos. Al final de cada dato, se añadía la fecha del registro. Un ejemplo de un dato de la Matriz de análisis es: “*Obs: en la bienvenida, Melany le dijo a la profe después de llamar a lista: no la ha llamado a ella (señalándome a mí); la profe dijo mi nombre, yo dije presente y todos se rieron. 22-abr-15.*”. A medida que se tenía un número considerable de datos dispuestos en la matriz, se fueron estableciendo tendencias que luego fueron identificadas como de relación, de equivalencias o contradicciones. Lo descrito en las tendencias sirvió de base para establecer categorías emergentes empíricas que luego se iban relacionando con las categorías emergentes que ya se tenían establecidas. Al final, se encontraba una columna en la que se escribían observaciones o análisis que, a primera vista, se podían establecer.

Conclusiones para la problematización del sujeto político infantil

En ambas investigaciones se ha encontrado que la participación infantil, “no es, *stricto sensu*, un derecho, sino una exigencia, una posición pedagógica” (Ruiz y Prada, 2017, p. 24) que invita al adulto a comprender el sentido que los niños y niñas les dan a sus mundos. Es así como la participación —o la experiencia— se convierte en un mecanismo para fortalecer la autonomía en los sujetos políticos de la primera infancia puesto que, cuando el adulto reconoce en el niño un sujeto diferente, un otro igual pero diferente, con capacidad para dialogar, para preguntar, para criticar y proponer; el niño se asumirá y reconocerá como un sujeto que aporta a su mundo y a su transformación. Sin embargo, el camino no es fácil porque, como nos lo anuncian Ruiz y Prada (2017):

Se corre el riesgo de que un límite de la experiencia, de nuestra propia experiencia, sirva para justificar la negación del otro, de su capacidad de ser. Esto ocurre no solo en la manera como nos representamos al otro, sino también en nuestras acciones y prácticas concretas; y si, además, quien es negado está en franca condición de disimetría, como suele ser el caso de los niños, el panorama resulta desolador. (p. 26)

Entre las construcciones actuales sobre el ser niño, se encuentra la del sujeto político infantil que, como se mencionó antes, significa que ese niño es un “un actor social que puede tomar decisiones sobre su propia vida e incidir sobre su entorno [... con capacidad] de ejercer un papel activo en la experiencia vital que le permite contemplar nuevos roles en la sociedad” (Díaz, Peña y Torres, 2014, p. 34).

Problematizar esta construcción del sujeto infantil implica una reflexión sobre la manera como todos:

vivenciamos y ejercemos nuestra ciudadanía, para poder romper con las estructuras que sostienen los paternalismos, intermediaciones y exclusiones que nos alejan, a unos y otros, de la oportunidad de incidir en la toma de decisiones sobre los asuntos que nos afectan. (Echavarría y Meza, 2012, p. 11)

Y llegar a la anterior comprensión es el resultado del reconocimiento de los niños y niñas como seres que toman decisiones autónomas sobre aspectos básicos de su vida, es uno de los primeros pasos. Pues este re-conocer al otro, verlo y entender que es otro igual (un ser humano), pero diferente a mí es respetar su derecho a ser diferente, a ser. Lo anterior es fundamental para entender que es necesario respetarles a los niños de la primera infancia su derecho a ser el otro de los adultos; y que en la medida en que su autonomía se fortalezca se formarán sujetos políticos con capacidad de ser críticos, solidarios, empáticos y respetuosos de las diferencias.

En la investigación doctoral, como se mencionó anteriormente, se entiende por autonomía algo más que un derecho, es un reconocimiento, una práctica, una forma de ver, hacer y ser en el mundo. Es así como autonomía no se entiende como la absoluta independencia del sujeto infantil; pues es preciso reconocer que, en todo momento de la vida, todos (adultos y niños) dependemos de los otros; por lo que se aboga es por el reconocimiento de esa capacidad de pensar y actuar que tienen los niños como sujetos políticos.

Reconocer y respetar la autonomía de los niños contribuirá a formar sujetos políticos que entienden “el medio en el que viven, a la vez que aprenden con relativa facilidad el significado de las normas, de lo obligatorio, de lo aceptable, de lo preferible, y el sentido de la solidaridad, del respeto por el otro” (Ruiz y Prada, 2017, p. 27). Es preciso recordar que fortalecer la autonomía en la primera infancia no significa otra cosa diferente que permitirles que se reconozcan como sujetos miembros de una sociedad que los quiere, respeta, valora y que desea que se formen sus propias ideas.

Lo anterior lleva a afirmar que cuando se habla de la autonomía como característica del sujeto político infantil no se está solicitando un dejar hacer a los niños; pues partimos de la premisa de que “el ser humano no puede prescindir de los otros pues su vida sería incompleta [... que] ser independiente requiere un largo listado de condicio-

nes que ponen en cuestión la aparente autosuficiencia [incluso] de la edad adulta” (Ruiz y Prada, 2017, p. 20). Por ello es por lo que se aboga: por unas relaciones adulto/niño donde la autonomía de ambos les permita estar seguros de que recibirán del otro solicitud y cuidado donde no se confunda la “disimetría necesaria entre adultos y niños y la fragilidad innegable propia de la infancia, con una autorización a discriminar, a negarles su condición de sujetos activos” (p. 23).

En ambas investigaciones, se ha encontrado que la apuesta para fortalecer el reconocimiento de esta relación-tensión entre autonomía y heteronomía en los niños de la primera infancia debe ser estética, pues se debe apelar a los lenguajes expresivos (fotografía, dibujo, literatura, cartografía) cercanos a ellos para lograr información vital para una investigación y una apuesta pedagógica que cuestione el lugar que cada uno ocupa en el mundo del otro.

Con lo anterior se expone la necesidad de formar sujetos políticos desde la primera infancia y fortalecer su autonomía como característica y práctica que le facilitará reconocerse en la medida en que el otro (bien sea el adulto o su par) lo reconozca como su otro. Porque hacer y ser parte de la vida común es un aprendizaje del sujeto político infantil, y esto se puede lograr si desde su formación inicial se le fortalece la autonomía, como se ha entendido en el presente texto.

Recordemos entonces que la autonomía no es una práctica individual, puesto que “las historias mediante las cuales deviene la subjetividad no son pues totalmente propias; también, son historias contadas por otros, compartidas por otros” (Pineda y Orozco, 2018, p. 60) y para esto debe existir un balance dinámico entre la autonomía y la heteronomía en la primera infancia puesto que la constitución de la subjetividad política es la emergencia de “nuevas formas de ser más con los demás” (p. 64). Es entonces, la autonomía, como práctica y característica del sujeto político, la que le ayuda, además de generar referentes de identificación, reconocer las relaciones que establece con los otros y el lugar que habita.

En este mismo sentido, Rodríguez (2012) señala que somos sujetos políticos “cuando nos percibimos a nosotros mismos, reflexivamente, como agentes sociales con conciencia de nuestra identidad histórica, que apostamos a tomar decisiones a futuro y nos sentimos responsables de la dimensión política de nuestras acciones” (p. 321); acá vuelve a entenderse por autonomía esa capacidad que tiene el sujeto político para posicionarse políticamente en el mundo, lo que implica “autoafirmación y apertura a otros modos, otras posibilidades; tomar postura frente al mundo, ocuparlo, ganárselo, construirlo, moverse en él” (p. 325). Con lo anterior se quiere resaltar la importancia del otro (heteronomía), de lo otro en la constitución autónoma del sujeto político.

Sin embargo, es indispensable entender el significado que se le está otorgando a la autonomía en esta relación de tensión con la heteronomía en la constitución del sujeto

político. Ser autónomo no es desprenderse de la dependencia que se establece desde los primeros años de vida con las personas significativas de nuestro entorno pues, por más adulto y maduro que sea, el ser humano es un ser social y como tal está frecuentemente dependiendo de los otros. Es por esto por lo que la autonomía que se defiende es la capacidad y práctica que adquiere el sujeto político de tomar distancia y darse cuenta de las situaciones o decisiones que le son impuestas, es reconocer esas relaciones de dependencia y transformar su entorno para tomar decisiones con menos presión. Ahora bien, Saldarriaga (1999) brinda un elemento relevante a esta reflexión cuando, retomando a Morin, entiende que la autonomía se adquiere en un contexto cultural y social en el que se aprende un lenguaje, una cultura y un saber. Es así como la “autonomía se nutre por tanto de dependencia; dependemos de una educación, de un lenguaje, de una cultura, de una sociedad; dependemos por cierto de un cerebro, él mismo producto de un programa genético, y dependemos también de nuestros genes” (Morin, 1998, pp. 98-98).

Con lo presentado hasta el momento se quiere manifestar que no es posible la completa autonomía porque siempre seremos también seres heterónomos; lo que sí se puede lograr en una apuesta de formación ciudadana es que los sujetos políticos reconozcan esta tensión para que tomen decisiones con mayor criterio y, como se ha problematizado hasta el momento, una manera de generar ese reconocimiento es tener siempre presente al otro.

En ambas investigaciones, la dimensión estética del ser humano tiene un lugar primordial, pues se entiende que esta es un dispositivo básico para el ser humano en la medida en que le permite la expresión de emociones, sentimientos, estados de ánimo; es decir, lo estético posibilita el desarrollo de la personalidad de los sujetos políticos infantiles puesto que en los niños el pensamiento es creativo, crítico y transformador.

Lo anterior se logró en la investigación de la maestría cada vez que el niño exploraba su entorno para que, por medio de la estética, comprendiera y actuara sobre su mundo cercano y cotidiano; un ejemplo de ello fueron los talleres fotográficos y los recorridos en los que se fortalecía su lenguaje verbal y el foco de la propuesta no se centraba en la adquisición de aprendizajes cognitivos sino en los socioemocionales; puesto que se partía de la premisa de que la estética contribuye a “la estructuración de las diferentes dimensiones del ser humano y su personalidad” (Núñez y Castro, 2016, p. 157).

Por último, las experiencias investigativas hasta el momento, confirman que el cultivo de la dimensión estética en los niños de la primera infancia favorece el enriquecimiento de sus lenguajes y actitudes así como una mayor adquisición de compromiso y creatividad para transformar el mundo; es decir, con el énfasis en lo estético se fortalece la constitución de los sujetos políticos infantiles en la medida en que fortalecen y desarrollan su autoconciencia y capacidad de expresarse, sentir, sentir-se y valorar los territorios que habitan. Tal como lo mencionan Núñez y Castro, se fortalecen sus sentidos

de pertenencia, su autocontrol, confianza, pensamiento crítico, inteligencia emocional y una gran capacidad para comprender los retos que su medio le generan; todo lo anterior, características necesarias de un sujeto político de la primera infancia.

Referencias

- Amador, J. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía y Saberes*, (37), 78-87.
- Arias, G., y Villota, F. (2007). De la política del sujeto al sujeto político. *Ánfora*, 14(23), 38-52.
- Barona, L. (2016). *El sujeto político en la primera infancia. Análisis de los discursos hegemónicos de ciudadanía, primera infancia y formación ciudadana desde las voces infantiles* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia: Medellín, Colombia.
- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 635-648.
- Boyden, J. y Ennew, J. (Eds.) (1997). *Children in focus: a manual for participatory research with children*. Stockholm: Radda Barnen.
- Clark, A., y Moss, P. (2011). *Listening to Young Children. The Mosaic approach* (2a. ed.). London: NCB.
- Chapela, L. (2015). Infancia, movimiento, currículos, fronteras, en N. del Río Lugo (ed.), *La primera infancia en el espacio público. Experiencias latinoamericanas* (pp. 25-30). México D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Del Río Lugo, N. (2015). Las diversas maneras de ser y estar en el mundo. En N. del Río Lugo (ed.), *La primera infancia en el espacio público. Experiencias latinoamericanas* (pp. 11-24). México D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Díaz, J., Peña, I. N., y Torres, C. (2014). *Más allá del arte: procesos de agencia de niñas y niños de una escuela rural de Bogotá, develados en una etnografía colaborativa* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional - Fundación CINDE: Bogotá.
- Echavarría G., y Meza, J. (Comps.). (2012). *Formación ético-política: itinerarios sobre ciudadanía y violencia escolar*. Bogotá D.C.: Kimpres, Universidad de la Salle.
- Espinosa, A. (2013). Configuración de la subjetividad en la primera infancia en un momento posmoderno. *Revista Infancias Imágenes*, 12(2), 18-28.
- Feliu, M., y Jiménez, L. (2015). *Ciencias Sociales y educación infantil (3-6)*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- González, M. (2012). La agencia de la niña y el niño en la condición pre-ciudadana. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 12(2), 1-19.
- High Scope. (2000). *Interacción adulto-niño*. México D.F.: Instituto High Scope de México & Trillas.
- Jaramillo, O., y Quiroz, R. (2013). La educación social dinamizadora de prácticas ciudadanas en la biblioteca pública. *Educ. Soc.*, 34(122), 139-154.
- Kohan, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento*. Buenos Aires: Del Estante.
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Núñez, J. y Castro, H. (2016). Educación artística y formación ciudadana: espacio para forjar la sensibilidad en la Corporación Colegio San Bonifacio, de Ibagué, Colombia. *Entramado*, 12(2), 38-49.
- Peña, N. (2017). Los niños y las niñas, ¿sujetos políticos?: construcciones posibles desde la escuela y el aula. *Infancias e Imágenes*, 16(2), 228-241.
- Pineda, E., y Orozco, P. (2018). La formación política como humanización mediada por la experiencia estética. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* (53), 53-68.
- Retamozo, M. (2010). Lo político y la política: los sujetos políticos, conformación y disputa por el orden social. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 51(206), 69-91.
- Rodríguez, M. (2012). La formación de la subjetividad política. *Revista colombiana de Educación*, (63), 321-328.
- Ruiz, A., y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política: propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Ruiz, A., y Prada, M. (2017). El pacto de cuidado. Sobre la educación del niño como sujeto de derechos, en A. Ruiz, y M. Quintero (Eds.). *Educación, política y subjetividad* (pp.15-40) (*Cátedra Doctoral 4*). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad del Valle.
- Saldarriaga, O. (1999). *Matrices éticas y tecnologías de formación de la subjetividad en la pedagogía colombiana, siglos XIX y XX*. Ponencia presentada al Primer Simposio Colombo-alemán "Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania".
- Seguro, V. (2016). *Con voz: Derechos de participación y autonomía en la niñez* (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Madrid: Madrid.



La dimensión política de la escuela: una aproximación desde la investigación (auto) biográfica y narrativa

Alejandra Cardona Castrillón
Universidad de Antioquia

“Y la voz está en el cuerpo, está encarnada. Decir una palabra y hurgar por dentro de lo dicho es el único modo que disponemos para impedir que una palabra se nos imponga como lo que ‘debería ser’”. (Larrosa y Skliar, 2011)

Introducción

El objetivo de este capítulo es presentar la investigación autobiográfica como un enfoque que permite sistematizar y analizar las experiencias de los maestros en la escuela, lo que redundará en reflexión sobre su práctica pedagógica y pone de manifiesto el compromiso político de la escuela en el devenir social. Para ello, se presentará la investigación *Entre maestros: del aula de clase a la academia*, que abordó la experiencia de maestras de escuela desde el enfoque autobiográfico para fortalecer la didáctica universitaria en un programa de formación de maestros.

Esta investigación de corte cualitativo insistió en la necesidad de escuchar las voces y experiencias de los maestros de escuela, quienes configuran prácticas y subjetividades a partir de disposiciones institucionales establecidas y de sus vivencias en la institución escolar, lo que pone en tensión las situaciones que tienen lugar en dicho espacio. La narrativa, según Bruner (2013) “ofrece nuevos mundos alternativos que echan luz sobre el mundo real” (p.24), por eso la instalación de espacios dialécticos entre maestros se presentó como una posibilidad para intercambiar y reflexionar sobre situaciones comunes y compartidas en la escuela.

Los libros álbum fueron el recurso que suscitó la dialogía entre los maestros, con la característica de que fueron escritos previamente por las maestras investigadoras y se acompañaron de ilustraciones que representaron situaciones del mundo escolar. Esta producción iconográfica y narrativa sobre la escuela ofreció verosimilitud sobre la vida cotidiana en las aulas y agenció en los maestros una identificación con sus propias experiencias.

La invitación a los programas de formación de maestros es reconocer la escuela como un escenario político que funda reflexiones para el buen vivir, donde las prácticas y experiencias de niños, jóvenes y maestros se convierten en un elemento central para pensar la vida en sociedad. La escuela, desde su dimensión política, promueve los ideales sociales y éticos que propenden por una vida colectiva basada en la relación pacífica con los otros, al tiempo que da cabida a las contingencias que sugiere el vivir juntos.

En la primera parte se presenta la investigación *Entre maestros* y sus principales resultados; en la segunda parte, se hace una aproximación al enfoque autobiográfico y se delimitan los aportes de este enfoque para el ámbito escolar y, en la tercera, se realiza un análisis sobre las contribuciones de la narrativa autobiográfica para los programas de formación de maestros y se hace un breve apunte acerca de la dimensión política de la investigación biográfico narrativa en la escuela.

Entre maestros: del aula de clase a la academia

Entre maestros: del aula de clase a la academia fue una investigación que se desarrolló durante los años 2017 y 2018 en el marco de la Convocatoria de Innovaciones Didácticas I y II, del Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP) de la Universidad de Antioquia. El objetivo de la propuesta fue aproximar a los maestros en formación a la cotidianidad de la escuela, lo que se hizo a partir de cinco libros álbum¹ que narran, desde la *condición biográfica*², experiencias vividas por maestras de básica primaria de la ciudad de Medellín.

1 “El libro-álbum, más que un libro, es un objeto artístico con capacidad narrativa que se vale de un lenguaje híbrido compuesto de imagen y texto, estructurado a través del diseño gráfico y que observa rasgos propios de la metaficción (exceso, indeterminación y subversión de la forma narrativa), gracias al tipo de colaboración que estos códigos (visual y lingüístico) crean entre sí mediante una fuerte interconexión e interdependencia dialógica en la construcción de los significados narrativos y emocionales para producir otros rasgos característicos como la simultaneidad de planos narrativos, el préstamo de códigos de otras artes y tecnologías, la capacidad de síntesis y visión caleidoscópica de la realidad, la relatividad del conocimiento que trata y, sobre todo: exigir la participación activa de los receptores en esa construcción de significados...” (Lewis, 2005; Díaz, 2007; Durán, 2009; citados por Fajardo 2014, p. 58).

En los libros álbum se buscó la intertextualidad que “más que un mero repertorio de ocurrencias, se imponía [buscaba] una articulación que otorgara sentidos, *un modo de mirar*” Arfuch (2010, p. 22).

2 Delory-Momberger (2015) alude a la condición biográfica como una inversión en la relación histórica entre el individuo y lo social, en la cual las consecuencias sobre las existencias individuales de las exigencias sociales y económicas y de las dependencias institucionales se perciben como provenientes de una responsabilidad individual y de un “destino personal”.

Estos cinco libros álbum fueron una creación que emergió de la vivencia en las aulas de clase, en ellos se complementa la narración con la imagen para exponer situaciones habituales de la escuela y se utiliza la ironía a manera de burla disimulada para presentarlas. Los libros estimularon la conversación entre los maestros, la problematización de sus prácticas pedagógicas, aportaron miradas reflexivas a las rutinas escolares, indujeron volver sobre sí a partir del relato de otros e instalaron preguntas por las acciones que se (re)producen en la escuela. Esta condición de interpelación por las cotidianidades de los maestros en la escuela, exige reconocerlos como seres políticos, instituyentes –productores de condiciones– de un orden social que aparece por el camino de la educación.

La característica del libro álbum de complementar narrativa e ilustración pareció tener un efecto en la mirada de los maestros, quienes se sintieron interpelados por las situaciones representadas sobre la institución escolar. El libro álbum aportó familiaridad a las conversaciones entre maestros y un punto de partida para el debate sobre las experiencias de la escuela. De acuerdo con Dussel (2006) “la imagen [ilustración], en tanto producción humana, hace suyo lo profundo, lo lejano y extenso para acercarlo a lo inmediato, cercano y específico” (p. 12), la imagen aparece como eslabón de la experiencia. A continuación, se presentará una sinopsis de cada libro álbum para aproximar al lector al recurso diseñado durante el ejercicio de investigación.

El libro álbum *Igualdad en la escuela* presenta la afirmación sobre la igualdad; todos los niños tienen las mismas sillas, los contenidos, las evaluaciones, las reglas y los uniformes son los mismos para todos, y entre líneas, hace una mención a las huellas particulares que tiene la historia personal que, en ocasiones, desborda los propósitos curriculares y formativos de la escuela.



El libro álbum *Cuestión de estrategia* cuenta la historia de una maestra que intenta todo con un estudiante difícil: notas en el cuaderno comunicador, afiches con las normas dibujadas en el tablero, remisión a la coordinación, búsqueda de soluciones en internet o en los libros, yoga, coaching y hasta gritos; aparecen en las estrategias fallidas de esta experiencia que presenta la frustración que, en ocasiones, viven los maestros en las aulas de clase.

El libro álbum *Ojo clínico* ilustra la manera en la que los diagnósticos psicológicos han aparecido en el espacio escolar para definir las características particulares de los estu-



diantes que presentan alguna diferencia con respecto a los demás. El ojo clínico refiere el lugar decisivo que tienen los maestros en la búsqueda de los diagnósticos y en la clasificación *a priori* de los estudiantes.

El libro álbum *Soy un niño especial* representa la historia de los estudiantes que reciben sanciones recurrentes como

consecuencia de los comportamientos con los que transgreden las normas establecidas en la escuela. Es una historia que revela la contradicción que tienen estudiantes y maestros frente a la interpretación de las sanciones pedagógicas.

El libro álbum *¿De eso se trata ser niña?* Incorpora una reflexión por el enfoque de género en la escuela. Las niñas se ven limitadas para desarrollar algunas actividades específicas en la institución educativa como jugar al fútbol o defenderse de las agresiones, con el argumento de que eso es “cosa de hombres”.

Las historias presentadas surgieron de las notas de campo que las maestras registraron sobre sus experiencias dentro de la escuela y que posteriormente fueron ilustradas dentro del género del libro álbum. Este material fue presentado a maestros en formación y en ejercicio, con el propósito de analizar las situaciones que son comunes dentro de la escuela y de las que no se hace mención directa en espacios de formación o colectivos pedagógicos.

Los libros álbum presentan una perspectiva pedagógica para motivar reflexiones y cuestiones sobre la escuela, por eso hacen alusión a dilemas que exceden lo *ya sabido* de la institucionalidad educativa y enuncian otra escuela que se confirma en las aulas, en las rejas y en los corredores. Estas *otras* situaciones que se revelan por parte de los maestros como una insistente novedad, demandan nuevas preguntas³ sobre lo que supone ser maestro de



escuela y precisan de un eco para que los maestros en formación conozcan las realidades que interpelan a quienes son responsables de la educación de niños y jóvenes en el ámbito actual. Los maestros situados en las realidades de la sociedad a la que pertenecen y acompañan desde la educación, habilitan reflexiones en el aula que pueden convertirse en alternativas para la vida de niños y jóvenes, quienes encuentran en el discurso de la escuela un sostén para fundamentar sus acciones e inventar maneras de relacionarse con el mundo.

Esta mirada que ofrecen los libros álbum insta asumir posturas en las que se reconozca la dialéctica de experiencias, la diversidad de voces que se descubren en el entorno escolar, propone “hacerse sordos en la escuela para escucharla mejor. (...) Escuchar la escuela, entonces, para habitarla de otro modo, no para interpretarla o intervenirla: escucharla para experimentarla” (Duschatzky, 2017, p. 11), hacerse sordos del ruido habitual de la escuela para distinguir relatos que exaltan su fuerza cuando la escucha y el intercambio de experiencias se hacen explícitos.

Los maestros tienen el compromiso ético y político de la educación, en ellos se sostiene una autoridad pedagógica “que se hace cargo de la recepción de las nuevas generaciones, del trabajo de inscribir, nombrar y reconocer, proteger la vida y autorizar lo nuevo” (Greco, 2007, p.16). El terreno de lo político, el espacio junto a otros, la formación ciudadana, aparecen con privilegio en la escuela y los maestros representan la posibilidad de preservar lo común y hacer lugar a lo nuevo.

Desde esta perspectiva, la metodología se inscribió en la investigación cualitativa desde el enfoque biográfico narrativo, que permitió reconocer la vida profesional de los maestros y fue “pertinente para entrar en el mundo de la identidad, de los significados y del saber práctico y de las claves cotidianas presentes en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural” (Aceves, 1994, citado por Bolívar y Domingo, 2006).

Esta aproximación biográfica y narrativa sobre las experiencias situadas en la escuela, facilitó la emergencia de relatos y la reciprocidad de sentidos sobre lo que implica para los participantes ser maestros de escuela; lo que jugó un papel esencial en la construcción de la experiencia (Delory-Momberger, 2015, p. 5). Las técnicas implementadas fueron el diario de campo (autobiográfico), los grupos de discusión y la entrevista biográfica.

El diario de campo fue el medio para registrar “interacciones, rutinas, temporalidades, interpretaciones y formas de organización social, [experiencias]” de los participantes (Galeano, 2012, p.52), lo que se configuró en materia prima para el análisis de la información. Los grupos de discusión habilitaron el encuentro entre maestros con el propósito de conversar sobre la escuela, lo que acontece allí, las tensiones que aparecen y los sentimientos, expectativas y realidades que producen significados particulares en la vivencia de los maestros. Según Cervantes (2002) esta técnica “pone en juego representaciones, opiniones, actitudes, comportamientos, sistemas simbólicos, relaciones de poder

3 “Otras preguntas” hacen referencia a aquellos cuestionamientos que nacen en la interacción cotidiana de la escuela, a las conversaciones, a las historias de vida de quienes comparten ese espacio, a experiencias que no aparecen en los planes de área o las estructuras curriculares pero que tienen lugar todo el tiempo en las instituciones educativas y son motivo de narrativas sobre la escuela.

y negociaciones mediante las cuales se llega a cierto consenso o a polarizaciones en las posturas y concepciones de los participantes” (p. 77). Los grupos de discusión permitieron la simultaneidad de voces, comprensiones y vivencias de los maestros, lo que resultó en una consonancia de experiencias.

La entrevista biográfica fue una técnica que permitió a los maestros evocar sus vivencias dentro de la escuela, esclarecerlas, re-pensarlas, contarlas para otros, “pasar en limpio” la propia experiencia (Arfuch, 2010). Esta técnica reviste importancia en los estudios biográficos y narrativos en tanto recupera imágenes y vivencias de la trayectoria personal y profesional de quien narra; lo que Benjamin (2016) enuncia como “la facultad de intercambiar experiencias” (p. 9).

Durante el desarrollo metodológico las investigadoras acudieron a tres premisas particulares en la interacción con los participantes y la producción de información; en primer lugar, la escucha, que permitió que las palabras de los maestros fluyeran con libertad durante los encuentros; en segundo lugar, la sistematicidad en el registro y manejo de la información y, en tercer lugar, la reciprocidad de las producciones emergentes entre maestros e investigadoras.

Los principales resultados de la investigación dan cuenta del efecto que tiene compartir los relatos y experiencias entre maestros, dado que hay situaciones que son frecuentes en las escuelas y se pueden analizar desde diferentes perspectivas si se disponen en un espacio colectivo. El intercambio de experiencias entre maestros amplía el acervo de saberes prácticos y conceptuales para estar en la escuela, lo que proporciona una idea de comunidad pedagógica en la que se aprecian estrategias, métodos e ideas que se transforman con la transmisión de la experiencia. Duschatzky (2017) afirma que:

(...) hay transmisión impulsada por la necesidad de una interlocución que permita volver a enunciar eso que se insiste [en las prácticas, en las interacciones, en los cuerpos, en los propósitos de la escuela], eso que encuentra nuevos nombres, eso que negado traza nuevas huellas de sentido. Entonces la transmisión se conjuga con la conversación, con un saber prístino que debe ser pasado a las nuevas generaciones. (p.148)

Transmisión, en el sentido de compartir la experiencia a través del lenguaje para establecer un lugar común en el que se analicen y se inventen posibilidades para responder a las realidades complejas que encarna la escuela. Tristeza, angustias, tensiones, inquietudes, frustraciones, pueden ser representativas entre un número significativo de maestros, por ello, el intercambio de experiencias es un camino para configurar una escuela que reivindique la escucha, la palabra y la vivencia particular.

Los participantes de la investigación se vieron reflejados en las situaciones ilustradas, también los maestros de educación inicial, los directivos docentes y profesionales de otras

disciplinas⁴ encontraron resonancia en los libros álbum por su representación pragmática del encuentro de los maestros con las nuevas generaciones.

Cabe resaltar que la imagen se presentó como correlato de la experiencia narrada en los libros álbum y aportó una comunicación intertextual a los lectores (Fajardo, 2014), quienes encontraron diferentes significados para aproximarse a cada historia. La intertextualidad agregó temas de reflexión a la conversación entre maestros, quienes establecieron articulaciones con la literatura, con recuerdos de su propia infancia y de su paso por la escuela, con experiencias recreadas de su formación profesional y su vida personal.

Desde otra perspectiva, trasladar experiencias vividas en la escuela al ámbito universitario, permitió a los maestros en formación anticipar situaciones que no se prevén desde el campo disciplinar y que ameritan consideraciones prácticas: ¿Qué hacer cuando un niño agrede constantemente a sus pares? ¿Cómo responder a los problemas familiares y sociales que se filtran en la institución educativa? ¿Cómo formar lo humano, y al mismo tiempo, los saberes específicos de los que es responsable la escuela? Preguntas que interpelan al maestro y exigen acciones desde la institucionalidad educativa.

En síntesis, las narrativas son una posibilidad para reducir las brechas entre la teoría y la práctica en los programas de formación de maestros y para pensar la escuela como un espacio plural que da lugar a la formación política de los niños y jóvenes, en tanto reconoce las situaciones habituales de la vida escolar y se pregunta por ellas desde la educación. Los maestros tienen experiencias para contar sobre su presencia cotidiana en la escuela y compartirlas con otros pares forma comunidad para pensar distinto el acto de educar.

Los recursos didácticos de los que disponen los programas de formación de maestros ameritan ser diseñados desde un enfoque pedagógico para que tenga un efecto en el ser y en el ejercicio profesional de los maestros.

El enfoque biográfico y narrativo en la investigación sobre la escuela

El enfoque biográfico y narrativo⁵ se inscribe en la investigación cualitativa en tanto se

4 Psicólogos, artistas, trabajadores sociales, sociólogos que participaron de los talleres investigativos y encuentros entre maestros.

5 Preciso hacer una referencia a la literatura para hablar del valor de la autobiografía en la reflexión sobre la propia vida, que es reeditada, al tiempo que es narrada. La narrativa literaria ha permitido que las personas conozcamos de cerca realidades que no experimentamos personalmente, pero que sí vivimos desde el relato que nos comparten algunos autores a través de los géneros literarios.

La biografía, desde la literatura, alude a las formas en las que una vida es narrada desde la experiencia que se construye en el mundo. Sándor Marai, en su obra *Lo que no quise decir* (2016), presenta al lector una mirada en espejo de lo que acontece en un tiempo y un espacio determinado –Segunda Guerra

interesa por el mundo de la vida (Schütz, 1993), la experiencia vivida (Manen, 2003), la exploración por el significado profundo de las historias de vida (Bolívar, Domingo y Fernández, 2006); el espacio biográfico (Arfuch, 2010), los relatos de sí (Delory-Momberger, 2015), en últimas, lo que acontece en la existencia de los individuos.

El interés de la narrativa autobiográfica es leer las condiciones personales y sociales desde la perspectiva de quien las narra para comprender, significar y transformar la experiencia (Bolívar, Domingo y Fernández, 2006). Este enfoque de investigación tiene una tradición en el campo educativo que sitúa la preocupación en las trayectorias de vida personal y profesional de los maestros. Al respecto, la Asociación Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica (BioGraph) presenta amplios desarrollos referidos a las historias de vida de los maestros, las prácticas de formación docente, biografías en la escuela, inserción profesional, modalidades de investigación biográfica en educación, entre otros. Una colección representativa de este enfoque: *Narrativa, Autobiografía y Educación* compila la producción de autores latinoamericanos que persiguen dicho interés.

En Colombia se resaltan los estudios de Argüello (2010, 2012, 2013, 2014) sobre la perspectiva biográfica en la investigación educativa y los aportes de Murillo (2007, 2008, 2010, 2015, 2016) para pensar la escuela desde las narrativas de maestros y estudiantes. También, la Expedición Pedagógica en Colombia inició un camino hace más de dos décadas para contar las historias de maestros que viven en el territorio colombiano.

La narrativa autobiográfica en la escuela permite que los maestros se afirmen como intelectuales de la educación desde el saber acumulado por las experiencias vividas⁶. Desde este enfoque, se promueve la creación de comunidades académicas que analicen los problemas de la escuela, se instalan espacios en los que los maestros se miran a los ojos y se escuchan entre sí, se transforman las salas de profesores en espacios de intercambio de experiencias, metodologías e ideas que amplían la acción pedagógica en el aula y mejoran la relación con los estudiantes.

Mundial, cuando la Alemania Nazi se anexó a Austria y continuó su expansión en Polonia, Hungría y Checoslovaquia—. Marai se narra a sí mismo en relación con sus trayectorias de vida en la burguesía húngara, su profesión de periodista y su interpretación particular sobre los acontecimientos que vive en aquel momento de exilio. En esa narración (auto) biográfica ilustra cómo la representación del yo, o “los relatos de sí”, revelan un movimiento que da lugar a reinenciones en el propio sujeto; entre sus líneas el escritor manifiesta: “Aquel tipo, en aquella situación, tal como lo acabo de describir, no era otro sino yo. Poco después, entendía que la esencia de aquel “yo” que conocía, que había educado, creado y cuya existencia daba por cierta, ya no existía”. Esto nos permite entender la narrativa como una forma de “elaborar materia prima de las experiencias –ajenas y propias– de forma sólida, útil y única” (Benjamin, 2016, p.79).

6 Van Manen (2003) desarrolla este concepto desde la perspectiva fenomenológica que busca especializarse en el estudio de “significados vividos o existenciales” desde la reflexividad de la experiencia.

Las narrativas autobiográficas irrumpen en las soledades pedagógicas que habitan algunos maestros en la escuela, dado que desde la institucionalidad se imponen otros debates; el currículo, los planes de estudio, la planeación de período, los procesos de evaluación, entre otros, que responden a los compromisos pedagógicos institucionales. Asimismo, se instalan encuentros para formar en contenidos específicos a los maestros, lo que deja por fuera la conversación intencionada de asuntos referidos a lo que viven, piensan y sienten sobre su lugar en la escuela.

Escuchar que a otros les pasa las mismas cosas crea una suerte de tranquilidad porque se reconoce que hay situaciones que no dependen de la mediación directa de la escuela, sino que son condiciones de la sociedad, la familia o las decisiones de los estudiantes, que requieren acercamientos y tratos diferentes desde la práctica pedagógica, lo que incita a una nueva pregunta: ¿qué hacer con eso?

Desde el enfoque autobiográfico y narrativo se recupera la primera persona en la investigación social y educativa y se reconocen las trayectorias particulares de los individuos, en este caso, los maestros que llegan a la institución escolar con historias de vida que urgen ser reconocidas y narradas, que transitan por sus propias vivencias, al tiempo que acompañan la experiencia de otros individuos en la escuela, con el encargo ético y político de la formación.

“Lo político” en la escuela se presenta como promesa en el devenir de quienes serán representantes del orden social y cultural. En la escuela se acentúa una posibilidad de formar capacidades en los niños y jóvenes para la vida social, para decidir y participar en la esfera pública, para construir nuevas maneras de relacionarse con el mundo desde posturas que manifiesten respeto y cuidado por los otros. La escuela como escenario público precisa reconocer *el espacio biográfico* de los maestros para dar cuenta de los modos de vida que se re-crean cotidianamente. Como lo plantean Duschatzky y Sztulwark (2011) la escuela “es un escenario de alta visibilidad de lo social (...) lo no escolar [también] está en la escuela” (p. 48). Según los autores, *lo no escolar* es una presencia que insiste en aparecer, la dimensión de lo que no está establecido o lo que no es evidente a la mirada. Las biografías invitan a reconocer las singularidades y las múltiples maneras de narrar-se en la escuela, en el aula y en los múltiples espacios institucionales en los que transcurre la vida de los maestros.

¿Qué acontece en la escuela? ¿Qué les pasa a los maestros dentro de la escuela? Estas preguntas se ocupan de su dimensión biográfica, de su devenir maestro. Para Delory-Momberger (2003) “narrar la vida consiste en evocar las etapas de una génesis, el movimiento de una formación en curso, en otras palabras, contar cómo un ser se tornó lo que es” (p. 40). Biografiar la vida de los maestros; es decir, narrar sus historias de vida sirve para comprender la escuela desde la óptica de quienes la personifican cada día.

Ocuparse de la experiencia de los maestros confirma el valor de lo humano en la educación e insiste en la atención por la vida. Comprender lo que acontece en lo social pasa por reconocer los fenómenos que tienen lugar en la escuela, en la que se ponen en juego capacidades para estar con otros y afianzar el propio ser desde la historia compartida, “hace posible que las generaciones que vienen nombren el mundo y, al hacerlo, se vuelvan una nueva generación” (Larrosa, 2018 p. 33). Esta razón es relevante para encontrar en las experiencias que acontecen en la institución escolar una manera de preservar las condiciones humanas, y es ahí donde la voz del maestro figura como posibilidad para instituir lo humano⁷, lo sensible.

Las biografías y narrativas de los maestros precisan encontrar un lugar en las instituciones educativas, y este lugar se refiere tanto al sentido metafórico, referido a la atención que debe posarse sobre la vida del maestro y sus condiciones, como también al sentido concreto de considerar tiempos y espacios en los que puedan encontrarse para lograr resonancias de sus cotidianidades. “La narrativa ofrece un medio flexible y de fácil acceso para tratar los inseguros resultados de nuestros proyectos y de nuestras expectativas” (Bruner, 2013, p. 49), los maestros portan la voz, el relato y la experiencia, se advierte entonces la necesidad de lugares comunes para intercambiarlos.

Conocer las biografías de los maestros y hacer lugar para ellas en la escuela instaura una idea sobre la existencia de profesionales humanizados, a saber, maestros con vidas que se desenvuelven en los espacios de ciudad, de familia, de realidad en los que también pasan la vida los niños y jóvenes; una escuela que forma ciudadanos desde la condición de realidad y con la imagen de los maestros como representantes de la sociedad.

Contribuciones de la narrativa (auto)biográfica para la formación de maestros

¿Cómo se revela el “yo” en los procesos de formación profesional? ¿Cómo la formación de maestros, desde las universidades, los aproxima a las realidades de la escuela actual? ¿La formación profesional permite anticipar las situaciones que viven los maestros durante su inserción en las escuelas? ¿Existe alguna relación entre las experiencias formativas de los maestros y sus maneras de afrontar las situaciones cotidianas del ámbito escolar?

⁷ Southwell y Romano (2013) exponen que “educar es instituir lo humano” e insisten en la puesta política de la escuela, por ende, en el lugar del maestro como portero de experiencias que inciten a pensar reflexivamente sobre el mundo. Al maestro lo definen como “un sujeto instituyente de relaciones. Ser instituyente... es volver habitables las instituciones, tanto como ellas puedan volverse habitables. Por eso exige que el sujeto ponga lo suyo” que el maestro asuma un lugar, una posición, una experiencia”. (p. 24)

La investigación *Entre maestros: del aula de clase a la academia* buscó caminos que aproximarán a los maestros en formación a la escuela, con el antecedente de que es un campo de acción que se proyecta con fuerza en su ejercicio profesional. La narrativa (auto)biográfica, entendida como la forma en que una persona “elabora e incorpora biográficamente los acontecimientos y las experiencias de aprendizaje a lo largo de la vida” (Delory-Momberger, 2009, p. 7), fue una de las posibilidades que se encontró para hacer visible la escuela en las aulas universitarias.

Narrar historias de maestros para maestros invita a pensar, reflexionar y elaborar sentidos frente a las prácticas pedagógicas que tienen lugar en la escuela, la mirada en espejo –autobiográfica– que muestra las condiciones particulares por las que atraviesan quienes convergen en la institución educativa, ofrece una suerte de claridad para quienes no viven la rutina de ese espacio; es decir, devela situaciones concretas que permiten hacerse a una idea de la experiencia que procura la escuela, que también puede ser vivida a través de lo que narran otros, porque el oyente/lector es también hablante y productor de sentidos e interpretaciones, lo que Bajtín (1982) propone como alternación de los hablantes.

Con la posibilidad de conocer relatos de maestros que revelan los hábitos, las vivencias, las temporalidades, los espacios y aquellos asuntos característicos de esta institución social, los maestros en formación podrían tener una inserción profesional menos traumática a la habitual en tanto la expectativa tendría un mayor acervo de realidad. “Cuando un acontecimiento causa interrupciones en las rutinas culturales canónicas, los grupos humanos crean narrativas para explicarlo, elaborando una trama que permita el retorno a una situación de equilibrio, aunque provisoria” (Passeggi, 2015, p. 75), esto también ocurre con los individuos y con los grupos de maestros en las escuelas que narran lo que les pasa, aquello que es menester compartir para alivianar el peso de las situaciones o para encontrar un eco de su experiencia.

Las narrativas de los maestros constituyen un registro documental de los acontecimientos apreciados desde su vivencia individual y profesional, que dejan entrever una demanda ética y política en su acción; en tanto exige aquello que Arendt (2005) denomina “natalidad”, aquella “capacidad de los hombres de empezar algo nuevo, para añadir algo propio al mundo (...). La natalidad simboliza (y constituye) ese acto inaugural” (p. 16). Narrar es una posibilidad de presentar el mundo a otros desde el lugar particular que se habita, los maestros organizan relatos para que los niños y jóvenes conozcan fragmentos del mundo, institucionalmente se diseñan programas de formación que seleccionan y recortan miradas de lo que espera ser presentado a las nuevas generaciones, la escuela prepara imágenes y narrativas pero también aparecen de forma simultánea otros relatos que se instituyen en la trama social de la escuela, lo que excede el conocimiento sobre la forma en que “los nuevos” dan sentido al mundo.

Entrar en la escuela, no bordearla, es reducir las brechas entre las teorías y las prácticas en la formación de maestros, intercambiar experiencias y conversar con otros profesionales que tienen trayectorias diversas representa un aporte para pensar conceptual y metodológicamente los sucesos. El “yo” en la formación aparece para expresar: “me pasó”, “lo viví”, lo que permite materializar discursos, conceptos y teorías que, asumidas de manera abstracta, abren brechas y producen vacíos para enfrentarse a la realidad de la escuela. Los maestros que participaron en los grupos de discusión lo enunciaban de la siguiente forma:

...logré ver reflejada muchas de las prácticas que tengo” (RIBC); “es un tema que recoge lo que yo veo en las escuelas” (MOVA); “Este elemento vuelve sobre el carácter formativo que se muestra como predominante en la propuesta de innovación didáctica y permite hacer énfasis en la necesaria articulación que debe existir entre las teorías y las prácticas, de modo que redunden en las interacciones con los niños y con los pares profesionales. (Redani)⁸

La identificación de los maestros con las experiencias ilustradas en los libros álbum fue recurrente y permitió reflexividad sobre sus prácticas pedagógicas; es decir, habilitó un camino para interpelar las propias actuaciones dentro de la escuela y dio cabida a preguntas por la pertinencia de las mismas. Narrar la escuela es comprender de qué se trata ese mundo que es “artificial” en el sentido de que hay una lengua en la escuela que es producida, diseñada para hacer de los objetos (algo del mundo) temas de estudio (Larrosa, 2018).

Lo anterior demanda de las facultades de Educación programas que interpelen *el ser* del maestro, lo que implica incorporar reflexiones sobre la identidad profesional, “la imagen singular, contextualizada, resultado de una toma de conciencia por la persona de su desarrollo personal y profesional, así como su reflejo autopercebido en las atribuciones de los demás” (Bolívar, 2006, p.130). Pensar al individuo y a la colectividad sugiere narrar-se desde la historia personal y desde las trayectorias vividas –incluidas las historias de otros– a lo largo de la formación, al mismo tiempo, conduce a considerar los efectos prácticos de dicha formación.

¿Se aprende la facultad de intercambiar experiencias? “La narración es una forma artesanal de la comunicación” (Benjamin, 2016, p. 60), el arte de contar historias y relatar lo que sucede es una capacidad que aparece en los primeros años de vida y no se extingue con el tiempo. Se podría afirmar que la narrativa tiene un carácter formativo

8 RIBC: Red Interinstitucional Buen Comienzo, MOVA: Centro de formación del maestro, Medellín; Redani: Red Antioqueña de Niñez.

porque permite vivir experiencias y ampliar el conocimiento del mundo a través de los relatos de otras personas.

La formación de los maestros precisa de espacios para habitar la experiencia; desde la conversación, las prácticas pedagógicas y el encuentro con maestros en ejercicio en los que ya la escuela ha acontecido. “El narrador toma lo que narra de la experiencia; [de] la suya propia o la referida y la convierte a su vez en experiencia de los que escuchan su historia” (Benjamin, 2016, p. 56), el intercambio permite habitar otros espacios, tiempos y realidades, lo que da lugar a un yo reeditado que preserva una historia singular con trozos de nuevas experiencias.

La contribución de la narrativa (auto)biográfica para la formación de maestros es la ampliación de la experiencia y la sinergia entre los maestros que comparten acontecimientos y vivencias. Que los maestros conversen entre sí y puedan escuchar lo sucedido a otros, aporta en conocimiento práctico y reflexividad frente a las rutinas pedagógicas e implica que en los niños y jóvenes también se verá reflejada la experiencia acumulada por los maestros.

La dimensión política de la investigación biográfico narrativa en la escuela

La educación aparece como un derecho fundamental que se cristaliza en la escuela, institución social que tiene el compromiso de formar ciudadanos que aporten a la sociedad y asuman posturas frente a las situaciones en las que participan. La construcción discursiva y las experiencias que se organizan pedagógicamente para los niños y jóvenes se ven reflejadas en el ámbito social. Masschelein y Simons (2018) enuncian que la escuela dispone “una lengua artificial”⁹ para que se produzcan relaciones éticas con el mundo, referidas a situaciones que favorezcan la convivencia, el cuidado de sí y el respeto por la pluralidad. El lenguaje que es usado en la vida cotidiana de la escuela permite dar sentido a los fenómenos y objetos del mundo, “marca las coordenadas de la vida en la sociedad y llena esa vida de objetos significativos” (Berger y Luckman, 2003, p. 35).

La escuela prepara los lenguajes que serán presentados a los niños y jóvenes con el fin de “enseñar” algo, de responder al compromiso formativo y abrir nuevas comprensiones sobre el mundo en el que viven. Los maestros aprenden y preparan dichos lenguajes desde

9 Según los autores la lengua de la escuela es siempre “una lengua artificial ya que debe dirigirse, por un lado, a las generaciones que vienen como nuevas generaciones y, por otro, intentar hacer de los objetos (de algo del mundo) un tema de estudio” (p. 27).

el campo pedagógico, que exige responder con anticipación a las expectativas de quienes llegan y cumplir con las disposiciones establecidas por la institución escolar. Ante este panorama, las narrativas (auto) biográficas de los maestros se configuran en un lenguaje que está presente en la escuela y que amerita ser considerado una fuente de imágenes y experiencias sobre el mundo, Bruner (2013) introduce el concepto de “realidad narrativa” para expresar la capacidad que tiene el relato de modelar la experiencia, lo que subraya la forma en que las narrativas se convierten en referencias del mundo y devienen en actuaciones frente a él.

La escuela, como un terreno de contingencia y creación, advierte el reto de “desarrollar procedimientos de mantenimiento de la realidad para salvaguardar cierto grado de simetría entre la realidad objetiva y la subjetiva” (Berger y Luckman, 2003, p.183), es decir, que en la escuela se sostienen significados y lenguajes que inscriben a los niños y jóvenes en el orden de la sociedad en la que viven, al tiempo que reconoce las diversas subjetividades que se encuentran para crear sentidos compartidos.

La dimensión política de la escuela se revela en la formación de ciudadanos conscientes de su historia, críticos de sus realidades y partícipes en los espacios que habitan. Maestros y estudiantes se configuran en actores sociales en el terreno escolar, sujetos políticos que interactúan desde sus condiciones históricas, lo que con frecuencia supone el encuentro de experiencias e ideales que exigen el respeto entre unos y otros. Este encuentro de generaciones entre quienes reciben a los nuevos y les hacen lugar y quienes llegan a producir nuevos órdenes a lo establecido, insta del compromiso ético de la escuela, en tanto se ocupa del recibimiento, la llegada, la transmisión de la cultura; así como de la aceptación de alternativas no previstas que se producen ante la condición humana.

El compromiso político de la escuela radica en advertir que la experiencia personal, social y cultural de los maestros y estudiantes aparece de forma simultánea a las prácticas pedagógicas que se anticipan en los currículos y los planes de formación. En este sentido, la investigación biográfico narrativa invita a pensar en las referencias del mundo cotidiano, las cuales ofrecen marcos de interpretación y comprensión sobre las realidades que coexisten en la escuela, lo que precisa de un lenguaje común, una identidad compartida y un intercambio de experiencias que puedan ser reconocidas. Hacer parte de una colectividad, estar con otros, es una responsabilidad que hace de la escuela un terreno político en el que se pone en juego la “realidad vital” (Jackson, 1992) de quienes habitan las aulas.

Conclusiones

La incorporación de un recurso literario para narrar los acontecimientos que viven los maestros en la escuela es un ejercicio que aproxima a futuros profesionales de la educación

y de diversas disciplinas a la cotidianidad de las aulas y presenta un panorama de la realidad en la cual está inmersa la práctica pedagógica de los maestros. Las imágenes de los libros álbum aunadas a los relatos sobre la experiencia en la escuela aportaron un valor estético a la investigación y representaron un acierto para crear confianza en el intercambio de experiencias entre los maestros.

La narrativa (auto)biográfica, como enfoque de investigación, resalta la voz de los maestros, da lugar a la experiencia como una dimensión de análisis para comprender lo que pasa en las escuelas y permite crear comunidades académicas en las que las situaciones que preocupan a los maestros pueden ser nombradas y compartidas con otros. Desde este enfoque el saber no refiere sólo a los conocimientos disciplinares que un maestro tiene para acompañar las áreas específicas, el saber del que se ocupa la narrativa (auto)biográfica es el saber-se maestro, desde la posición histórica, personal y subjetiva. La pregunta es por el ser y su trayectoria, lo que invita al reconocimiento de la humanidad de la que deben ocuparse los programas de formación de maestros si persiguen el propósito de una educación ética y para la vida.

Los docentes universitarios, formadores de formadores, requieren de saberes específicos, disciplinares, para incitar reflexiones sobre la educación y promover métodos que favorezcan el despliegue profesional situado. En este sentido, los recursos didácticos cobran relevancia por la aproximación que permiten a diversos temas y por la practicidad que aportan a los desarrollos epistemológicos.

La investigación (auto) biográfica y narrativa se configura en un acierto para pensar las situaciones de la escuela, reivindica su propósito como un escenario de socialización que amplía la visión del mundo desde mediaciones éticas, estéticas y políticas para la formación de los niños y jóvenes.

Por último, quedan algunos interrogantes que abren caminos para pensar el compromiso político de la escuela: ¿Cómo formar ciudadanos que cuiden de sí y asuman posturas éticas con los otros y con su entorno? ¿Cómo educar para la vida? ¿Cómo asumir prácticas pedagógicas que otorguen primacía a la condición humana? ¿De qué forma los maestros pueden ser referentes para las nuevas generaciones? ¿Qué alternativas puede ofrecer la escuela para superar los retos frente a la inmediatez y el resquebrajamiento en las relaciones?

Referencias

- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
 Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Argüello, J. (2010). Fenomenografía y perspectiva biográfica en la investigación educativa. Aproximaciones epistemológicas. *Revista Electrónica de Investigación y Sistematización*, 15, 1-10. Recuperado de: <http://www.postgrado.unesr.edu.ve/acontece/es/todosnumeros/num15/>
- Argüello, P. (2012). Entre el tiempo y el relato: consideraciones epistemológicas en torno a la perspectiva biográfica en la investigación social y educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 15, 27-47.
- Argüello, J. (2013). *Conceptos entre tramas de existencia. Rutas teóricas y travesías metodológicas en torno a la biografía intelectual. Lecturas In-Apropiadas desde la Historia, la Educación y la Cultura*. México: Díaz de Santos.
- Argüello, J. (2014). La perspectiva biográfica en la investigación educativa. Una mirada a sus antecedentes, tendencias y posibilidades. *Estudios Pedagógicos*, XL(1), 293-308. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v40n1/art18.pdf>
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo veintiuno editores.
- Benjamin, W. (2016). *El narrador*. Santiago de Chile: Metales pesados.
- Berger, P., y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(4). Recuperado de: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604125>.
- Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cornú, L (2013). Educación y Justicia. En: M. Southwell y A Romano (Comp.). *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*. Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- Delory-Momberger, C. (2003). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: Anthropos.
- Delory-Momberger, C. (2015). *La condición biográfica: ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Dussel, I. y Gutiérrez, D. (2006). *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial.
- Duschatzky, S. (2017). *Política de la escucha en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S. y Sztulwark, D. (2011). *Imágenes de lo no escolar: en la escuela y más allá*. Buenos Aires: Paidós.
- Fajardo, D. (2014). El potencial didáctico del libro-álbum para la educación literaria-intercultural. *Educación en Revista*, (52), 45-68.
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. España: Morata.
- Larrosa, J. (2018). *Elogio de la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Maraí, S. (2016). *Lo que no quise decir*. España: Salamandra S.A.
- Murillo, G. (2007). *Maestros Para La Vida*. Colombia: Artes y Letras Ltda.
- Murillo, G. (2008). *Maestros contadores de historias. Voces y vidas en educación*. Colombia: Experiencias con sentido pedagógico.
- Murillo, G. (2010). *Palabras y cosas de maestro*. Colombia: Litoimpresos Ltda.
- Murillo, G. (2015). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO.
- Murillo, G. (2016). *La apuesta narrativa en las prácticas de formación de maestros. Perspectivas epistémico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Brasil: CRV Ltda.
- Passeggi, M. (2015). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Pineau, P., Dussel, I., Caruso, M. (2013). *La escuela como máquina para educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Southwell, M. y Romano, A. (2013). *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*. Buenos Aires: UNPE, Editorial Universitaria.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. España: Paidós.
- Van, M. (2003) *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books, S.A.



Prácticas artísticas como experiencia educativa para restaurar la imaginación sensible en contextos vulnerados por violencias

Claudia Marcela Zuluaga Jaramillo

Institución Educativa Técnica Industrial José María Córdoba

Juan Carlos Echeverri-Álvarez

Universidad Pontificia Bolivariana

Introducción

Ante los efectos del conflicto armado en Colombia y de las formas de violencia que éste genera, refuerza o camufla, la población civil apela a diversas estrategias comunitarias de resistencia y de restauración del tejido social¹. La práctica artística ha permeado muchas de estas estrategias que, sin ser expresiones formales e institucionales de la educación y del sistema educativo colombiano, contienen un alto potencial educativo y formativo, además de su capacidad para convocar, agrupar y cohesionar a personas que, gracias a su influjo, alcanzan aprendizajes significativos y la transformación de imaginarios y de prácticas².

La investigación fue realizada en el municipio de Granada, Antioquia, en la *Corporación Granada Siempre Nuestra* (CGSN), específicamente en el programa *Estudiar, qué Negociazo* (EQN), que busca promover el acceso y la permanencia en la educación superior de los jóvenes granadinos. La Corporación concibe la educación como motor de transformación social y se sirve de estrategias que incluyen el uso de recursos y prácticas artísticas, las cuales se presentan como experiencias educativas que contribuyen a la

Obra: Paz
Técnica: Acrílico sobre lienzo

- 1 Para una mejor comprensión del conflicto en Colombia, ver: Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Comisión histórica del conflicto y sus víctimas. Febrero de 2015. <https://bit.ly/2tEUol4>
- 2 El artículo hace parte de la tesis de maestría desarrollada dentro del proyecto financiado por Colciencias: *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*. 454 de 2016.

resignificación social en la búsqueda de rutas de futuro en un contexto en el que la violencia pareciera no dejar ninguna opción para la vida (Rubiano, 2015).

El aporte más valioso al proyecto *Creando Paz*, y a la comunidad académica en general, es el desarrollo de la idea de una práctica artística comunitaria que coadyuva a restaurar la imaginación para la resignificación social. Este concepto tiene la capacidad de explicar el hecho de que la realidad se constituye por el conjunto de significados que los sujetos y los grupos le otorgan, por tanto, muestra el arte como aportante de una sensibilidad que estimula la imaginación para superar cualquier herida social. La resignificación, a su vez, se refiere a esos procesos de significación que también requieren ser restaurados, porque los imaginarios fueron dañados por la guerra. El arte, entonces, se constituye en un espacio para mirar sin tanto dolor el presente e imaginar con esperanza el futuro individual y colectivo.

Visibilizar las prácticas artísticas, valorar y comprender sus implicaciones para la población, representa diseñar hojas de ruta que, desde lo educativo, lo comunitario y lo social, se orienten hacia la construcción de una cultura de paz duradera en las prácticas políticas y permanente en las subjetividades. Es que “fundamentar la paz y la reconciliación requiere una arquitectura simbólica en la que el arte aporte sus fundamentos y su bagaje y nos facilite imaginar salidas del tiempo del horror” (Villa, 2018, s.p.). Esta fundación demanda estrategias educativas que permitan a la población vincularse al arte desde diversos escenarios y, también, vincular todas las expresiones del arte a la vida individual y colectiva.

Para ello, la imaginación necesita ser restaurada por medio de una enseñanza dirigida expresamente a lograr aprendizajes que contemplen la paz como una realidad posible. Si bien, tras años de conflicto armado, diversas formas de violencia se han naturalizado e incorporado a los imaginarios sociales, la paz debe abrirse caminos por la imaginación para reincorporar conjuntos de sentimientos, de prácticas y de valores que la población contemple como válidos, necesarios y alcanzables. La imaginación es el insumo inicial para emprender esta tarea que se nutre de la práctica artística como recurso que apela a la relación entre lo material y lo sensible en la configuración de experiencias que eduquen al sujeto y le abran y amplíen los espectros de significación de su propia realidad porque ella es un camino al conocimiento de lo construible (Tietbohl, 2001; Larrosa, 2006).

El artículo se divide en dos partes. Por un lado, aborda los conceptos de práctica, artística, experiencia e imaginación, para con ellos, en la segunda parte, mostrar una experiencia de práctica artística que coadyuva a restaurar la sensibilidad y la imaginación de los jóvenes granadinos para su municipio y para su vida en general. Ello desencadena una pregunta y una propuesta por convertir las experiencias artísticas de las comunidades

en experiencias educativas que nutran, por ejemplo, la Cátedra de Paz en Colombia o, en otras partes, los currículos que contemplen competencias ciudadanas para la construcción de una cultura de paz.

La práctica artística en contexto

Colombia ha vivido un prolongado conflicto armado. En respuesta a él han emergido diversas prácticas comunitarias que construyen narrativas y estéticas de las implicaciones del conflicto en la población, y proponen alternativas de reparación en las que se integran distintos “recursos culturales” y prácticas artísticas³. Estas prácticas reparadoras que involucran lo artístico son posibles porque “el arte ha estado conminado a mirar de frente la violencia y las turbulencias sociales y políticas del país. (Y) además de registrar y develar una sociedad extraviada, ha sido un valioso dispositivo de reflexión, memoria y resistencia” (Villa, 2018, s.p; Vásquez, 2012, s.p).

Dichas prácticas tienen un potencial inexplorado en la educación como mecanismo capaz de resignificar lo social por medio de estrategias que apelan a lo sensible y a la educabilidad de los sujetos para transformar su condición de víctimas, e incluso de victimarios, en agentes activos para la configuración de nuevos imaginarios sociales que desplacen la violencia arraigada y contribuyan a la construcción de paz. En el municipio de Granada hubo prácticas violentas hasta desencadenar un deterioro de lo sensible que no redundó en insensibilidad, sino en una percepción asociada a emociones como el miedo, la angustia, y otras que inmovilizaban esa acción que construye futuros (Tamayo, 2013; CNMH, 2016).

Deterioro de lo sensible conlleva a la atrofia de la imaginación ahora más capaz de ver el daño a los otros y la imposibilidad de superar las violencias, que de alimentar esperanzas de un futuro compartido. Por tal motivo tiene que ser un esfuerzo constante el uso de prácticas artísticas como experiencia educativa para construir estrategias de resignificación que encaucen la imaginación hacia la restitución de lo sensible. En palabras de Paul Lederach (2008) “la posibilidad de superar la violencia se forja por la capacidad de generar, movilizar y construir la imaginación moral” (p. 24). Esta imaginación propicia las condiciones para

3 Para el proyecto *Creando Paz*: recurso cultural se refiere a: Son prácticas significantes como “artes de hacer” que integran lo que denominamos prácticas culturales de la vida cotidiana. La cotidianidad está repleta de “inventividad artesanal”, donde más que el material de las prácticas, importan “la forma y el fraseo” que les dan vida, en directa relación con actos creativos que tiende a una terapéutica de los vínculos sociales deteriorados.

desarrollar la facultad de reconocer, desde una postura empática y comprensiva, las experiencias de los otros y las miradas complejas que estos tienen sobre el mundo⁴.

Es necesario comprender el carácter educativo de estas prácticas, pues, dadas las condiciones del país en transición de la violencia a procesos de paz, la educación asume nuevos retos y requiere identificar y caracterizar prácticas innovadoras capaces de aportar estrategias y contenidos que contribuyan a la restauración social. Experiencias educativas para ser articuladas incluso a la institucionalidad, por ejemplo, por vía curricular porque la escuela puede ser asumida como escenario para la construcción de una cultura de paz en la que converjan y dialoguen diversas experiencias de la misma ciudadanía, en vez de aglutinar contenidos más o menos inertes y poco significativos.

El arte, y la práctica artística, son expresión y actos de resistencia porque ponen en escena de la verdad. Son un acto de representar, pero también un acto de mirar, de escuchar y de apreciar, y, en la conjunción de estas acciones, se convierten en un acto de comunicación que, por sus características, es objeto y medio de aprendizaje de lo sensible. Esto resulta de importancia educativa pues, cuando el arte no es el que conversa con y en la población, entonces “la violencia se convierte en un vehículo privilegiado de comunicación de la sociedad” (Riaño, 2003, p. 6), y dada la contundencia de sus acciones y las imágenes que construye, es un modo de comunicación que se enquistará fácilmente en las sociedades. Por eso el arte se propone como alternativa de comunicación: “una solución para eliminar la violencia, que el artista nos plantea, es mirar, mirar para comunicar, dialogar, crear redes. Es decir, desviar el peso comunicativo de la violencia en tanto objeto, medio y modo de comunicación social” (Riaño, 2003, p.6).

Esto requiere de procesos de aprendizaje que permitan que la práctica artística se constituya y se configure en experiencia educativa incorporada al esquema social e institucional en el cual se desarrolla. No hay distinción precisa entre práctica artística y el arte como tal. Aquí el concepto se refiere básicamente a prácticas que no son desarrollados por artistas de profesión que los realizan con unos fines técnicos y estéticos claramente definidos, sino por comunidades que los desarrollan con fines que bien pueden ser terapéuticos, educativos y de intervención social; devenir producto artístico no está garantizado, y en general la intención creativa en la que se origina la práctica no se orienta hacia este objetivo.

Los elementos constitutivos de la práctica artística son: el hacer, el significado, el producto y la divulgación. El hacer tiene una referencia directa con el acto creativo que

bien puede desarrollarse mediante distintos lenguajes, el fotográfico, el pictórico, el teatral y el musical entre otros. Cualquiera de estas acciones contiene los elementos técnicos, los pasos y los procedimientos propios de cada disciplina e implican un aprendizaje, aunque sea mínimo de éstos; dicho aprendizaje en sí mismo deviene en experiencia educativa (Sánchez, 2015; Zuluaga, 2018).

El significado de la práctica artística se refiere a los horizontes de sentido que se adhieren al proceso de creación. Es la acción reflexiva la que permite trascender los elementos de factura y acabados propios del hacer hacia la intención expresiva de los mismos, llámese esta intención memoria, resistencia o denuncia. Es en el momento en que el proceso creativo se dota a sí mismo de significados cuando adquiere su valor pues es cuando se configura en elemento estético, sensible e incluso político. Así, el arte es expresión que no se limita al acto enunciativo de la imagen, sino también a los conjuntos de significación de los cuales ésta es portadora y con ellos de las expresiones simbólicas existentes y por construir (Frank, 2017). Desde este punto de vista, los actos de reflexionar, significar y dar sentido implican acciones que alcanzan su mayor efervescencia durante el momento creativo.

El hacer y la significación que lo sustenta dan lugar al producto que no es otra cosa que el resultado del proceso creativo, es decir, la obra como resultado tangible: la pintura, la canción, el tejido, la fotografía o cualquiera de los productos artísticos que contienen elementos sensibles de quien los creó, sea éste un sujeto o una comunidad. “Cada arte hace algo con algún material físico, con el cuerpo o algo fuera del cuerpo, con o sin el uso de herramientas, y con la mira de producir algo visible, audible o tangible”. (Dewey, 2008, p. 54)

Este producto, la mayoría de las veces, se hace para exhibirlo y ello conduce a la difusión: el momento en el cual el resultado del proceso entra en diálogo con el propio contexto o con uno ajeno; esto resulta de suma importancia pues dota de sentido a la práctica y los resultados que de ésta emergen y que terminan por concretarse con otro que los aprecia; pues, como dice, Dewey (2008) “el lenguaje existe sólo cuando es oído y hablado; el oyente es un participante indispensable; la obra de arte sólo es completa si opera en la experiencia de otros distintos de su autor” (p. 119).

Para que la práctica artística, constituida de estos cuatro elementos, se convierta en experiencia educativa, requiere ser asumida como potencia formativa que contribuya a transformar la realidad, máxime si ésta ha sido desconfigurada por acontecimientos traumáticos. Tales acontecimientos “tienen como factor común, entre otros, la emergencia de una pérdida de sentido, es decir la fractura de los referentes espaciales, simbólicos, que permitían a las comunidades ordenar su cotidianidad” (Martínez, 2013, p. 41).

Esto implica la necesidad de actualizar el conjunto de significados que los sujetos articulados a una realidad concreta le otorgan a la misma, es decir, la resignificación

4 La imaginación es importante no sólo como moral sino en otras versiones, por ejemplo, la imaginación social de Castoriadis (1997): “el imaginario social en tanto instituyente establece significaciones sociales”. Estas pueden tener, como en el caso de la imaginación moral, componentes regeneradores. Ver, también (Castoriadis, 1975).

necesaria para la construcción de sentidos que demanda los cambios en la realidad que circunda al sujeto:

Esta resignificación está enmarcada en una forma de “volver”, no en el sentido de volver a habitar un espacio que ya no existe, a la presencia de quien ya no está, por lo menos como permanece en la imagen representada en la añoranza, sino un volver sobre lo que ha sido su propia historia de vida, sobre las formas como se presentaron los acontecimientos, sobre las rupturas, sobre la discontinuidad para tratar de reconfigurarla. (Martínez, 2013, p. 40)

Esto tiene sentido si se reconoce al sujeto como un ser educable, lo que implica que ni su realidad ni su ser mismo, están sometidos a una condición definitiva, ésta es siempre transformable y mejorable a partir de la determinación propia de que así sea, determinación que se hace tangible en las acciones que el individuo o la comunidad emprenden y que se configuran en diversas experiencias que casi siempre implican aprendizajes que las convierten en educativas. Además, que esa educabilidad tiene dimensiones que pasan por las emociones, por la imaginación y por lo sensible, lo artístico y su agenciamiento educativo requieren valerse de esta dimensión para restañar las heridas de las sociedades o para evitar los excesos posibles. En otras palabras, la educación para la paz necesita cada vez mejores formas de la imaginación (Lederach, 2008; Lythgoe, 2014).

Imaginación y práctica artística

Los fenómenos de violencia engendran su propio contexto y son creadas en contextos particulares: en ciertas circunstancias producen su propia naturalización y legitimización. Por tanto, resignificar la vida y revertir el deterioro de la imaginación tiene que ver con desnaturalizar todas las formas de violencia. La construcción de una paz duradera requiere la resignificación de contenidos simbólicos y de acciones cotidianas asumidos como recursos culturales vigentes si se quiere que realmente haya transformaciones deseables y sostenidas (Molina, 2013, p. 43). Para resignificar se requiera acción creativa constante. Dejar pasar el tiempo es sólo una mala forma del olvido. En pocas palabras “para seguir viviendo se requiere imaginación y sensibilidad”. Por tanto, la práctica artística tiene que ser una estrategia para estimular los imaginarios sociales (Zuluaga, 2018).

Pintos (2014) asume los imaginarios como esquemas contruidos socialmente que permiten percibir algo como real, explicarlo e intervenir operativamente en lo que cada sistema social se considere como realidad: “el mecanismo básico de construcción de esas

realidades son los imaginarios sociales” (p. 6). Si los esquemas con los que se construyen los imaginarios obedecen a situaciones de desesperanza, estos tendrán un efecto paralizante: los imaginarios de desesperanza son como un “programa que nos hace sucumbir ante el fatalismo” (Freire, 1993, p. 24). Los imaginarios, entonces, se convierten en mecanismos de parálisis o de mayor violencia, pero, también, si logran ser estimulados por el arte, se convierten en la potencia de la acción restauradora. Para recordar al poeta:

¿quién me dirá si un huevo
es de torcaz o víbora? La mente
no sabe leer lo que en el tiempo asoma;
el hombre, como el huevo,
en nidos de dolor será serpiente,
en nidos de piedad será paloma”.
(Anarkos. Guillermo Valencia)

La imaginación puede crear espacios de paz. La mente no sabe leer lo que en el tiempo asoma, pero la educación vislumbra lo que desea que sea la sociedad. Al fin y al cabo, la especie misma es viable en el planeta por una imaginación que construye el mundo que habita (Castoriadis, 1975). Más aún, los imaginarios mantienen relación tanto con la memoria como con las posibilidades abiertas al futuro. Memoria y prospectiva son determinados por las acciones y las posturas que se asumen en el presente y por la imaginación que ejerce la función de visualizar y construir las imágenes que representan y constituyen la realidad todavía no existente pero posible:

Una de las facultades de los imaginarios es su capacidad de hacer posible, ya que al establecer las operaciones de los mecanismos constructivos pueden ofrecer un panorama diferenciado de explicaciones que sitúen el campo de la acción en el de la selección de posibilidades. Los imaginarios no se dejan llevar por voluntarismos capaces de imaginar sólo mundos deseados (o deseables) sino mundos posibles. (Pintos, 2014, p. 8)

Las alternativas de vida no pueden permanecer adheridas al pasado, con su conjunto de realidades percibidas, pero tampoco a lo exclusivamente deseado: deben expandirse hacia lo realizable y plausible como mecanismos que favorecen la acción. Una de las secuelas más relevantes del conflicto en Granada fue la generación de imaginarios que se orientaban, en las personas, hacia concepciones marginales de sí mismos, de sus propias capacidades y de las posibilidades de engendrar por esfuerzo propio oportunidades y realidades que hicieran más favorable la existencia: “una sociedad es producto de lo que es capaz de imaginar”, si en el inventario de las cosas imaginadas prevalece lo

sucedido por encima de lo posible, muy seguramente el ejercicio de imaginación servirá para rememorar el pasado como angustia, pero no para concebir mundos nuevos como esperanza (Zuluaga, 2018).

Para ponerlo en los términos de la moral de Lederach (2008): la imaginación “irrumpe en nuevos territorios y se niega a quedar atada a lo que plantean las visiones existentes sobre la realidad percibida o a lo que las respuestas prescriptivas determinan como posible” (p. 55). Restaurar la imaginación, entonces, es una demanda general porque un buen ejercicio de ésta genera impactos positivos de crear nuevos esquemas mentales para interpretar la realidad de modo que favorezca el crecimiento y el desarrollo social y de las personas. Los aportes de la imaginación son los efectos que ejerce para producir conocimiento; y en lo social, en su capacidad de favorecer la empatía porque permite representarse y comprender la realidad ajena.

La imaginación, además, es un mecanismo para construir conocimiento: “la capacidad de representarse lo no dado, sea en el mundo de lo sensible o en el mundo de lo inteligible” favorece el ejercicio de una postura empática de representarse la manera en que el otro asume una realidad común. La imaginación es la capacidad de representarse lo no dado, pero ese no dado *es no lo no dado en mí*, y más aún *la realidad no dada en mí*; esto resulta en una forma de conocimiento que se basa en lo sensible y trasciende la razón; por tanto, la imaginación es un ejercicio creativo y ético de conocimiento. Nussbaum (2010) se refiere a esto como imaginación narrativa: “capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esa persona y entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener esa persona” (p. 132).

La práctica artística para potenciar imaginarios

¿De qué recursos se sirve la imaginación para su propio cultivo y formación? Requiere de aprendizajes que le permitan al sujeto provecharla. La práctica artística adquiere un rol protagónico en la medida en que posibilita múltiples estrategias de expresión y representación: “el arte es una maravilla, pues digamos, como expresión, como capacidad de sacar sentimientos internos, es muy importante, como creatividad, también como manera de sublimar y de transformar en algo tangible un interior” (Rubiela Zuluaga)⁵. El arte proporciona recursos técnicos y conceptuales que hacen visibles, audibles o palpables, emociones, ideas y sentimientos que yacen dentro de un sujeto; hacerlos visibles representa

exponerlos a otros a partir de un ejercicio de significación, simbolización y creación que construyen sentidos entre el que crea la obra y el que la aprecia.

El arte es acción. Esta concepción del arte es más fuerte que aquella que lo concibe desde la pasividad que implica su mera apreciación: hacer, crear, recordar, reparar, expresar, imaginar, implicar, graficar, sanar, reconstruir, e inspirar, son sólo algunas de las palabras que se asocian con la práctica artística. Dichas acciones se asocian con un proceso reflexivo y sensible que las antecede, las permea e influye en sus resultados, que comprenden el objeto artístico como tal y el estado anímico y emocional de quien construyó la obra, es decir, en términos de resultado no se aprecia de manera exclusiva el producto artístico terminado, sino también del estado interior y sensible resultante de quien participó del acto creativo.

En dicha expresión se conjuga la acción en trabajos concretos como pintar, tejer, cantar, conocer y, dichas acciones, se articulan con lo que es en sí su objetivo real, que no es otro más que sensibilizarse con el entorno y consigo mismo; no se teje en búsqueda de un tejido, no se canta en búsqueda de una canción, no se pinta en búsqueda de una pintura; se realiza todo este conjunto de acciones en la búsqueda de concretar algo que en principio puede parecer abstracto o intangible y que se refiere precisamente a las emociones que el entorno genera sobre el ser y las influencias que este último ejerce sobre el primero. Jaqueline Hincapié⁶ lo expresa así:

Para mí lo importante no era que dibujaran bonito o feo, sino que se atrevieran a hacer lo que tenían que hacer, lo que se les estaba proponiendo hacer ¿cierto? porque al hacerlo, al dibujar, al tejer, al jugar se estaban exponiendo ellos, se estaban exponiendo; la palabra no sé si sea la correcta, pero se estaban implicando ellos en la acción y el implicarse en la acción, implica compromiso, implica estar concentrado, implica hacerse cargo de lo que les toca en ese pedacito.

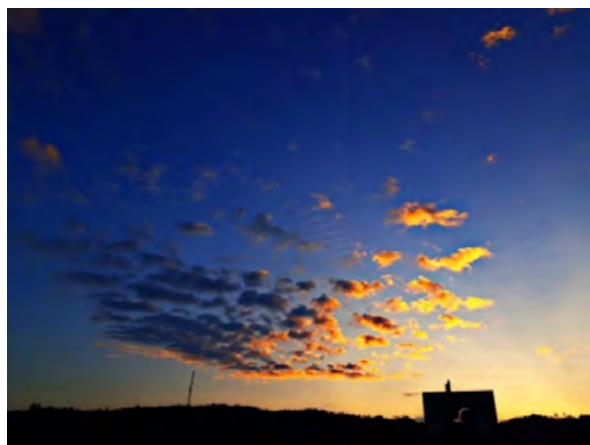
El resultado esperado no se orienta hacia la construcción de un dibujo, una canción o una pintura, técnica y estéticamente bien logrados: si esto sucede es un valor agregado, pero lo que se busca en realidad es formar al ser en lo sensible, y lo sensible tiene una estrecha relación con los imaginarios en términos de conocimiento y de empatía, porque logra identificar, palpar, reconocer e intervenir el entorno a partir de la visión y el sentir personal que se hace creación en el objeto y en la imagen artística. Tal cosa abre el espectro de posibilidades acerca de las imágenes que de él se tienen construidas, pues, como expresa Johnson “la imaginación es la clave de todos esos actos artísticos por los cuales

⁵ Directora de Estudiar qué negociazo. Granada Antioquia. Las citas textuales de Rubiela Zuluaga y Jaqueline Hincapié se hacen simplemente con el nombre de pila de cada una.

⁶ Docente de Estudiar qué negociazo. Granada Antioquia.

empiezan a existir cosas nuevas, se remodelan cosas viejas y nuestras formas de ver, oír, sentir, pensar y demás, son transformadas” (citado por Lederach 2008, p. 54).

Para ilustrarlo mejor, es oportuno un ejemplo del trabajo con estudiantes en Granada⁷: se le pidió a los jóvenes que tomaran una fotografía del lugar que les resultaba más significativo de Granada. En un encuentro posterior se proyectaron y se socializaron las imágenes que los jóvenes habían enviado. Un estudiante de 16 años envió la siguiente imagen:



Fotografía tomada por un estudiante.

El joven expresó que le gustaba tomar fotos y que ésta la tenía hace varios días, que el lugar está ubicado en el Carmelo, una vereda de Granada y que la tomó porque el atardecer le pareció muy bonito. Lo interesante es que una investigadora que participó del taller expresó lo siguiente cuando vio la imagen y escuchó el testimonio del joven:

⁷ En los talleres participaron de manera voluntaria y activa 22 estudiantes del grado 11 beneficiarios del programa EQN, entre los 15 y los 19 años. La información se recogió con base en tres talleres que tuvieron como eje la creación artística, de tal manera que el trabajo de campo fuera en sí mismo un espacio para lo sensible y lo estético, para la generación de lenguajes alternos a la palabra en los que la imaginación tuviera un lugar (Valencia, 2013). Estos tres talleres se realizaron en clave de tiempo: el primero, orientó la mirada hacia el pasado, hacia la reconstrucción gráfica de la memoria por medio del dibujo; el segundo, la orientó al presente, mediada por la fotografía. Para esto, los estudiantes realizaron diversas tomas fotográficas que llevaron impresas y digitales para ser proyectadas; el tercer taller centró la mirada en el futuro por medio de la pintura colectiva en óleo – pastel. Lo que arrojaron estos trabajos, además de testimonios muy valiosos, fue una serie de objetos, imágenes, textos y relatos, ricos en información, simbolismos y elementos sensibles desplegados por los jóvenes durante el momento creativo.

Gracias por mostrarme otra imagen del Carmelo. Yo empecé a entrar a Granada desde el 2012 (...), siempre que paso por lugares significativos o por lugares del dolor, muchos lugares del dolor para la población, siempre como que me estremezco, y he pasado miles de veces desde el 2012 y no he dejado de sentir la sensación de estremecimiento, (...) pero me muestran esa imagen y realmente no la asocié con el Carmelo, (...) porque el Carmelo siempre lo asocio con un sitio de dolor, con un retén paramilitar y con mucha muerte, entonces esta fotografía cuando la vi, yo dije: ay qué bonito...como otra imagen para poder empezar a ver el Carmelo de otra manera. (Laura Cartagena Benítez, Socióloga, Taller GSN, febrero 24 de 2018)

El estudiante no construyó un entorno bello, lo que logró con la imagen fue que aflorara la belleza que el entorno ya posee y que había sido deslucida por los episodios de violencia que allí se vivieron y se incorporaron a ese espacio por la vía de un imaginario basado en la memoria: memoria que resulta fundamental por el repertorio de imaginarios que desde el pasado se han consolidado y por los insumos que aporta para la construcción de unos nuevos.

Memoria sensible es la base de una imaginación empática para representarse la violencia que tuvo lugar en Granada y por la forma en que las personas la afrontaron y sintieron. Este ejercicio resulta valioso como anclaje de una nueva realidad a partir de otra, que no por su veracidad resulta definitiva. Para que la imaginación se torne creativa requiere del ejercicio de la memoria. Dicho ejercicio no es ajeno a la práctica artística que resulta un medio eficaz para visualizar y representar el pasado: “cuando las personas hablan del conflicto no lo hacen de manera analítica, (...) la gente habla en imágenes” (Lederach, 2008, p. 115). En palabras de Ricoeur (2004): “parece bien que el retorno del recuerdo solo puede hacerse a la manera del devenir – imagen” (p. 23). Las imágenes tangibles del arte pueden resignificar con belleza la memoria dolorosa de una imaginación atrofiada⁸.

La visión de la práctica artística como medio sensible para la construcción de nuevos imaginarios está presente en los estudiantes que expresan sentir gusto, incluso pasión, por algún lenguaje artístico: música, pintura, dibujo, o baile; expresan que acceder a alguna de estas prácticas les genera tranquilidad, alegría y satisfacción, a la vez que amplían su perspectiva y su sensibilidad y, efectivamente, asocian la práctica artística con la manera de percibir y sentir el entorno: según un estudiante: “el arte para mí es todo lo que está a mi alrededor, el arte es todo, los animales, las personas, la música, todo lo bonito que hay” (estudiante) o, “para mí, arte es todo lo que nos rodea, sólo que muchas personas ven las cosas de diferente manera”.

⁸ Para una relación imagen-imaginación desde la psicoterapia, ver: (Frank, 2017).

A esto se suma otro de los potenciales usos de la práctica artística que se refiere a la capacidad que tiene el arte de sanar, a su potencial terapéutico. Al respecto existen dos posturas que sirven para argumentar dicha cualidad de la práctica artística: la primera es que “el arte sana, desde la alegría y la diversión que implica su práctica” (Jaqueline Hincapié), y la otra es que:

El arte puede sanar corazones, pues por ejemplo las personas se llenan escuchando a alguien cantar, alguien cumpliendo sus sueños, y por ejemplo escuchar a niños que cantan, que dibujan, al ver que dibujan, ¡lógico! que Granada ha sufrido tantas cosas, ver que las personas están prosperando, cumpliendo sus sueños, yo creo que es una motivación para todos. (Estudiante, 17 años, entrevista, 2018)

La docente concede capacidades curativas al arte desde el hacer y el estudiante desde su apreciación, desde la motivación que produce ver que, aun después del horror de la guerra, los niños y los jóvenes crean espacios para la belleza por medio del dibujo, la música y otras expresiones artísticas. Ambas expresiones se asocian con la idea de Lederach (2008):

El proceso artístico es divertido. Artistas de renombre de todos los tiempos tenían el don del juego, capaz de ver la vida que hay dentro de las cosas. Demasiada seriedad crea arte con mensaje, pero pocas veces crea arte con mayúsculas. No hay pruebas científicas de que la seriedad lleve a un mayor crecimiento, maduración o percepción en la condición humana como lo hace la alegría. Esto es aún más cierto en el caso de la sanación. (p. 241)

Esta concepción del arte, que le otorga capacidades terapéuticas desde la diversión misma, y que alcanza su mejor expresión cuando presta un servicio al hombre, es reforzada por Jaqueline Hincapié, quien expresa que: “el arte funciona desde mi mirada para ser mejores seres humanos, si no sirve para eso, no es arte: puede ser la escultura más hermosa, pero no es arte”. Visto así, el arte es educativo en sí mismo, en la medida en que lleva a la persona de su ser a su deber ser. Y en esa misma medida es inmunitario en tanto no sólo busca superar sino imposibilitar las recaídas en las mutilaciones que la humanidad hace de sí misma⁹.

¿Qué debe sanarse? Lo que está enfermo o roto. Como se rompen grupos sociales por agentes como la violencia. La sanación implica atacar los agentes enfermizos, a par-

tir, primero, de su reconocimiento pleno, esto, sin embargo, no puede hacerse desde la revictimización que muchas veces tiene lugar en los ejercicios de memoria que evocan el recuerdo sin tramitar el dolor que este puede generar, es así como el arte se convierte en un instrumento esencial para realizar la reconstrucción del pasado, pero desde prácticas más amables con los sujetos que participan de esta tarea:

La reconciliación se complica cuando intentamos abordarla desde el plano intelectual. En algún punto hemos llegado a pensar que el daño se aloja en la memoria cognitiva. El daño y la memoria se encuentran principalmente en la memoria emocional. La razón por la que me gustan las artes en cualquiera de sus formas es precisamente porque tienden un puente entre el corazón y la mente. (Weaver 2003. Citado por Lederach 2008, p. 241)

El arte se concibe como acción creadora capaz de reconstruir, restaurar y sanar: praxis que incluye lo sensible como medio para que la imaginación se materialice y, en esta medida, aporte a la tarea de resignificar lo social. La práctica artística es un camino que inicia en la reflexión en la que tienen lugar la imaginación y lo sensible, continúa con una acción que es el ejercicio del hacer, construir y transformar, y termina con un resultado que es una expresión, una representación, un símbolo o una metáfora.

Cada una de estas etapas se vincula con las demás: desde el momento reflexivo se piensa en los resultados posibles, en cómo éstos van a contener y mostrar la emoción que se quiere transmitir; y el ejercicio de pensamiento se mantiene a lo largo de la secuencia orientada hacia la búsqueda de un resultado concreto que determina las formas de hacer y crear, incluso desde la elección del lenguaje artístico que se adopta para conjugar reflexión, acción, expresión, percepción y apreciación. En la práctica artística, y el ejercicio creativo que ésta implica, los procesos no se dan necesariamente de manera lineal sino simultánea. Éstos se orientan muchas veces hacia la belleza, hacia sus posibilidades comunicativas, estéticas e incluso éticas y morales (Zuluaga, 2018).

De práctica artística a experiencia educativa

De acuerdo con las concepciones acerca de la práctica artística no es difícil transitar hacia la idea de experiencia educativa como estrategia de resignificación social, es decir, de qué manera las prácticas artísticas se articulan con experiencia y, por tanto, adquieren potencia educativa. En este sentido, John Dewey señala que “la experiencia se constituye por la interacción entre el sujeto y el objeto, entre un *yo* y su mundo” (Dewey, 2008, p. 278), la práctica artística es una expresión claramente manifiesta de esa interacción

⁹ En cierta forma, el arte, la práctica artística, hace parte de los mecanismos de inmunización que la sociedad utiliza para vivir y también para morir. Es decir, el arte en sociedades de conflicto puede ser mirado desde un paradigma inmunitario. (Ver, Espósito, 2005)

en la medida en que un sujeto, un *yo* toma un elemento del entorno, del *mundo*, y lo transforma para retornarlo de nuevo convertido en obra de arte que, incorporada a su entorno se convierte en nuevo material sensible para la interacción toda vez que es sujeto de percepción y apreciación, como expresa Federico Medina (1988):

Las formas particulares del arte son creaciones humanas. La actitud del sujeto que conoce frente al mundo objetivo no es unidireccional: la acción del objeto sobre el sujeto, la supuesta percepción pasiva de las cualidades de los objetos y del mundo por parte del sujeto debe replantearse, y subrayar el papel transformador del hombre como la modificación sustancial que sufre la naturaleza del objeto. (p. 13)

En esta interacción, esa relación bidireccional en la que *yo* y entorno se transforman subyace el sujeto de la experiencia, el *yo* que, como superficie, es susceptible también de ser transformada. Esa interacción de un sujeto con un objeto extraído de su mundo es latente en la práctica artística desde el aprovechamiento mismo de los materiales y los soportes, pues es necesario, para su desarrollo, un recurso, un material físico determinado, y también un material conceptual que, articulado con el primero, sirve para conformar la obra y garantizar su devenir en experiencia estética y educativa (Zuluaga, 2018).

Como se ha repetido, el material no se reduce exclusivamente a la materia que a través de diversos procedimientos se configura en objeto artístico, es, sobre todo, el medio que hace posible la expresión: ese material puede existir en el entorno sin ser insumo para el arte, es el artista o el sujeto que, al asumir este rol de manera sensible, determina que el material sea un medio para hacer visibles sus visiones y sus imaginarios por medio de la obra y, esa conjugación del material con los significados es la que hace posible esa relación bidireccional en la que no solo el sujeto transforma un material determinado sino que es también objeto de transformación. Dewey (1980) lo explica así:

Lo que convierte a una materia en un medio es que se use para expresar un significado distinto al que tiene en virtud de su pura existencia física; no el significado de lo que es físicamente, sino de lo que expresa. (p. 227)

Y es en esa expresión provista de significados, *percibida* por otros sujetos y por el creador mismo, en la que tiene lugar la experiencia. Los talleres y las actividades artísticas que se desarrollan en el programa se basaron en la optimización de los dos recursos que se acaban de mencionar: el físico es el material como tal al que busca dotarse de significaciones particulares construidas por cada uno de los participantes; la significación tiene como medio el recurso físico, pero también el conceptual que corresponde a la manera de ver la realidad, a través de cuatro acciones: visualizar, imaginar, sensibilizar, materializar.

En Granada, en el proceso de investigación, los ejercicios de imaginar y visualizar, se desarrollaron con tres miradas: al pasado, a la memoria individual, familiar y colectiva que implicaba recuerdo, pero también la representación que cada uno se hace de los relatos que le han sido transmitidos; al presente, cómo se habita, qué depara, qué relaciones mantiene con el pasado y qué transformaciones ha tenido en relación con él; al futuro, ¿cómo se prevé? ¿Qué cambios necesita? ¿Es deseable? ¿Cómo puedo contribuir a su transformación? Cada taller implicó materializar esas visiones por medio del dibujo y la fotografía y, en dicha materialización, construir la expresión que hace visibles los significados y sentidos de realidad en los que convergen lo particular y lo común. Sin esta lógica de significación la práctica artística carece de sentido, pues en tal caso la materia seguiría siendo materia y no medio para la expresión, y la significación, de hecho, el mismo autor expresa que:

El *producto* del arte –templo, pintura, estatua, poema– no es la *obra* de arte, sino que ésta se realiza cuando el ser humano coopera con el producto de modo que su resultado sea una experiencia gozada a causa de sus propiedades liberadoras y ordenadoras. (Dewey, 1980, p. 241)

Y es precisamente en la medida que libera y ordena, en la que la experiencia estética se convierte en experiencia educativa. Empero, esto no alcanza todavía a explicar con suficiencia de qué manera la experiencia, ya claramente estética, deviene en experiencia educativa y las formas en las que esto contribuye a la resignificación social. Por eso es necesario agregar la capacidad transformativa que tienen la experiencia estética y su potencial para mediar las relaciones sensibles que se tejen entre el sujeto y el entorno que contribuyen a suplir algunas de las necesidades de sentir y actuar:

Después del conflicto vimos la necesidad de instalar capacidades locales, es decir, si no lográbamos que la misma gente de acá se forme y pueda interpretar el territorio para transformarlo, pues no podían llegar recursos, proyectos y demás, pero si no pasaban por la gente de acá, eso es muy difícil. (Rubiela Zuluaga)

Esto se refiere precisamente a la necesidad de que los habitantes de Granda se relacionen con su territorio, con los recursos, con los proyectos que pueden estar a su alcance, y a la necesidad de que sean sujetos de la experiencia en una relación bidireccional en la que ellos y su territorio se transformen por medio de propuestas formativas. Es decir, en el cual la educación asume la tarea de reconstruir los imaginarios como base para resignificar la vida social. La escuela debe educar y formar la imaginación granadina.

Las preguntas que afloran en este punto son: ¿en qué es necesario formarse? ¿Qué se educa por medio de la práctica artística, devenida en experiencia? Es necesario retomar

el concepto de imaginación, pues las competencias ciudadanas, el aprendizaje técnico y las competencias comunicativas incluyen, de manera protagónica, la necesidad de formar la capacidad imaginativa en la medida en que, como expresa Álvarez (2015) “la imaginación actúa como raíz común entre la sensibilidad y el entendimiento” (p. 1), el cultivo de la imaginación dota cualquier otra área del conocimiento del componente sensible necesario para una aplicabilidad adecuada del mismo en la restauración del tejido social.

La imaginación, por vía del arte, es un medio y un fin de la educación en general y de la educación para la paz en particular en virtud de sus cualidades como principio de transformación y desarrollo y, a su vez, la educación con imaginación se constituye en el método fundamental del progreso (Dewey, 2008). Generar espacios para la imaginación implica precisamente restaurar la noción de futuro y la subsecuente posibilidad de progreso y desarrollo, ¿de qué manera se educa pues la imaginación para que esto sea viable? primero, generando los espacios para su ejercicio, el acceso a prácticas artísticas contribuye a restaurar la imaginación para “hacer presente lo que está ausente” (p. 45). En términos de paz la imaginación, el arte, se tiene que convertir en una experiencia educativa porque coadyuva a hacer presente una paz que puede estar todavía ausente en el contexto o en el interior afectivo y psíquico de las personas. Así, el cultivo de la imaginación es la base de mejores experiencias educativas que, a su vez, promuevan la imaginación colectiva hacia horizontes comunes:

La educación es reconstrucción y reorganización de la experiencia que otorga sentido a la experiencia presente y aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente (...) el individuo debe darle sentido a la experiencia y sacarle provecho para operar en experiencias posteriores. (Ruiz, 2013, p. 108)

El acceso a prácticas artísticas contribuye significativamente en esa reconstrucción y reorganización de la experiencia sobre todo cuando urge redireccionar su curso, esto sucede en la medida en que “el arte disocia los nexos habituales con los cuales se interpreta la vida para poner entre paréntesis las tendencias adquiridas” (Medina, 1988, p. 75). La relación entre experiencia e imaginación es clara:

La experiencia estética es imaginativa (...) toda experiencia consciente tiene por necesidad cierto grado de la cualidad imaginativa porque si las raíces de la experiencia se encuentran en la interacción de la criatura viviente con su circunstancia, esa experiencia solo se hace consciente, materia de percepción, cuando entran en ella significados derivados de experiencias anteriores. La imaginación es la única puerta por donde esos significados pueden encontrar su camino hacia la interacción en curso (...) es el ajuste consciente de lo nuevo y lo viejo. (Dewey, 1980, p. 307)

En Granada, una de las tareas del programa EQN es “lograr que la educación sea concebida por toda la sociedad granadina como motor de transformación social” (Rubiela Zuluaga). Esta tarea requiere de la imaginación como insumo, máxime cuando las condiciones para que la educación alcance sus fines transformativos resultan adversas por causa de un pasado complejo Granada; la imaginación permite otros horizontes de significación de ese pasado que se articulen de manera más amable al presente y pierden su capacidad de afectar negativamente el futuro. También el arte, como la educación, es factor de transformación social, y por eso en la Corporación no se concibe educar sin el arte, la imagen, la sensibilidad (Bang y Wajnerman, 2010).

Porque, a decir de Lederach (2008) “la imaginación moral nos exige desarrollar el arte de vivir en múltiples esferas temporales y espaciales” (p. 224), de ninguna manera estas esferas excluyen el pasado, pues “la imaginación en su capacidad representacional permite traer el pasado y configurar lo posible” (Álvarez, 2015, p. 42), sin importar qué tan difícil resulte el pasado, es necesario comprenderlo y asumirlo como la base misma de la experiencia, pues como recuerda Lederach (2008):

Necesitamos la imaginación del pasado que se nos presenta enfrente. Este tipo de imaginación no contempla el pasado como algo que haya que dejar de lado, superar u olvidar para poder moverse hacia un futuro mejor. No involucra el pasado visitando de nuevo de modo implacable hechos ocurridos para purgarlos o liberarlos, como si el pasado fuera una bestia que requiera ser domesticada o derrotada. Tampoco contempla el pasado como fórmula mágica, que de alguna manera milagrosa resuelve los problemas del hoy. (p. 224)

La imaginación de la que habla es la de rehistoriar para encontrar la narrativa que dé sentido a la vida y a las relaciones en curso (Lederach, 2008). La imaginación en clave de memoria permite tramitar el pasado, abrirle rutas para que permee la realidad actual sin dañarla, y en esa medida permite resignificarlo. Los significados como las cosas cambian, el pasado que significaba dolor, por ejemplo, tramitado como experiencia, deviene en aprendizaje y su significado cambia, es en esa cualidad cambiante de los hechos y los significados, donde existe la posibilidad de transformación: el pasado es la forma de la experiencia a la que esa transformación se ancla.

Por fortuna los seres humanos no somos ya terminados, estamos en proceso, ese inacabamiento no implica una reinención constante sino el reconocimiento de esa condición y de sus posibilidades: “El tejido de la vida está yuxtapuesto entre estas realidades del tiempo, entre la memoria y la potencialidad” (Lederach, 2008, p. 225). La potencialidad se refiere a aquello que todavía no es, pero puede llegar a ser si se concibe la posibilidad de su existencia: “el punto de partida de todo proceso de pensamiento es algo que ocurre,

algo que tal como se halla es incompleto o sin realizar. Su sentido está literalmente en lo que va a ser, en cómo va a resultar” (Dewey, 1998, p. 129).

Aquí radica el valor educativo de la imaginación y su aporte a proyectos de resignificación: en la valoración de resultados posibles que dotan de sentido las acciones propias y colectivas, si se anticipa un mal resultado difícilmente se ejercerán acciones que conduzcan a éste, es en el sentido de oportunidad donde se hace relevante la imaginación. Por esto, Rubiela Zuluaga se refiere a la corporación como una industria del soñar:

Esto es como una fábrica de sueños, aquí se pueden realizar muchas cosas (...) Uno de los frutos es aprender a soñar, que sueñen, que no les dé miedo soñar y llevar a cabo los sueños y llevarlos a la realidad.

Es claro que esos sueños se vinculan a lo realizable y aportan significativamente a la formación del ser, pues, como dice Dewey “para que un hombre sea bueno con grandeza debe imaginar intensa y comprensivamente” (Dewey, 1980, p. 395). Al agrupar las concepciones acerca de la práctica artística resultante de los talleres, es posible afirmar que la práctica artística efectivamente es experiencia educativa que contribuye a resignificar lo social, de hecho:

Las primeras insinuaciones de amplios y grandes cambios de dirección en el deseo y el propósito son por necesidad imaginativas. El arte es un modo de predicción que no se encuentra en planos y estadísticas y que insinúa posibilidades de relaciones humanas que no se encuentran en reglas y preceptos. (Dewey, 1980, p. 395).

Jaqueline Hincapié y Rubiela Zuluaga expresan que, pese a todo su potencial, el arte no es valorado en sus múltiples posibilidades:

El arte no ha sido descubierto, el arte puede aportar mucho pero el municipio de Granada no tiene claro eso y no solamente el municipio de Granada, yo pienso que a escala general. (...) estamos en un momento de la humanidad donde lo que importa es la materia, lo material, no el desarrollo espiritual y del alma que es lo que tiene que ver con la parte artística, hay una conexión enorme entre lo espiritual y el arte. El arte es central y se ha tomado de una manera muy marginal. (Entrevista con las citadas)

Para ellas esta es una dificultad ajena a la Corporación (GSN) en la que el arte sí es protagonista, y lo ven más como un problema social y de la institucionalidad misma de la educación que se refleja en la escasez de escenarios culturales, el número de horas que se asignan para la educación artística en los colegios y los profesionales encargados de su enseñanza, quienes, muchas veces, carecen de idoneidad o de rigor en la preparación

y desarrollo de los contenidos del área, en todo caso, este papel relegado del arte debe considerarse como una debilidad, no de la corporación, sino de nuestra sociedad misma que nos hace sucumbir a la indiferencia, al desconocimiento de nuestras propias dinámicas culturales y sociales, responsables de nuestros cataclismos.

Esto, sumado al hecho evidenciado en los talleres que muestran que los jóvenes no quieren permanecer en el municipio por causa de la falta de oportunidades, es evidencia de que el proceso de resignificación social se encuentra en curso, pero aún en una etapa primaria, muy avanzado en lo individual y familiar pero todavía inicial en lo social y comunitario, no porque la comunidad representada por los jóvenes que participaron de esta experiencia e no se hayan apropiado de su territorio y no anhelan y conciben posibilidades loables para su contexto, sino porque, por lo menos en el futuro inmediato, no logran vislumbrar opciones certeras de que estas posibilidades se concreten (Zuluaga, 2018).

La práctica artística, la que emerge natural de las comunidades, pero también la que se propicia como ideal formativo en organizaciones como CGSN, tienen que reconocer el potencial del arte para afectar positivamente las emociones, para estimular lo sensible y para restaurar una imaginación creativa, empática y solidaria. Por tanto, la práctica artística debe transitar hacia experiencias educativas cada vez más amplias, incluso hasta convertirse en insumos curriculares en Colombia, es decir, estas prácticas son recursos culturales que pueden ser convertidos en contenidos educativos que amplíen hasta la nación la experiencia sensible de los pueblos que la constituyen. Se puede mirar un poco más de cerca el desarrollo paulatino pausado de restauración de la imaginación de los jóvenes en Granada a través del arte, en este caso, como estrategia de investigación¹⁰.

Granada: pensada e interpretada por los jóvenes

La práctica artística se usa como recurso para lograr objetivos orientados hacia la formación y el desarrollo humano. En la investigación se utilizó como experiencia educativa para resignificar lo social. Hacer uso de diversos recursos artísticos como dispositivos para la expresión libre de los estudiantes del programa fue dar voz a cada una de las subjetividades que alimentan la experiencia, sus historias, sus posturas, sus sentires, sus nociones de realidad y los grados de afectación que ha tenido y sigue teniendo en cada uno de los sujetos que integran el programa EQN. El recurso artístico ofrece opciones narrativas que integran lo gráfico, lo simbólico, la imaginación para la reconstrucción subjetiva

¹⁰ En el proyecto lo fundamental era que la propuesta metodológica tenía un diseño para que aflorara lo artístico.

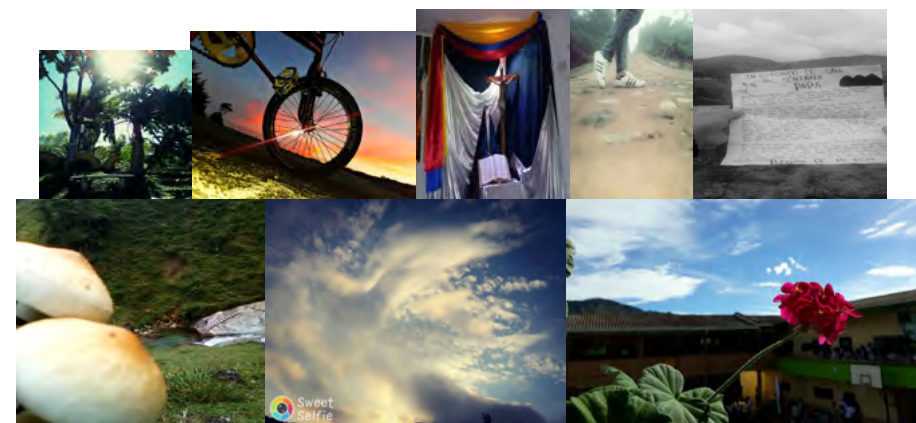
del pasado, para generar una postura sensible y estética en el presente y para contemplar opciones de futuro, al fin y al cabo: “el arte nunca es un fin, solo es un instrumento para trazar líneas de vida” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 191).

Las imágenes y testimonios (ver página 239) que se obtuvieron son un acercamiento a la manera en que los jóvenes perciben, sienten y se proyectan en su propio contexto; jóvenes que tienen entre 16 y 19 años, nacieron y vivieron su primera infancia en el momento más alto del conflicto, y la huella de éste persiste en una memoria muy borrosa pero latente, en el recuerdo de los seres queridos que no están, de los continuos desplazamientos a los que se vieron obligados y de los relatos que no dejan de permear las historias de los granadinos; es por eso que se habla de jóvenes que son habitados por Granada, y no al contrario, pues lo que las imágenes y los relatos nos muestran es cómo su historia, su territorio y su realidad, son constitutivos de la experiencia vital de muchos de los jóvenes del pueblo.

Lo que estas imágenes nos muestran, se describe en cuatro apartados breves, el primero se refiere a la carencia de recursos para el desarrollo personal y de la población misma; el segundo a la violencia cuya huella persiste vívidamente en el imaginario local; el tercero plantea las relaciones que se tejen con el territorio mismo, sobre todo en relación con lo rural y los escenarios para el habitar común y, el cuarto, retoma lo que en cierta medida es el asunto económico, pero esta vez como la preocupación manifiesta ante la falta de oportunidades plausibles que garanticen un futuro deseable para la población juvenil en su propio territorio. Se desarrolla un apartado posterior que se denomina: *los constitutivos y los devenires de la experiencia*, que busca identificar de qué maneras se concreta el arte como experiencia educativa en el contexto, y si efectivamente éste contribuye a que lo social se resignifique convirtiéndose así en experiencia educativa que aporta a la restauración.

En los ejercicios artísticos aparecen de manera reiterada imágenes y testimonios en los que se asocia la desaparición de la agricultura con las violencias de la guerra. Expresan preocupación por la ruptura con la arraigada tradición del cultivo de la tierra y el comercio de lo que ésta producía. Esta ruptura se asocia con problemáticas como el desplazamiento forzado y los retenes armados en las vías que conducían de las veredas al casco urbano; estos dibujos los hicieron cuando se les pidió que pensarán en la Granada del pasado, y de alguna manera se percibe cierta esperanza en los relatos, por ejemplo cuando expresan que “ya están retornando la economía al pueblo, los proyectos y las oportunidades” (Estudiante, GSN, taller febrero 24 de 2018), la preocupación por una economía sólida volverá a aparecer de manera reiterada, incluso cuando se realiza el ejercicio de pensar en el futuro.

La huella de la violencia persiste en el imaginario de la población granadina. Si se observa con atención, los dibujos hablan del pasado de Granada en dos episodios,



Fuente: Las imágenes son fotos compartidas por los estudiantes en los talleres

ambos pretéritos, pero relevantes en la manera en que los jóvenes representan la historia de la población, dichos episodios son: antes de la guerra y durante la guerra, este último definitivamente es un hito que marca el antes y el después de la historia colectiva y personal de sus habitantes. Se aprecian dos escenarios de Granada, la de antes de la guerra, asociada a la belleza de su paisaje, la productividad de la tierra y la buena convivencia de sus habitantes, en el otro está la guerra, asociada a la muerte, la desaparición, el desplazamiento y la destrucción arquitectónica y social que trajo. Ambas mantienen una huella en el imaginario juvenil y ambas huellas se ubican aún en un escenario de dolor, la guerra por sus obvias consecuencias y el antes de la guerra por la añoranza de un territorio cuyas características de vitalidad y buena convivencia, sin las marcas de la guerra, resultan desconocidas para los jóvenes a quienes sólo llegan por medio del relato.

Otro de los elementos que cobran relevancia es el territorio, específicamente en dos sentidos: el espacio rural y los escenarios de esparcimiento. El espacio rural, pese a sus antecedentes como hábitat de los grupos armados y escenario de algunas de las prácticas más crudas de la guerra, los jóvenes lo ven de manera positiva, asocian la naturaleza que abunda en el pueblo como un espacio favorable y del cual disfrutaban. Cuando se les pidió pensar en el pasado, el daño a la naturaleza, asociado también a la agricultura, aparece como un referente marcado en términos de destrucción. Aparte de la agricultura, que menguó de manera significativa durante el conflicto, la violencia contra la naturaleza se refiere al hecho de no poder habitarla por las acciones que conllevaron que ésta hubiese sido despojada de los seres que no sólo la cultivaban y aprovechaban, sino que también la apreciaban y dotaban de vitalidad y vigor, mientras estos sujetos fueron desprovistos de un espacio que les aportaba los mismos beneficios.

En relación con el territorio, los jóvenes se refieren en términos más tranquilos, demuestran haberse apropiado de él para vivir sus propias experiencias y acceder a actividades que les gustan como el deporte, el arte y la interacción con sus pares, de hecho en el ejercicio de fotografiar su lugar significativo de Granada, ejercicio que hacía una referencia directa al presente de la población, sólo hubo una, de las 16 fotografías que se entregaron, que hacía referencia a la violencia, así mismo, de esas 16 únicamente cuatro representaron un espacio urbano y de esas cuatro, tres contenían un elemento natural, como flores o árboles que fueron relevantes en los comentarios que los estudiantes hicieron al hablar de éstas. Esto se suma a una búsqueda de la belleza y, en ella, de la expresión de lo subjetivo, ese lugar visto por cada individuo, captado y capturado en un momento cuyas condiciones fueron esperadas, sentidas y detectadas por una sola y muy personal mirada que hace del lugar, que en todas las fotografías fue público —ningún joven fotografió su casa, su cuarto, su salón— se nota cierta intimidación dada a partir de la subjetividad que se hace posible mediante el lenguaje artístico.

Predomina lo rural como oportunidad para vivir y aprovechar la naturaleza y el entorno en beneficio de sus habitantes, con paz y tranquilidad que permiten la unión y la convivencia positiva; la otra visión muestra una Granada con un desarrollo entendido desde su infraestructura, los avances tecnológicos, la industria y la empresa. Los cuatro dibujos coinciden en conceptos como prosperidad, actividad y oportunidades de empleo que se articulan con la idea de desarrollo. De acuerdo con los criterios de los jóvenes, esa idea de Granada próspera, activa, desarrollada y creciente se ubica en el terreno de la carencia y la necesidad en el que los jóvenes no ven posibilidades tangibles de que ese imaginario se concrete.

En resumen, el trabajo artístico desarrollado mediante los talleres y sus subsecuentes testimonios, construye una imagen de Granada desde la perspectiva juvenil cuya economía no logra recuperarse de los estragos de la guerra y su territorio ofrece numerosas oportunidades que no logran concretarse en posibilidades de empleo, crecimiento y desarrollo que inviten a los jóvenes a permanecer allí y a contribuir con su transformación. Esto no excluye la posibilidad de que los jóvenes disfruten y valoren aspectos de su entorno como su naturaleza, preservada con elementos que la contaminen y la dañen, la belleza de su paisaje y la calidad humana reiteradamente expresada en cualidades como la solidaridad y la cooperación, virtudes que han sido fundamentales para la reconstrucción arquitectónica y social; pese a ello, los jóvenes prefieren contemplar otras opciones de lugar para su futuro, situación que, según se aprecia, será difícil de cambiar mientras el contexto no ofrezca oportunidades de estudio, trabajo y esparcimiento sólidas para los jóvenes que están a punto de egresar de la educación media.

Conclusiones

Se concretan en tres ideas: la primera, en relación con una imaginación atrofiada por a causa de los episodios de violencia que desencadenaron una realidad violenta que no permite imaginar; la segunda, trata la práctica artística como acción restauradora que devuelve espacios a la imaginación sensible y genera herramientas para su adecuado ejercicio; la tercera, consiste en pensar esta acción restauradora como experiencia educativa que contribuye a la resignificación social.

Se afirmó que el conflicto armado produjo un exceso de temor que bloquea la sensibilidad y la imaginación o la pone al servicio del pesimismo, la quietud y hasta la autodestrucción. La violencia cuenta con un amplio repertorio de estrategias, instrumentos y formas usadas como dispositivos de intimidación y sometimiento. En contravía, las víctimas, casi de manera inconsciente, hacen uso de una imaginación menguada que se manifiesta en

diversas formas, incluido el miedo que muchas veces se mantiene, aun cuando los episodios de violencia han sido superados. Esta atrofia de la imaginación es una de las secuelas de la guerra que, por sus características, silenciosa y poco visible, puede pasar inadvertida; el riesgo radica en que la imaginación, traducida en concepciones de presente, de futuro e, incluso de pasado, son constitutivas de lo que la sociedad acepta y valida como natural. De allí la importancia de restaurar la capacidad de imaginar que conduce a la reconstrucción de la noción de un futuro distinto para las personas y los grupos.

La imaginación se relaciona estrechamente con la acción. La imaginación no es acción en sí misma, pero es una primera pulsión que determina y direcciona los horizontes para la acción y los resultados que de ésta emergen: si el sujeto no logra prever en dichos horizontes, oportunidades para sí y para su contexto, y si esas oportunidades *no se imaginan*, difícilmente se emprenderán las acciones para conseguirlas, pues en la medida en que no es posible en la imaginación, tampoco lo es la práctica sistemática para concretarla en forma de vida.

Cuando se superan los episodios de violencia, por ejemplo, por vía política, el resultado es una serie de despojos traducidos en la dificultad para ver el entorno con sus potencialidades de transformación y, además, se traduce en la dificultad para emprender las acciones que así lo garanticen, porque a los sujetos también se les atrofió la capacidad para creer en sí mismos y en sus capacidades. Dichas dificultades, efectos visibles en el deterioro que, por causa de los daños a la imaginación, padece lo sensible como la capacidad de percibir, de sentir el medio, sus nuevas posibilidades y su belleza generativa.

Ahí es que la práctica artística adquiere relevancia: en su potencia restauradora, capaz de restituir el espacio de la imaginación y de diseñar las herramientas para que ésta se materialice. El valor del arte, en las prácticas comunitarias orientadas a la reparación social requerida después de la violencia y la guerra, se basa en el hecho de que el arte materializa la imaginación y en esa materialización se convierte en una experiencia que favorece la contemplación de realidades alternas a las que la anteceden. Transformar la realidad, así esa realidad haya pasado, tiene que ver con ver, escuchar, hablar y sentir para construir nuevas imágenes compartidas de la convivencia en un territorio. Estas acciones tienen mucho que ver con lo simbólico, pero también con lo material y, en ambos sentidos, el arte proporciona elementos que las hacen realizables. El arte es experiencia que restituye la imaginación y éstas, a su vez, restituyen lo sensible para resignificar el espacio, el tiempo y la vida.

Parte del valor de la práctica artística radica en el hecho de que lleva la imaginación de lo abstracto a lo concreto y la pone en diálogo y en interacción con otros sujetos y contextos con los que se tienen realidades compartidas. Así pues, el arte funge como lenguaje alterno con alto potencial comunicativo-expresivo que trasciende el lenguaje de

lo común y se instauran en el lenguaje de lo subjetivo para posibilitar nuevas maneras de enunciación, cuyas bondades restauradoras están determinadas por la creatividad y sensibilidad que contienen.

Este conjunto de características y cualidades son las que confieren a la práctica artística su devenir en experiencia imaginativa, estética y educativa, manifiesta en la capacidad de imaginar, estructurar, representar y contemplar nuevas concepciones de realidad y en la adquisición de las habilidades y las capacidades para materializarlas. En buena medida esto se ha logrado con los jóvenes del programa EQN, quienes se perciben como conocedores de los antecedentes que conforman la historia de su territorio, capaces de identificar horizontes de transformación para éste y para sí mismos; la práctica artística ha jugado un rol protagónico en esta tarea.

La restauración social debe contemplar la resignificación como uno de los horizontes de transformación porque la resignificación se asocia con lo simbólico y, en esta medida, requiere de esfuerzos imaginativos susceptibles de ser reparadores por medio de estrategias educativas basadas en la experiencia, entendida como la única manera de que el aprendizaje se configure como tal y de que la educación sea real y plausible. La práctica artística se configura como una de dichas estrategias porque: “El arte es un modo de predicción que no se encuentra en planos y estadísticas y que insinúa posibilidades de relaciones humanas que no se encuentran en reglas y preceptos, admoniciones y administraciones” (Dewey, 2008, p. 395).

En un necesario desapego de lo normal, de lo esquemático, tiene lugar la experiencia y subyace la oportunidad de aprendizaje que la convierte en educativa y aporta a la construcción de nuevos imaginarios basados en la resignificación social. Existen experiencias educativas cuando se cultiva la capacidad de valorar lo dable; la capacidad para comprender que lo imaginado, no por ser irreal es irrealizable y la comprensión de que en esta idea nace la posibilidad de cambio, entendido éste como necesidad apremiante, cuando lo que se tiene como referente de realidad sofoca las oportunidades de desarrollo personal y colectivo.

Así pues, la práctica artística, de acuerdo con las diversas maneras en que se articule a los programas que tienen lugar en comunidades vulneradas por la violencia, deviene en experiencia educativa que contribuye a la resignificación social y, con ello, a la restauración que sin los procesos simbólicos que ésta contempla se hallan incompletos y, por tanto, faltos de solidez. Con esto se afirma que la restauración y la reparación requieran de la práctica artística como un recurso de lo simbólico que posee un valor apreciable en la capacidad de volver a la belleza que permite desviar la mirada del horror y fijarla en aquellas cosas del entorno que se conservan inalteradas por la guerra y que nutren de esperanza esa esperanza que, según Freire, es motor de búsqueda para superar la condición opresora.

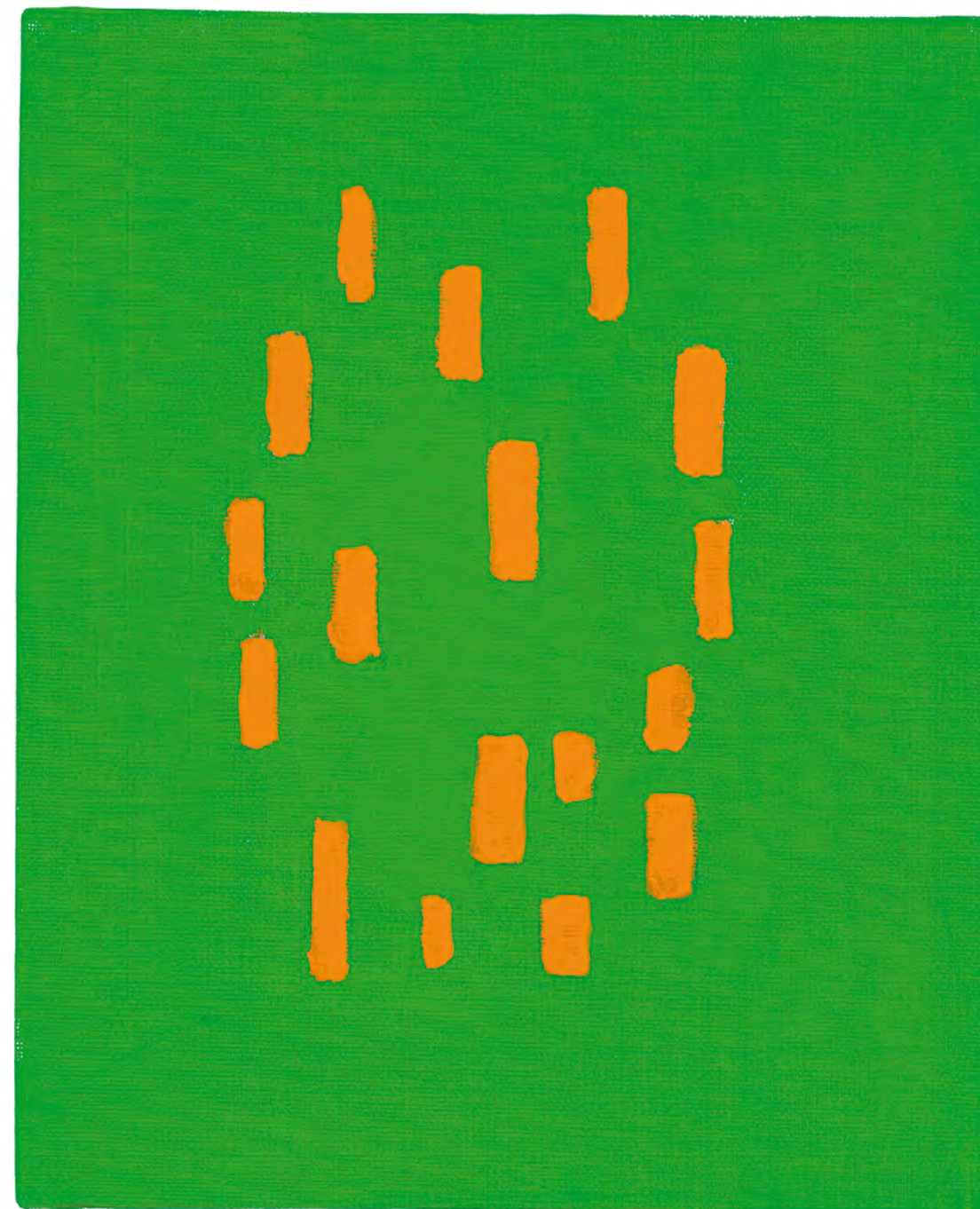
La confirmación de que la práctica artística se consolida como experiencia que alimenta la imaginación, concepto que a su vez se constituye en ejercicio que alimenta lo sensible como elemento que permite comprender la realidad particular y común desde los principios históricos, sociales y contextuales que la conforman y que son determinantes al momento de percibirla, proyectarla y resignificarla por medio de prácticas educativas que definitivamente pueden nutrir del amplio potencial simbólico y experiencial que existe en la creación y la apreciación del arte. Ahora bien, hacer el tránsito de la práctica artística a experiencias educativas que vayan más allá de programas locales y, por el contrario, puedan nutrir la imaginación nacional para construir la paz, es una suma de proyectos como Creando Paz, que lo quieren convertir en experiencia educativa precisamente para la Cátedra de Paz.

Referencias

- Álvarez, W. (2015). Las formas de la imaginación en Kant. *Praxis Filosófica Nueva serie* (40), 35-62.
- Bang, C., y Wajnerman, C. (2010). Arte y transformación social: la importancia de la creación colectiva en intervenciones comunitarias. *Revista Argentina de Psicología, RAP*. (48). Recuperado de <https://bit.ly/2J8He6k>
- Castoriadis, C. (1975). *La Institución Imaginaria de la Sociedad*. Barcelona: Tusquest.
- Castoriadis, C. (1977). *Un mundo fragmentado*. Buenos Aires: Altamira.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2016). *Granada: memorias de guerra, resistencia y reconstrucción*. Bogotá: CNMH - Colciencias - Corporación Región.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Recuperado de: <https://filologiaunlp.files.wordpress.com/2011/08/mil-mesetas.pdf>
- Dewey, J. (1980). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. España: Ediciones Morata.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Espósito, R. (2005). *Inmunitas. Protección y negación de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Frank, F. (2017). Imagen e imaginación: profundizando en nuestra experiencia de la mente. *Aperturas psicoanalíticas*, (056). Recuperado de <https://aperturas.org/articulo.php?articulo=0000989&a=Imagen-e-imaginacion-profundizando-en-nuestra-experiencia-de-la-mente->
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Recuperado de <http://www.cronicon.net/paginas/Documentos/paq2/No.11.pdf>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma*, (19), 87-112.
- Lederach, F. (2008). *La imaginación moral: el arte y el alma de construir la paz*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Lythgoe, E. (2014). El papel de la imaginación en la memoria, la historia y el olvido de Paul Ricoeur. *Diánoia*, 59(73), 73-88. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/dianoia/v59n73/v59n73a4.pdf>
- Martínez, F. (2013). Las prácticas artísticas en la construcción de memoria sobre la violencia y el conflicto. *Eleuthera*, 9(2), 39-58.
- Medina, F. (1988). *La práctica artística, el lenguaje y el poder*. Medellín: Ediciones Autores Antioqueños.
- Molina, N., (2013) Discusiones acerca de la resignificación y conceptos asociados. *Revista MEC-EDUPAZ*, (III). Recuperado de: <http://www.journals.unam.mx/index.php/mecedupaz/article/view/36436/33013>
- Nussbaum, M. (2010). *Sin Fines de Lucro. ¿Por qué la democracia necesita de las humanidades?* Buenos Aires: Katz Editores.
- Pintos, J. (2014). Algunas precisiones sobre el concepto de imaginarios sociales. *Revista Latina de Sociología*, (4), 1-11. Recuperado de <https://bit.ly/2XLZKvI>
- Riaño, P., Lazy, S., y Agudelo, O. (2003). *Arte, memoria y violencia. Reflexiones sobre la ciudad*. Medellín: Corporación Región.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rubiano, E. (2015). *Esfera pública. El arte en el contexto de la violencia contemporánea en Colombia*. Recuperado de: <http://esferapublica.org/nfblog/arte-contexto-violencia/>
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>
- Sánchez, J. (2015). La democracia como política estética: lo utópico como cuestionamiento de lo sensible. Un diálogo entre Darío Botero Uribe y Jacques Rancière. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*. Recuperado de: <file:///C:/Users/Computecnicos/Downloads/2402-7359-1-SM.pdf>
- Tamayo, H. (2013). *Desde el salón del nunca más: crónicas de desplazamiento, desaparición y muerte*. Medellín: El Propio Bolsillo.
- Tietbohl, A. (2001). La imaginación como origen del conocimiento. *TED: Tecné, Episteme y Didaxis*. (10). doi: 10.17227/ted.num10-5615.
- Valencia, M. (2013). Las prácticas de creación artística: un reto para la investigación de la gestión cultural en Colombia. *Logos*, (23), 91-114.
- Vásquez, K. A. (2012). La contribución de la práctica artística en los procesos de recuperación de la memoria y en la apropiación del territorio. Dos estudios de caso en la ciudad de Medellín. *11th Annual International Conference of Territorial intelligence of INTI, "Territorial intelligence and globalization tensions, transition and transformation"* (p.10). La Plata, Argentina.

Villa, M. (2018). *Arte, reconciliación y paz, para volvernos a imaginar*. Corporación Región. Recuperado de: <http://region.org.co/index.php/revista58>

Zuluaga, C. (2018). *La práctica artística como experiencia educativa para la resignificación social en contextos vulnerados por la violencia*. (Tesis de maestría). Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín.



Experiencia y obra. La producción artística como línea de fuga

Julieta Armella

Lich / Universidad Nacional de San Martín / Conicet

Yanina Carpentieri

Lich / Universidad Nacional de San Martín / Conicet

Sofía Dafunchio

Lich / Universidad Nacional de San Martín / Conicet

Cintia Schwamberger

Lich / Universidad Nacional de San Martín / Conicet

Introducción

*Elevar el propio pensamiento hasta el nivel del enojo,
elevar el propio enojo hasta el nivel de la obra*
Didi-Huberman (2015)

El presente trabajo se articula con una experiencia de investigación e intervención socio-pedagógica vinculada con la producción artística y audiovisual en escuelas secundarias públicas de la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA). Se trata de un trabajo colaborativo entre un equipo de investigación de la Universidad Nacional de San Martín¹ y escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. Allí se realiza un taller de producción audiovisual comprometido y sostenido semanalmente junto a jóvenes de los últimos años de la secundaria obligatoria.

La escuela en la que se realiza el taller se encuentra ubicada en el primer cordón del Conurbano Bonaerense de la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA), específicamente en la localidad de José León Suárez, Partido de San Martín, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Esta región registra –según datos del último censo poblacional de 2010 (INDEC, 2010)– los índices más altos de vulnerabilidad y exclusión social, conformada por asentamientos y villas miseria que, desde fines de los años setenta, progresivamente

Obra: Diecisiete
Técnica: Acrílico sobre lienzo

¹ El equipo de trabajo integra el Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (UNSAM/CONICET) y del Centro de Estudios en Desigualdades, Sujetos e Instituciones (UNSAM).

aumentan sus niveles poblacionales y territoriales. Asimismo, se caracteriza por ser un espacio urbano que combina altos niveles de pobreza, degradación y contaminación ambiental (Curutchet, Grinberg et al., 2012). Esto ha ido mutando a lo largo de las últimas décadas fruto de las crisis económicas y sociales que se produjeron desde finales del siglo XX, configurándose, de este modo, como un espacio urbano en el que a diario se profundizan las desigualdades sociales. Por otro lado, el área donde se encuentra emplazada la escuela está atravesada por situaciones de vida precarias (Butler, 2006) y por condiciones ambientales que exponen al límite a los sujetos que allí habitan (Grinberg y Mantiñán, 2013). Esto se traduce en condiciones de vida que exponen a los sujetos a situaciones de extrema vulnerabilidad socio-ambiental.

La experiencia toma forma de un taller de cine documental que busca diseñar un espacio a partir de la realización audiovisual para que los estudiantes se piensen con otra perspectiva, formular preguntas, iniciar algunas búsquedas y ensayar diversas respuestas. En esta línea, el trabajo en los talleres se organiza en torno a la pregunta por la vida cotidiana, por el lugar donde viven, sus barrios, la escuela y por las formas en que esas imágenes pueden provocar el encuentro. Un trabajo que, a través de las imágenes, habilita el encuentro con otros, con otras voces, otros registros, otros marcos. También otras formas de mirar la propia vida.

En este trabajo proponemos reflexionar sobre la diada *experiencia y obra*: la primera como la construcción de un relato, la posibilidad de un *decir* y la obra como lo dicho, el relato vuelto imagen y sonido. Esta diada, entonces, permite aproximarnos a las producciones de los estudiantes como un modo de fugar aquello que se dice y se narra en el taller. La creación audiovisual y, por tanto, artística, como la capacidad de mutar, confundir, buscar contrapuntos libremente, borrar sonidos, imágenes, palabras para volver a ordenarlos de otro modo. Llenarlos de otras ideas, sensibilidades, tonalidades y colores.

Una invitación a narrar –a través de imágenes, sonidos, sensaciones– historias en primera persona, una primera persona que, como veremos, se vuelve colectiva y, en ese proceso, se transforma. A partir del análisis de algunas de sus producciones audiovisuales pondremos de relieve los modos en que los estudiantes que participan del espacio deciden enunciar(se), mostrar(se) y narrar(se) acerca de sus vidas. Vidas que, en oportunidades, están atravesadas por el dolor, la angustia, hasta, incluso, la muerte, pero lejos de la romantización o la victimización, reponen una enunciación afirmativa hacia la vida, porque allí donde las vidas se vuelven traumáticas también hay vida, deseo y amor. Prestamos particular atención entonces a la producción audiovisual realizada por los estudiantes, no sólo a lo que se dice, sino también a cómo se dice, ya que “distintas maneras de decir nos ponen en distintas relaciones con el mundo, con nosotros mismos y con los otros” (Larrosa y Skliar 2005, p. 26). Maneras de decir en la escuela a través de la pro-

ducción artística como línea de fuga. Para Deleuze (2009) las líneas de fuga constituyen el rizoma o la cartografía. Las líneas de fuga son poco más o menos la misma cosa que los movimientos de desterritorialización: (...) estos son los agenciamientos de desterritorialización en los agenciamientos de deseo (Deleuze, 2009, pp. 185-186).

Maneras de decir que, como veremos más adelante, elevan el propio pensamiento hasta el enojo y este hasta el nivel de la obra porque es allí donde los estudiantes denuncian, pero, sobre todo, enuncian (Dafunchio y Grinberg, 2013) aquello que ocurre en sus vidas, en sus barrios. Específicamente aquí retomamos dos relatos a partir de dos producciones audiovisuales que, en tiempos distintos, con narradores distintos, comparten el punto de elevar-narrar-contar la experiencia vivida como una forma de sobrevenir a la contingencia, a la muerte.

Siguiendo a Deleuze (1987) cuando afirma, en la Conferencia de la Escuela superior de oficios de imagen y sonido, entendemos que la producción audiovisual, como un acto creativo que permite escindir y escapar a experiencias traumáticas o, como en palabras del propio autor “el arte es lo único que resiste a la muerte”, propone modos de vivir, estar y plegar el mundo para fugar un mundo otro posible.

Los talleres se llevan adelante entre el equipo de investigación de la UNSAM y docentes y estudiantes de los últimos años de la Escuela e inician su propuesta a partir de una búsqueda por hacer del espacio escolar un lugar en el que se (co)producen narraciones sobre las vidas de quienes habitan la escuela. Se trata de un encuentro entre muchos provenientes de distintos ámbitos –investigadores de las ciencias sociales, documentalistas, docentes, directivos y estudiantes– que se encuentran con una consigna común. La cámara siempre está presente, en manos de los estudiantes, también en manos de los miembros del equipo de investigación o de los docentes de la Escuela en un doble registro. Así comienza la construcción de relatos que permiten indagar aquello que piensan, sienten y desean los estudiantes, los modos de concebirse y concebir su vida cotidiana (Grinberg, 2012). Un encuentro en el que confluyen relatos ordinarios sobre vidas ordinarias allí donde lo cotidiano se dirime entre lo traumático y la posibilidad de vida, entre el temor y el deseo, entre la vida y la muerte.

La pregunta que surge entonces es cómo pensar/hablar sobre la muerte en el marco de la vida. De cierta forma en la producción audiovisual presentada por los estudiantes aparece el dilema planteado por Nietzsche (1997) entre vida-muerte. El autor recuerda que, sólo obrando sobre la muerte, poetizando, convirtiéndola en obra de arte, se la vivifica. La vida, cautiva de la muerte, es liberada porque se conserva y se recrea por el arte, sostiene Deleuze (1987). En el caso de las producciones audiovisuales, el arte permite un escape de las representaciones de la realidad. No se trata, entonces, de una huida de la realidad. El arte desorganiza los modos de percepción y afección, reorganizándolos (re-

componiéndolos) a partir de la experiencia. A partir de la vida. Es un ejercicio vital. Vital como resistencia. Por eso, para Deleuze (1987), es más importante el “funcionamiento” del arte que su contenido. Cual acción sobre un cuerpo, el arte opera como fuerzas sobre los sentidos y sobre lo sensible, deformándolos y deformándonos.

Experiencia e intervención en la escuela. Una reflexión en clave metodológica

El trabajo que se realiza en las escuelas se organiza a partir de un tipo de intervención que encuentra en el arte y en sus expresiones una singular y potente manera de que los estudiantes construyan relatos, piensen sus vidas, hablen de sus deseos, de sus miedos. La práctica asociada con la producción artística opera como método (Hickey-Moody, 2017) que activa y transforma una sensibilidad basada en un conjunto amplio de registros, que permite *decir* de maneras muy diversas. Tal como señala la autora, esta práctica focaliza en un tipo de intercambio no verbal, estético y culturalmente codificado que denomina “pedagogía afectiva” (Hickey-Moody, 2016) y que plantea al arte como forma de potenciar lo que el cuerpo puede hacer y puede decir. Esta propuesta está basada en diversas tradiciones asociadas con el pensamiento de Spinoza y Deleuze, más recientemente con los estudios sobre el *affect* (Ahmed, 2006; Massumi 2002) y, en el campo pedagógico, con la *educación emocional* (Hickey-Moody, 2016; Kenway y Youdell, 2011; Watkis, 2011). El arte es, en este sentido, aquello que posibilita una comunicación no verbal compuesta por colores, texturas, símbolos gráficos: lo que no puede ser leído “cognitivamente” y sólo se puede vivir como experiencia (Hickey-Moody, 2017). La investigación asociada con las prácticas artísticas y con la producción audiovisual busca ampliar y tensar los registros de la propia vida, de los deseos, de lo que moviliza y convoca la palabra, la experiencia y el cuerpo.

No se trata de una educación en el arte sino de una experiencia de investigación e intervención en la que la producción, en esa clave, potencia formas de pensar y problematizar el mundo: propiciar espacios de pensamiento de la realidad, a la vez que generar debates e intercambios acerca de las problemáticas barriales en el espacio escolar (Grinberg, 2012; Grinberg, Gutierrez y Mantiñán, 2012; Carpentieri, Dafunchio, Machado y Langer, 2015).

El tipo de intervención en las escuelas se construye y sostiene sobre la base de un trabajo sistemático, de regularidad semanal que, con la modalidad de taller, propone una dinámica participativa de encuentro con otros y en la que el lugar de los investigadores asume el rol de coordinación y una disposición que excede, a su vez, el espacio/tiempo de los talleres.

Los talleres se realizan a lo largo de todo el ciclo lectivo en torno a prácticas artísticas y audiovisuales en articulación con docentes de distintas áreas de la escuela.

En todos los casos, se trata de dinámicas que “están al acecho” de eso que puja y buscan los modos de que se construya como una narrativa capaz de relatarse y retratarse. Los talleres como espacios de co-producción buscan relevar y revelar esos “saberes locales” (Foucault, 2000) que siempre expresan grises, tensiones e incluso contradicciones.

Esas prácticas invitan a pensar con otros —a través de textos, palabras, imágenes, sensaciones— aquello que pasa en sus vidas cotidianas y ofrecen otros marcos que, en ocasiones, tensionan los propios. Son invitaciones a contar lo que pasa en sus vidas cotidianas y que encuentran en las diversas expresiones del arte un modo de narrarlo pero que, en ningún caso, se agotan en ellas: un relato audiovisual, una historieta, un grafiti o una fotografía constituyen búsquedas por decir y pensar en/el mundo, una oportunidad para la reflexión y problematización en la que el acento esté puesto en un Yo/Nosotros capaz de volverse pensante o, como dice Barthes (1989), que vuelva a la imagen (a la fotografía, decía él) subversiva en tanto que pensativa (Armella, Grinberg y Langer, 2016). En este sentido, podemos pensar los talleres como experiencias de las que, tal como señala Foucault, se sale transformado, experiencias destinadas a “arrancarnos de nosotros mismos e impedarnos ser siempre los mismos” (Trombadori, 2010, p. 45)

“La viborita” y “Una tarde gris”: la experiencia y la obra

El taller sacó cosas que teníamos ocultas y cosas que nosotros no sabíamos que podíamos dar (...) Fue como un desahogo
(Estudiante varón, 18 años. Entrevista, abril de 2018)

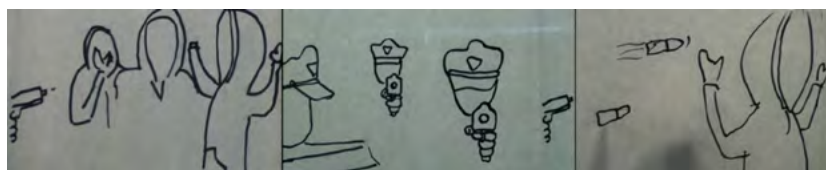
No tengo ganas de contarle, ya lo conté.
Me gustó haberlo contado, habérmelo sacado de encima
(Estudiante varón, 18 años. Entrevista, mayo de 2018)

“La viborita”² es el título de un ejercicio de animación realizado por un grupo de estudiantes durante el taller en 2012. Una historia breve contada con plastilina y algunas cartulinas de colores. Una víbora devora a un hombre, hundido en un grito desesperado. La bocina de un tren anticipa su presencia en la escena. Una producción de apenas 29 segundos que condensa, quizás, todo lo que puede ser dicho en ese momento.

2 Disponible en: <https://vimeo.com/45591332>

El corto documental “Una tarde gris” (2016)³, también producido en el marco del taller, se inicia con una voz en off entre desganada y conmovida que perturba, emociona: “Era verano y yo estaba en mi casa, un día a las dos de la tarde y escuché la sirena del tren y se tembló la tierra (...) Fuimos para ahí y vi a la policía cerca del tren y le dije a mi mamá que se vuelva. Eran tres personas que dejaban sacar las cosas del tren y a la demás gente no dejaban sacar nada. Entonces la gente que estaba atrás empezó a tirar piedrazos y los policías empezaron a responder. Un policía agarró a un pibe así de cerca, le tiró un tiro, le dio en el cuello y lo mató. Al otro le dijo que se quede quieto y se fue corriendo y le tiró y le dio en la espalda. Y el otro que estaba ahí, salió herido en el pecho y se tapó la herida con mi remera”. Esa voz en off se acompaña de un trazo veloz que dibuja la silueta de un policía, de dos, de tres. Cada uno tiene un arma. Dibuja, también, el contorno de unos jóvenes. De uno, de dos, de tres. Esos jóvenes que portan otras gorras, tal vez aquellas que se vuelven símbolos de una condición que los pone en sospecha por su mera presencia.

Imagen 1: Captura de pantalla de *Una tarde gris*, secuencia gráfica del dibujo realizado por los estudiantes.



Puestas en serie “La viborita” y “Una tarde gris” son las expresiones de una voz colectiva que recorre las memorias de quienes viven en Carcova. Son sus obras, pero son, también y, sobre todo, su experiencia. La obra como lo dicho, la experiencia como aquel proceso en el que se construye ese *decir*. Aquello que, como uno de los estudiantes señala, muchas veces no sabían que tenían para contar. Proponemos, entonces, pensar a esa diada experiencia-obra para explorar el alcance de las narraciones en la escuela, atender a su densidad que está compuesta de detalles.

Dos historias que se cruzan “en una increíble sintonía narrativa, voces distantes en tiempo y lugar que, sin embargo, *hablan de lo mismo*” (Arfuch, 2018, p. 100). Esas son las voces de los estudiantes que quieren contar una historia, su historia. Son las voces de quienes vivieron “la masacre de Carcova”⁴ siendo chicos de 10 u 11 años.

Es interesante detenernos en la construcción de la historia. La propuesta, durante 2016, se articuló en torno a una historia en primera persona que contara algo sobre su barrio. Los relatos fueron ensamblándose y encontraron vías no previstas, a las que llegamos en forma *serendipiosa* (Pink, 2009).

La idea en un comienzo fue llevar al taller un objeto que de algún modo contara algo sobre su barrio, luego se sumaron registros a partir de colores, sonidos, olores y sensaciones que remiten a ese lugar. Seguidamente, la narración de una historia que forma parte de ellos y el lugar en el que viven. Esas historias venían de todos lados y recorrían el barrio, sus pasillos, sus murmullos, sus silencios. Así nos presentamos, así nos conocimos. Ese fue el comienzo de las narraciones sobre las que trabajamos a lo largo de todo el año. Dos estudiantes traían un mismo hecho. Querían contar una historia vivida allí algunos años atrás. Se reunieron con otros compañeros, también del barrio. Eligieron diversos modos de narrarla: uno de ellos grabó su voz con el relato de ese día.⁵ Era la primera vez que repasaba lo sucedido, señaló tiempo después. Otro grupo eligió contarla representando la escena como una pieza teatral. Ese era el modo en que podían nombrarla, aproximarse a ella. En esos primeros relatos quienes hablan se detienen en detalles que se vuelven objeto de discusión entre compañeros: el contenido de la carga del tren que descarrila. Para Fernando⁶ estaba cargado de comida. Para Luis ese tren estaba repleto de dulces. Importa detenernos aquí en tanto evidencia un gesto que procura volver transitable un recuerdo cargado de dolor. Arfuch (2018) habla de un lenguaje fuera de edad en relación con el modo en que la infancia puede verse abrumada por exigencias imposibles de transitar o responder. Y allí una pregunta nos interpela: ¿Qué puede hacer un niño que se convierte en testigo de la muerte? ¿Qué hace la infancia con el asesinato descarnado de la infancia? ¿Cómo se tramita la muerte de dos amigos del barrio? La elaboración narrativa de memorias traumáticas, como la realización de “actos autobiográficos” (Smith-Watson, 2001 en Arfuch, 2018), señala la autora, permiten afrontar los riesgos del lenguaje, el duelo hecho palabra. Y es ahí donde un gesto mínimo se vuelve crucial: el recuerdo de un niño –testigo del asesinato de dos amigos del barrio– puede transitarse, quizás, a partir de un detalle: “Habíamos ido todos a buscar golosinas desparramadas por todos lados” narraba uno de los estudiantes. Importa menos la veracidad del relato (si ese tren de carga transportaba dulces, comida u otro tipo de mercadería) que el modo en que ese recuerdo apela a algo que lo vuelva factible, que algo de la vida (de un niño) aparezca en una escena de muerte.

³ Disponible en: <https://vimeo.com/182132295>

⁴ Se conoce como “la masacre de Carcova” un hecho ocurrido el 3 de febrero de 2011 en el que la Policía de la provincia de Buenos Aires, reprimió con gases lacrimógenos, balas de goma y plomo a un

grupo de vecinos del barrio La Carcova de San Martín que se había acercado a un tren descarrilado por el mal estado de las vías. Producto de esa represión fueron asesinados dos jóvenes y uno resultó gravemente herido.

⁵ Esa misma narración es la que se usó posteriormente como voz en off para articular el cortometraje.

⁶ Los nombres de los estudiantes utilizados aquí han sido modificados para preservar su identidad.

Cada uno tenía una versión de la historia y, al mismo tiempo, ese acontecimiento era de muchos. Los relatos se fueron fusionando, dejaron de ser de cada uno para ser un relato colectivo. Y querían hablar de la muerte, pero, también, de la vida. O del modo en que la muerte es vivida. Y de repente el relato se volvió indiferenciado.

Es interesante advertir cómo esa historia, en aquel momento levantada por la prensa como un “caso policial” —con repercusión en distintos medios de comunicación— pasa a ser enunciada de otro modo: no se trata ya del “asesinato de dos sujetos en un barrio pobre”. Se trata de la muerte de dos amigos a quienes mata —una vez más— la Policía. La noticia narrada en primera persona deviene historia vivida, enunciada por un Yo/Nosotros que se funden en una palabra común y compartida. Una historia vivida y sentida: “Y el otro que estaba ahí, salió herido en el pecho y se tapó la herida con mi remera” y allí la historia vuelve sobre él como testigo y a la vez como narrador.

Nuevamente experiencia y obra. No hay modo de escindir los términos. Es la experiencia, ese proceso de construcción de un decir, lo que produce la obra y la obra su cristalización. Se trata de producir un relato y enunciarlo en una propuesta que apunta a la producción creativa pero, sobre todo, a la posibilidad de construir un espacio escolar capaz de habilitar enunciaciones propias y colectivas. Habilitar una experiencia que nos permita pensar de otro modo, un proceso de desubjetivación (Foucault, en Trombadori, 2010). Se trata de historias singulares que, a través de la narración, se transforman en la historia de todos. Este asunto vivido en primera persona se convierte en una apuesta política y colectiva en el momento en que se presenta como sujeto de derecho y de reconocimiento (Butler, 2006). En este sentido, siguiendo a Rancière (2010), la política presente o inherente al arte consiste en la (re)elaboración del mundo sensible del animato de esas experiencias silenciadas a la posibilidad de la escucha, de un otro, de un “nosotros político”.

Las obras de los estudiantes nos proporcionan herramientas para comprender las historias del barrio en los que viven. Asimismo, las historias favorecen el análisis crítico al retomar la experiencia vivida en momentos de discusión posteriores a la realización, el visionado y la reflexión grupal. En este sentido, entendemos que estas historias ofrecen una mirada otra que tensiona los relatos producidos, con frecuencia, por los medios de comunicación y corroen las miradas que se organizan a partir de binarismos para devenir acontecimiento político. ¿Cómo construir un relato estético que no estetice la pobreza o haga de ella una obra desprovista de toda densidad? La clave es, tal vez, potenciar la mirada corrosiva e irreverente que los jóvenes ponen en juego, aquella que se hace única en los pliegues, en las tensiones e, incluso, en las contradicciones. Las imágenes nos permiten algo diferente a las palabras, pero también, a veces, se cruzan con ellas: hacen algo, crean realidades, las transforman, también crean conflictos. Los estudiantes, por medio de las

imágenes, se posicionan en la historia, indagan, piensan y hacen hablar a sus vidas de un modo en que la cámara, el lápiz o el pincel procura devolver esa oportunidad de palabra ubicando al Yo en el mundo (Grinberg y Dafunchio, 2016).

La tarea de narrar y construir historias a partir de imágenes y a través de ellas propone una experiencia distinta, un tiempo diferente, que dinamiza a la escuela en tanto espacio de lo común (Abálsamo y Grinberg, 2016), de encuentro con otros, con lo otro, que nunca es del todo ajeno y nunca es sólo propio. Podemos decir que los talleres de producción audiovisual operan en esa delgada línea que articula la transmisión y la pervivencia (Belting, 2007). Sus productos, las producciones/obras de los estudiantes son, en buena medida, aquello que busca intencionalmente usar a las imágenes como forma de registrar sus vidas y sus historias pero son, también, modos de hacer pervivir otras formas de representación que, como señala Richard (2006) desorganizan los pactos que controlan el uso social de las imágenes. Si, como sostiene Deleuze (1987), el arte es lo único que resiste a la muerte, estas producciones son la expresión de esa fuerza que busca resistir al silencio y al paso del tiempo para crear y decir con otros cosas que “teníamos ocultas y cosas que nosotros no sabíamos que podíamos dar” como plantea un estudiante. Y es expresión de esa memoria que busca el modo de volver sobre el presente muchas veces como “desahogo” tal como sugiere otro estudiante. Un decir que emerge una vez, como descarga, para “contarle algo al mundo”, aquello que reverbera en esa memoria colectiva.

Conclusiones

Recorre este trabajo la pregunta acerca de la potencia del relato (en imágenes y sonidos) en la escuela por medio de la producción audiovisual, que permite, a través de ellos recuperar las experiencias de los estudiantes, de repensar los marcos en que esas experiencias, por medio de una obra, se vuelvan colectivas, hacerlas inteligibles, conceptualizarlas, elevarlas a tal punto del pensamiento que permita ponerlas en definitiva en la historia, en su propia historia.

Experiencia y obra, tal como decíamos, permite producir un relato y enunciarlo en una propuesta que apunta a la producción creativa, pero, sobre todo, a la posibilidad de construir un espacio escolar capaz de habilitar enunciaciones, propias y colectivas.

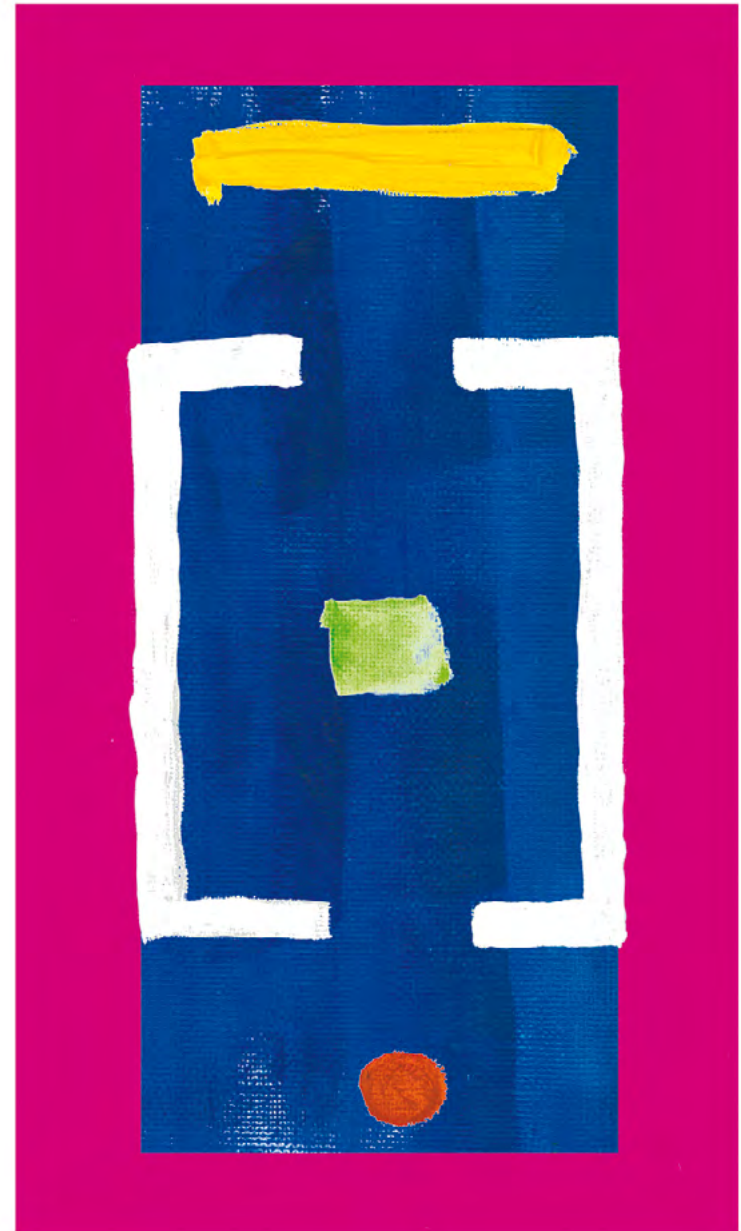
Se trata de historias singulares que, a través de la narración, se transforman en la historia de todos.

Construir producciones audiovisuales junto a otros, en un espacio escolar, en un espacio de taller, que permite poner en pensamiento aquello que acontece en el mundo, y

los muchos mundos que hay en ellos, propone ciertas dinámicas que nos interesa resaltar que difieren con el trabajo clásico de investigación que tensa o dispone su realización de otro modo. Un modo otro de pensar la escuela, un modo otro de pensar(se) en la investigación y un modo otro de producir imágenes desde la propia experiencia y que vuelven esa experiencia individual en acto colectivo, un espacio de fuga.

Referencias

- Ahmed, S. (2006). Orientations: Toward a Queer Phenomenology. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, (12/4), 543-574.
- Arfuch, L. (2006). *Las subjetividades en la era de la imagen: de la responsabilidad de la mirada en Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. En I. Dussel y D. Gutiérrez (Comp.). - 1a ed. Buenos Aires: Manantial.
- Arfuch, L. (2018). *La vida narrada*. Córdoba: Edivim.
- Armella, J., Grinberg, S. y Langer, E. (2016). Imágenes para (des)armar. Una experiencia audiovisual con estudiantes en contextos de pobreza urbana. En XII Congreso Español de Sociología Grandes transformaciones sociales, nuevos desafíos para la Sociología. Gijón, España. Recuperado de: <http://www.fes-sociologia.com/imagenes-para-desarmar-una-experiencia-audiovisual-con-estudiantes/congress-papers/3627/>
- Belting, H. (2007). *Antropología de la imagen*. España: Katz.
- Barthes, R. (1989). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Carpentieri, Y., Dafunchio, S. Machado, M. y Langer, E. (2015). Producir saberes desde la experiencia de un taller audiovisual en una escuela secundaria en contexto de pobreza urbana. *Novedades Educativas*, 27-32.
- Curutchet, G., Grinberg, S. y Gutiérrez, R. (2012). Degradación ambiental y periferia urbana: un estudio transdisciplinario sobre la contaminación en la región metropolitana de Buenos Aires. *Revista Ambiente & Sociedad*. XV (2), 173-194.
- Deleuze, G. (1987). ¿Qué es el acto de creación? Conferencia en la FEMIS. Escuela superior de oficios de imagen y sonido. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=dXOzcexu7Ks>
- Deleuze, G. (2009). Deseo y placer. En Foucault, M. (2009). *El Yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: La marca Editora.
- Didi-Huberman, G. (2008). *Cuando las imágenes toman posición. El ojo de la historia*. Tomo 1. España: Antonio Machado.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Grinberg, S. (2012). Escuela, producción audiovisual y subjetivación en contextos de extrema pobreza urbana. Notas de banalidad cotidiana. *Polifonías*, 1, 75-94.
- Grinberg, S., Dafunchio, S. y Mantián, M. (2013). Biopolítica y ambiente en cuestión. Los lugares de la basura. *Horizontes Sociológicos. AAS*. 1(1), 120-147.
- Grinberg, S., Gutiérrez, F. y Mantián, M. (2012). La comunidad fragmentada: gubernamentalidad y empoderamiento en territorios urbanos hiperdegradados. *Revista Espacios nueva serie*, (7), 154-172.
- Grinberg, S. y Dafunchio, S. (2016). Screaming Silences Subjects and photographs in schools in contexts of extreme urban poverty and environmental decay. En David Cole, C. Woodrow. (Ed). *Dimensions in Globalisation and Education*, (pp. 77-88). Nueva York: Springer.
- Grinberg, S. y Dafunchio, S. et al. (2013) Biopolítica y ambiente en cuestión. Los lugares de la basura. *Horizontes Sociológicos*, 1(1), 120-147.
- Hickey-Moody, A. (2017). Arts practice as method, urban spaces and intraactive faiths. *International Journal of Inclusive Education*, 1083-1096.
- Hickey-Moody, A. (2016). A Femifesta for Posthuman Art Education: Visions and Becomings. In: Taylor, C.; Hughes, C. (eds.). *Posthuman Research Practices in Education*, (pp. 258-266). UK: Palgrave Macmillan.
- Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- Larrosa, J. y Skliar, C. (2005). *Entre pedagogía y literatura*. Argentina: Miño y Dávila.
- Massumi, B. (2002). *Parables for the Virtual: Movement, Affect, Sensation*. Durham, NC: Duke University Press Books.
- Nietzsche, F. (1997). *Así habló Zaratustra*. Barcelona: Altaya.
- Pink, S. (2009). *Doing sensory ethnography*. Cambridge: SAGE Publications.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Richard, N. (2006). Estudios visuales y políticas de la mirada. En Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comp.). *Educar la mirada. Políticas y pedagogía de la imagen* (pp. 97-112). Buenos Aires: Manantial/Flacso.
- Skliar, C., y Larrosa, J. (Eds). (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Trombadori, D. (2010). *Conversaciones con Foucault, pensamientos, obras, omisiones del último maître-apenser*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Youdell, D. y Kenway, J. (2011). The emotional geographies of education: Beginning a conversation Emotion. *Space and Society*, 4(3), 131-200.



*Cuentos pintados para niños y Cuentos morales para niños formales: ¿intención educativa o intención editorial?*¹

Óscar Hincapié Grisales
Universidad Pontificia Bolivariana

Introducción

En 1867 y en la ciudad de Nueva York, la empresa editorial D. Appleton and Company publicó por primera vez en idioma español una serie de pequeñas obras literarias titulada *Cuentos pintados para niños*. Dos años después y en el mismo lugar, la Appleton presentó una segunda colección: *Cuentos morales para niños formales*. De la primera serie (a partir de ahora *Cuentos pintados*), un número indefinido de colombianos aún recuerda apartes de *La pobre viejecita*, *Simón el bobito*, *El renacuajo paseador*, *El gato bandido*, entre otros. De los *Cuentos morales para niños formales* (a partir de ahora *Cuentos morales*), quizá menos conocidos por el público del siglo XXI, todavía hay quien rememora títulos como *Tía pasitrote*, *Juan matachín*, *Mirringa Mirronga* y *Doña Pánfaga*.

Pocas personas, sin embargo, han visto en la actualidad una edición príncipe de estas obras literarias. Tampoco hay documentos que presenten, de manera precisa, cómo fueron editadas originalmente, o cuál fue el impacto que, a lo largo de los años, han causado en el público colombiano. Estas inquietudes condujeron a una búsqueda cuyo resultado se refleja en el presente capítulo. La escritura estuvo alentada por un doble aniversario: En el 2019, los *Cuentos pintados* cumplen ciento cincuenta y tres años de existencia; los *Cuentos morales*, ciento cincuenta.

¿Por qué, a pesar del tiempo, estos cuentos aún permanecen en la memoria colectiva? ¿Por qué siguen siendo objeto de estudio en escuelas y colegios de Colombia? ¿Qué tipo de variantes han sufrido desde su edición príncipe? ¿Han dialogado estas obras literarias con otros registros simbólicos? ¿Fue Rafael Pombo su autor original? Para responder a

Obra: Credulidad
Técnica: Acrílico sobre lienzo

¹ Este capítulo es un producto de investigación adscrito al proyecto Didáctica de las lenguas clásicas: aprendizaje y enseñanza en la formación universitaria, radicado: 137C-05/18-42, de la línea Lengua, Cultura y Literatura del Grupo de Investigación Lengua y Cultura de la Escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana.

estas preguntas fue necesario rastrear documentos inéditos, fuentes primarias y ediciones descatalogadas de los *Cuentos pintados* y los *Cuentos morales*. El material hallado se analizó a partir de la sociología literaria, la teoría de la recepción y algunos conceptos relacionados con el diseño de libros infantiles.

El objetivo de este capítulo consiste en brindar reflexiones (diacrónicas y editoriales) a los investigadores de la literatura colombiana y a quienes buscan ampliar el concepto de diálogo con obras literarias para niños (Álvarez e Hincapié, 2015, p. 8), así como a los profesores que aún utilizan los *Cuentos pintados* y los *Cuentos morales* en sus procesos de enseñanza. A estos docentes se dirigieron Teresa Colomer y Graciela Montes cuando señalaron que la génesis de varios conflictos entre la literatura y la educación se debe a que algunos profesores suelen leer a los estudiantes cualquier texto literario sin haber reflexionado, previamente, sobre su contenido y finalidad (Jiménez y Gordo, 2014, pp. 156-157). Estas palabras sugieren que el docente debe ser, ante todo, un gran lector de literatura y que los textos leídos en el aula, especialmente cuando se trata de clases con niños, no deben ser seleccionados por el azar sino por el mismo profesor. Cabe aquí una reflexión de Colomer, citada por Jiménez y Gordo (2014):

Valdría la pena respondernos esta pregunta: ¿Qué buscamos como docentes y como sociedad cuando elegimos textos para niños (as)? Tal vez reflexionando sobre ello, empezaremos a aguzar la mirada y a entender que no cualquier cosa es válida como lectura en los primeros años, debemos plantear en nuestras búsquedas acerca de qué elegir, para quiénes, cómo difundirlo y en qué espacios. (p. 155)

Ante este panorama, el presente capítulo explora las intenciones literarias, editoriales y comerciales que tuvo la empresa editorial Appleton cuando publicó, por primera vez, los *Cuentos pintados* y los *Cuentos morales*. También reflexiona acerca del impacto de estas obras en la sociedad colombiana.

Comercio, memoria y conciencia nacional

El nombre del escritor Rafael Pombo (Bogotá, 1833-1912) está asociado a dos colecciones de cuentos infantiles de amplio reconocimiento en Colombia: los *Cuentos pintados* (1867) y los *Cuentos morales* (1869). A principios del siglo XX estos eran tan apreciados que el Gobierno colombiano decidió publicarlos en una edición oficial, por lo que decretó la Ley 87 del 16 de noviembre del 1912 (Molina, 2007, p. 74). Bajo la tutela del exministro de educación Antonio Gómez Restrepo (Bogotá, 1869-1947) y el sello editorial de la

Imprenta Nacional de Colombia, este proyecto se materializó en 1916 en un volumen titulado *Fábulas y verdades*.

De acuerdo con el índice de esta publicación, la serie de los *Cuentos pintados* contiene siete títulos: *El pardillo*, *El renacuajo paseador*, *Simón el bobito*, *Pastorcita*, *Juan Chunguero*, *La pobre viejecita* y *El gato bandido*. La edición oficial también señala que el corpus de los *Cuentos morales* está constituido por veintidós textos: *Tía Pasitrote*, *Juan Matachín*, *Perico Zanquituerto*, *Juaco el ballenero*, *Arrullo*, *El paseo*, *El Rey Chumbipe*, *Un sarao pericante*, *Mirringa Mirronga*, *El rey borrico*, *Un banquete de chupete*, *El conejo aventurero*, *Chanchito*, *La ovejita de Ada*, *El perro de Enrique*, *Las flores*, *El asno de Federico*, *María y Mariano*, *Fuño y Furaño*, *El cenador*, *La muñeca de Emma* y *Doña Pánfaga*.

Desde su primera edición, tanto los *Cuentos pintados* como los *Cuentos morales* tuvieron en Latinoamérica una enorme recepción comercial. Un apunte del profesor y crítico literario Jacques Dubois (Liège, 1933) permite entender el auge mercantil de estas obras literarias. Dice Dubois (2014), apoyado en Pierre Bourdieu, que el apogeo de la clase burguesa a mediados del siglo XIX permitió el surgimiento de “un público de consumidores virtual y socialmente más heterogéneo” (p. 31). El variado público al que se refiere Dubois incluye un nuevo grupo de lectores compuesto, principalmente, por mujeres, niñas y niños latinoamericanos a quienes el sistema educativo (u otras instancias de formación) enseñó a leer. Para suplir esta nueva demanda, varias empresas estadounidenses del siglo XIX produjeron textos infantiles en idioma español. Los *Cuentos pintados* y los *Cuentos morales* fueron editados por una de esas empresas: la D. Appleton and Company.

La primera edición de estos cuentos coincidió, entonces, con el surgimiento de un nuevo grupo de consumidores de obras literarias: los niños y las niñas de habla hispana que hubieran recibido pautas de lectura y que fueran miembros de una familia con solvencia económica. La recepción comercial por parte del público infantil no fue, sin embargo, la cualidad predominante de los *Cuentos pintados* y los *Cuentos morales*. Los unos y los otros se caracterizaron principalmente por ser obras cuyas imágenes y ritmos eran de fácil recordación y por haber sido incorporados con bastante éxito en el sistema escolar, especialmente en el sistema educativo colombiano. Aún hoy, ciento cincuenta años después de su primera edición, algunos *Cuentos pintados* siguen siendo objeto de enseñanza en escuelas y colegios (Jiménez y Gordo, 2014) (Guancha, 2015).

Cabe anotar que estas narraciones ingresaron al mundo de la educación porque algunos agentes sociales (como el Partido Conservador Colombiano, la Iglesia Católica, la antigua Secretaría de Educación Nacional de Colombia, los editores del periódico *La Escuela Normal*, algunas editoriales de textos escolares, entre otros) las involucraron en lo que el citado Dubois (2014) denomina “instancias de consagración y difusión” (p. 31). Una de esas instancias fue la escuela, entendida no como un espacio físico sino como

“uno de los lugares centrales en donde las sociedades modernas reproducen sus valores culturales canónicos” (Schaeffer, 2013, p. 42). Esto quiere decir que la presencia de los *Cuentos pintados* y los *Cuentos morales* en los procesos de enseñanza no fue un producto del azar; su advenimiento ocurrió, más bien, porque los citados sectores de la sociedad colombiana –reconocidos por la sociología de la literatura como mediadores– concibieron e impulsaron la siguiente idea: Estos cuentos, además de ser obras de importancia cultural para Colombia, eran instrumentos que servían para fomentar, a través de su lectura, determinados valores.

El proyecto social de estos mediadores, al consagrar y difundir los *Cuentos pintados* y los *Cuentos morales*, obtuvo, sin duda, un notable éxito. Ello se nota en el arraigo de estas obras en la memoria colectiva de los colombianos. Aunque no hay una estadística que compruebe dicha fama, existen percepciones que sugieren la alta fijación de sus estrofas en la retentiva social. Al respecto, en el artículo “Aporte de Rafael Pombo a la literatura infantil colombiana”, Robledo (2012) señala que “se han grabado en el recuerdo de generaciones enteras de colombianos: “Rinrín renacuajo”, “Mirringa Mirronga”, “La Pobre Viejecita”, “Simón el Bobito”, “Pastorcita”, “El gato bandido”, entre otros” (p. 2). En el año 2008, el Ministerio de Educación Nacional, a través de uno de sus portales, reforzó la percepción de Robledo: Tomando como referencia un artículo de la revista *Cambio*, que fue publicado el 30 de julio del 2008, el ente gubernamental señaló que “No hay niño en Colombia al que no le hayan leído o que no haya recitado La pobre viejecita o Mirringa Mirronga” (Ministerio de Educación Nacional).

El escritor Fernando Vallejo (Medellín, 1942) igualmente sugiere un nexo, si bien en el plano de la autoficción, entre estos cuentos y la memoria infantil. En uno de sus textos, concretamente en *El cuervo blanco* (2012), este escritor relaciona el aprendizaje de uno de los *Cuentos pintados* con el instante en que el narrador de esta obra era un niño que empezaba a interesarse por la literatura lírica colombiana². En *El cuervo blanco*, que por cierto explora la vida del lingüista Rufino José Cuervo (Bogotá, 1844 - París, 1911), el narrador señala que, desde pequeño, los versos de *El renacuajo paseador* lo han acompañado: “El hijo de Rana, Rin Rin Renacuajo/ Salió esta mañana muy tieso y muy majo...” (p. 75). Estos, subraya él, se encuentran en su memoria desde entonces. En este episodio, el narrador –que es un personaje de ficción creado por el propio Fernando

Vallejo (Hincapié, 2018)– demuestra cómo uno de los *Cuentos pintados* puede relacionarse, mediante una táctica autoficcional, con una de las etapas de su proceso formativo; asimismo demuestra que este cuento ha permanecido en su memoria por un tiempo prolongado. En otras palabras, *El renacuajo paseador* ha quedado impreso en el recuerdo de un personaje literario: el narrador de *El cuervo blanco*. Este es un caso en que la ficción rememora a la misma ficción.

Estos cuentos han perdurado en la memoria colectiva y han vivido en un imaginario en el que la conciencia nacional de los colombianos pareciera tomar forma a partir de su lectura y aprendizaje. Tal consideración, ubicada más en el parecer de los lectores que en la naturaleza formal de estos cuentos, ha sido subrayada en Colombia una y otra vez desde el siglo XIX. En época reciente, el escritor Darío Jaramillo Agudelo (2013) (Santa Rosa de Osos, 1947), fiel a esta apreciación, señala que Rafael Pombo ha perdurado “por generaciones y generaciones como el autor de unos poemas que son parte del bautismo de ser un niño colombiano” (p. 23); y agrega que las obras de Pombo asociadas directamente con la fundación del sujeto infantil son: *El renacuajo paseador*, *Simón el bobito* y *Doña Pánfaga o El sanalotodo*. Según Jaramillo, la dimensión lírica de estas obras es superior a su dimensión narrativa, por eso él no las llama cuentos sino poemas. Desde tal perspectiva, la lírica infantil de Rafael Pombo, conformada por los *Cuentos pintados* y los *Cuentos morales*, podría ser percibida como un documento de iniciación para las niñas y los niños colombianos. Lo anterior sugiere que Darío Jaramillo Agudelo es otro de los agentes mediadores que ha difundido y consagrado estos cuentos en Colombia.

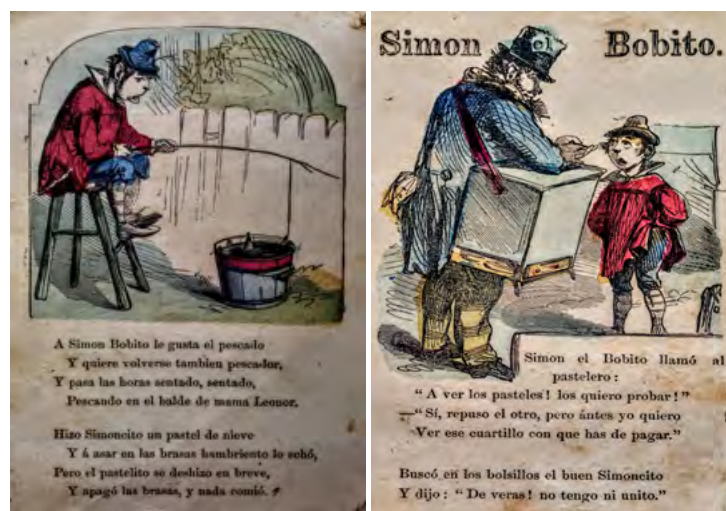
Jaramillo no es el único escritor que ha subrayado el impacto sociológico de estos cuentos. En 1947, es decir, ochenta años después de la primera edición de los *Cuentos pintados* y setenta y ocho de la de los *Cuentos morales*, el educador Pbro. José Ortega Torres (Bogotá, 1908 - Cartagena, 1986) escribió una nota en la que defiende el valor cultural de estos cuentos. En su comentario señaló cómo la aparición de unos nuevos productos culturales de consumo masivo amenazaba el protagonismo de los *Cuentos pintados* y los *Cuentos morales*. También afirmaba que estos y aquellos habían sido “desalojados de las mentes infantiles para dar lugar a [...] insulsas tiras cómicas de los periódicos, con que se trata hoy de regocijar a los pequeñuelos, sin dejarles lección útil alguna” (1947, p. 296). Estas palabras demuestran, en primer lugar, que José Ortega Torres es otro de los citados mediadores y, en segundo lugar, que las “instancias de consagración y difusión”, de las que habla Dubois, lograron que una parte de la sociedad colombiana concibiera estos cuentos como obras aleccionadoras y útiles, asimismo como documentos cuya divulgación evita el posicionamiento de textos poco edificantes y de consumo masivo, como, por ejemplo, las tiras cómicas de los periódicos.

2 El interés del escritor Fernando Vallejo por la literatura lírica colombiana se observa en dos de sus obras biográficas: *Barba-Jacob, el mensajero* (1984), en que se preocupa por la obra poética de Porfirio Barba Jacob (Santa Rosa de Osos, 1883 - Ciudad de México, 1942); y *Almas en pena, chapolas negras* (1995), en la que estudia a José Asunción Silva (Bogotá, 1865 - Bogotá, 1896).

La primera edición

Respecto a su primera edición, tanto los *Cuentos pintados* como los *Cuentos morales* aparecieron en folletines que incluían una breve narración (a veces en verso, a veces en prosa) y varias ilustraciones alusivas a los episodios narrados. De la disposición editorial de cada folleto se infiere lo siguiente: la correspondencia entre el texto escrito y la ilustración (ver imágenes 1 y 2)³ facilitaba los procesos de comprensión lectora. En otras palabras, los niños que estuvieran aprendiendo a leer podían descifrar el contenido del escrito mediante la simple observación de las láminas. La unión ordenada y coherente de estos dos registros (letra e imagen) sugiere que la primera edición de los *Cuentos pintados* y los *Cuentos morales* fue concebida como un instrumento alfabetizador.

Imagen 1 Imagen 2



Fuente: Appleton and Co. (1867) Fuente: Appleton and Co. (1867)

3 Primeras páginas de la edición príncipe del cuento pintado *Simón el bobito* (1867). Estas ilustraciones fueron diseñadas con una técnica xilográfica carente de finura, el *wood cut*. Por este motivo, los trazos de las siluetas exhiben cierta rusticidad. No obstante, se observa que el ilustrador intentó mostrar algunos detalles como la base del cajón en que el pastelero guarda la repostería, así como los rostros de los dos personajes y el balde de mamá Leonor. Estos pormenores hacen prever la pronta aparición de una nueva técnica, el *wood engraving*, que fue utilizada para ilustrar los *Cuentos morales* en 1869. Fotografías tomadas por Óscar Hincapié Grisales.

El diálogo entre la escritura y la ilustración también pone en evidencia la participación de un grupo de profesionales en las distintas fases del proceso editorial de estos cuentos. El poeta colombiano Rafael Pombo, sin ninguna duda, hizo parte de este colectivo, y lo hizo de varias formas: primero, buscando y seleccionando cuentos infantiles de la tradición británica; segundo, traduciendo dichos cuentos al idioma español; y, tercero, adaptando los mismos a la rítmica de la clásica versificación castellana. Del diseño editorial y de las ilustraciones se encargaron otras personas.

Un confuso Copyright

A los doce años de haber sido publicados por vez primera, Rafael Pombo no solo divulgó en su país natal, Colombia, la existencia de estos dos conjuntos de narraciones infantiles, sino que, además, reveló detalles sobre su *génesis*. En un artículo de agosto de 1879, registrado en el número XIII, volumen III, de una publicación mensual llamada *El repertorio colombiano*, el propio escritor reseñó los *Cuentos pintados* y los *Cuentos morales* y advirtió lo siguiente: “de los libros para niños de la casa de Appleton [...] no son escritos por mí sino los doce cuadernos titulados Cuentos pintados, y los doce más grandes titulados Cuentos morales para niños formales” (p. 136).

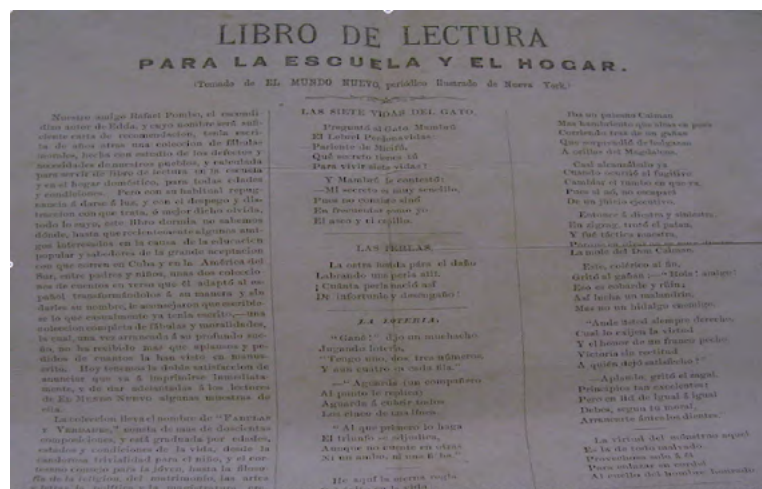
Nótese que, en esta glosa, el poeta colombiano no se adjudica el *copyright* o la autoría original de los cuentos. Pombo, más bien, está indicando cuál fue su verdadera función en el proceso editorial de los mismos. En este caso, la expresión “son escritos por mí” se refiere, en realidad, a una labor exclusiva de traducción y adaptación, no de creación. Cabe indicar que el investigador colombiano Orjuela (1965) ya había señalado lo mismo en su libro *Biografía y bibliografía de Rafael Pombo*. En dicha obra, Orjuela dice claramente que el bardo bogotano “escribe y adapta al español [...] cuentos que publica la casa Appleton de Nueva York” (p. 63).

Respecto al origen de los *Cuentos pintados* y los *Cuentos morales*, varios críticos colombianos, desde principios del siglo XX, han advertido sin rodeos que Rafael Pombo no fue quien los inventó, sino quien los tradujo del inglés y los adaptó al español con profesionalismo y soltura. Uno de los primeros en hacerlo fue el diplomático conservador y exministro de educación nacional Antonio Gómez Restrepo. En una nota titulada “Estudio preliminar”, que aparece al comienzo del primer tomo de una serie de dos volúmenes que lleva por nombre *Poesías de Rafael Pombo*, Gómez (1916) señaló lo siguiente:

La idea de esos cuentos no es invención de Pombo; según confesión propia, la tomó de fuente extraña, creo que de originales ingleses. Pero la adaptación fue de tal clase, que les dio nueva vida y se los apropió por derecho de conquista (p. XXX).

Gómez (1946) repitió este juicio en el cuarto volumen de su *Historia de la literatura colombiana*: “La idea de esos cuentos no es invención de Pombo, según confesión propia: la tomó de fuente extraña, de originales ingleses” (p. 150). Para construir esta afirmación, el exministro tuvo en cuenta dos fuentes: la primera corresponde a lo que el mismo Rafael Pombo pudo haberle indicado en una “confesión propia”. En este punto cabe señalar la complicidad que hubo entre los dos. Gómez, de hecho, fue “el albacea de la mortuoria de Pombo, por honrosa designación testamentaria de éste, hecha pocas horas antes de su fallecimiento” (Gómez, 1916, p. III). Por tal motivo, el exministro pudo “recoger todos los papeles esparcidos en las habitaciones del poeta, entre la balumba de toda clase de objetos” (Gómez, 1946, p. 118). La segunda fuente es un documento que el propio Antonio Gómez Restrepo tenía en su biblioteca personal, que fue donada por su esposa, Lola Casas, a la Academia Colombiana de la Lengua. Se trata de un artículo titulado “Libro de lectura para la escuela y el hogar” que apareció de forma anónima en un periódico de la ciudad de Nueva York conocido como *El Mundo Nuevo* (ver imagen 3)⁴.

Imagen 3



Fuente: El Mundo Nuevo (s.f.)

Esta publicación bisemanal, dirigida por el poeta cubano Enrique Piñeyro (1839-1911), vio la luz pública entre 1871 y 1875. Luego de esta última fecha, el periódico “pasó a llamarse *La América Ilustrada*” (Silva, 2006, p. 192). Durante los cuatro años de su existencia, Piñeyro se propuso hacer del periódico un espacio para “la creación de lazos entre las naciones hispanoamericanas por medios culturales” (p. 193). Fiel a este principio, el primer párrafo del artículo empieza a construir enlaces entre una comunidad internacional de lectores a partir de un objeto común de lectura, los *Cuentos pintados* y los *Cuentos morales*: “... corren en Cuba y en la América del Sur, entre padres y niños, unas dos colecciones en verso que él [Pombo] adaptó (los subrayados son nuestros) al español transformándolos a su manera y sin darles su nombre” (*El Nuevo Mundo*). Esta nota propone que, desde el siglo XIX, ya rondaba en el continente americano de habla hispana la noticia según la cual Rafael Pombo no fue el inventor sino, más bien, el adaptador al idioma español de los mencionados cuentos.

El citado Orjuela ratificó esta información en varias oportunidades. En su tesis doctoral, *Rafael Pombo, vida y obras*, presentada en 1960 a la Universidad de Kansas, dijo que Pombo logró “adaptar anónimamente al español algunos cuentos para la casa editorial Appleton de Nueva York” (p. 191). Luego, en 1965, se refirió a estas mismas obras como un producto muy bien logrado de adaptación al idioma español, trabajo por el cual recibió “elogios de la crítica” y aumentó su fama “en todos los países de habla hispana” (pp. 63-64). Más adelante, Orjuela (1975) menciona la difícil situación económica por la que pasó el poeta bogotano durante sus últimos años en los Estados Unidos de América. Dice que esta circunstancia fue la que llevó a Pombo “a trabajar como traductor de la Casa Appleton de Nueva York”. Y concluye: “Para esta firma editorial escribió el colombiano las adaptaciones de sus célebres cuentos para niños” (p. 241).

El historiador Jorge Orlando Melo también exploró la génesis de estas narraciones breves. En sus pesquisas, sin embargo, solo halló algunas pistas referidas al origen de los *Cuentos pintados*, no al de los morales. En su página web, *Colombia es un tema*, hay un artículo publicado originalmente en febrero del año 2012 con el título “Cuatro poemas infantiles de Rafael Pombo y sus originales ingleses: Simón el bobito, El gato bandido. El renacuajo paseador y Pastorcita”. En este documento, Melo se apoya en Orjuela para sustentar la siguiente idea: Pombo “escribe y adapta [...] cuentos que edita la casa Appleton de Nueva York” (2012). Unas líneas después, el historiador señala que el poeta colombiano “fue extraordinariamente exitoso en la invención de versos para niños, y que tomó su tarea de traductor y adaptador con una gran libertad, lo que le permitió ser muy creativo” (2012). Como se puede apreciar, Melo también utilizó las palabras “adapta” y “adaptador”.

Antes que Héctor Orjuela y Jorge Orlando Melo reseñaran estos cuentos como adaptaciones hechas por Rafael Pombo, un renombrado crítico literario había advertido

4 Periódico neoyorquino del siglo XIX. En la línea número quince de la primera columna, el articulista reseña los *Cuentos pintados* y los *Cuentos morales*. Fotografía tomada por Óscar Hincapié Grisales.

lo mismo en un importante medio de comunicación. El 13 de junio de 1941, en un artículo publicado en el periódico *El Tiempo* de la ciudad de Bogotá, Baldomero Sanín Cano (Rionegro, 1861 - Bogotá, 1957) indicó el error en que estaban incurriendo algunos lectores al atribuir a Rafael Pombo la autoría original de los *Cuentos pintados* y los *Cuentos morales*. Sanín (1989), en aquella época, notó que la fama continental del poeta bogotano estaba “cimentada en sus cuentos rimados para niños” (p. 302). Así que, para frenar el equívoco entre el público latinoamericano y colombiano, advirtió lo siguiente: “los admiradores de esta obra o muchos de ellos, olvidan que en lo sustancial, es decir, el contenido, no es de Pombo” (p. 302).

Rafael Pombo ¿un fraude colombiano?

De acuerdo con el acápito anterior, los *Cuentos pintados* y los *Cuentos morales* no fueron inventados por Rafael Pombo. Como señala Orjuela, dichas obras son “adaptaciones al español de rimas y melodías popularísimas entre los niños de habla inglesa y a los cuales se da el nombre de The Mother Goose’s Melodies” (1960, p. 204; 1975, p. 259). Según Melo, los *Cuentos pintados* “proviene de las colecciones de poesía anónima y popular conocidas como Nursery Rhymes o Mother Goose Rhymes (Rimas de la Madre Oca) y que se fueron inventando desde la Edad Media hasta fines del siglo XVIII en Gran Bretaña” (2012).

A pesar de estas precisiones, expuestas en los siglos XIX, XX y XXI por un periódico neoyorkino (*El Mundo Nuevo*), por un ministro de educación nacional (Antonio Gómez Restrepo), por un miembro de la Academia Colombiana de la Lengua (Héctor Orjuela), por un reconocido historiador (Jorge Orlando Melo) y por un prestigioso crítico literario (Baldomero Sanín Cano), todavía hay en Colombia quienes se estremecen y entran en cólera cuando escuchan que Rafael Pombo no fue el escritor original de los *Cuentos pintados* y los *Cuentos morales*, sino, más bien, quien los tradujo del inglés y luego los adaptó al idioma español.

A partir del año 2007 y en varios medios de comunicación, hubo en Colombia una serie de controversias en torno a una pregunta: ¿Rafael Pombo escribió realmente los *Cuentos pintados*? En un programa de Caracol Radio, emitido el 2 de abril del 2007 a las 10:35 de la mañana, varios periodistas manifestaron desazón y tristeza al escuchar, de boca del caricaturista y columnista Vladdo (Armenia, 1963), que Rafael Pombo no fue el inventor sino el traductor, del inglés al español, de los cuentos *Simón el bobito* y *El renacuajo paseador*. El director de la emisión afirmó que esa noticia acababa de robarle su niñez; otra de las comunicadoras aseguró que ya no sabía qué decir a sus hijos. A lo

largo del programa, otros dos periodistas culpaban al sistema educativo de haber enseñado incorrectamente la autoría de este par de cuentos, razón por la cual solicitaron a los maestros informarse bien antes de seguir prolongando este error (Caracol Radio, 2007)⁵.

El citado programa hizo eco de una nota de Felipe Ortigas que fue publicada en abril del 2007 en el número 19 del periódico *Un pasquín*. Con el título “El hechizo de Rafael Pombo. Desilusión”, el autor confiesa que, gracias a una búsqueda en Google, se enteró que el cuento *Simón el bobito* no es de Rafael Pombo. Su descubrimiento, catalogado por él mismo como el hallazgo de “un falso positivo de la literatura colombiana”, le “cayó como un baldado de agua fría”. La desilusión hizo que el articulista buscara afanosamente al responsable de este engaño:

Ciertamente, el culpable de esta desinformación no es el célebre poeta, que tradujo y adaptó la historia de Simón al español, sino quienes a lo largo de todos estos años en las aulas de clase nos han echado el cuento de que Pombo fue el creador del personaje. (Ortigas, 2007)⁶

El 17 de noviembre del año 2008, el periódico caleño *El País* publicó un artículo de Julio César Londoño titulado “¡Rin Rin renacuajo es gringo!”. Allí el periodista confiesa lo siguiente:

Leer que El renacuajo paseador, La pobre viejecita, Michín, el gato bandido y Simón el bobito eran viejas tonadas estadounidenses infantiles que Rafael Pombo había traducido del inglés al español por cien dólares por encargo de la editorial Appleton en 1854, fue un mazazo en el corazón de mi infancia. (Londoño, 2008)

Este artículo (que, por cierto, presenta datos errados como la fecha en que la Appleton hizo el encargo al poeta bogotano) concluye diciendo que Rafael Pombo, por el simple hecho de haber sido el traductor y no el compositor original de estos cuentos, representa un falso positivo⁷. Como se puede apreciar, Londoño y Ortigas acusan a Rafael Pombo utilizando la misma expresión. Según ellos, el poeta nacional de Colombia, coronado como tal en el Teatro Colón en 1905, representa un falso positivo. En este debate no faltó quien culpara a las editoriales y a la crítica literaria colombiana de haber

5 Este programa radial se encuentra en la siguiente dirección electrónica: http://caracol.com.co/radio/2007/04/02/audios/1175513100_409735.html

6 Este artículo puede ser consultado en un archivo de prensa o en línea a través de la siguiente dirección electrónica: <https://docplayer.es/92647513-Una-campana-limpia-mision-imposible.html>

7 Este artículo puede ser consultado en un archivo de prensa o en línea a través de la siguiente dirección electrónica: <http://ntc-documentos.blogspot.com.co/2008/11/mazazo-pombo-y-rin-rin-renacuajo.html>

mantenido en secreto el origen de estos cuentos: El 30 de noviembre del año 2008, José María Baldoví publicó un artículo en el periódico *El País* de Cali titulado “Pombo, ¿otro falso positivo?”. En este se acusa a las editoriales y a la crítica literaria colombiana por no haber revelado que los *Cuentos pintados* son traducciones, en lugar de creaciones originales de Rafael Pombo. También aquí se asegura que “el autor pierde estatura después de esta revelación”⁸.

Lo que algunos periodistas no han tenido presente son las palabras de Melo (2012) cuando afirmó que los *Cuentos pintados* “aunque se apoyen en textos populares ya existentes, son obras originales y valiosas”. Tampoco han atendido al comentario de Orjuela (1975) según el cual “la originalidad del poeta en esta parte de su obra debe buscarse [...] en los aspectos que le confieren al género alta calidad artística y literaria” (p. 263). De cualquier manera, como subraya este último investigador, “el mismo Pombo se hubiera sorprendido al enterarse de estas acusaciones pues nunca intentó ocultar que algunas de sus composiciones infantiles provenían de popularísimos ritmos y melodías inglesas y norteamericanas” (p. 277).

Folletos ilustrados

En *Biografía y bibliografía de Rafael Pombo*, Orjuela (1965) explica, si bien de una manera muy breve, cómo fue editada, en 1867, la primera serie de cuentos. En una nota de pie de página dice que la colección de los *Cuentos pintados* estuvo conformada por “doce cuadernitos” (p. 64). Diez años después, Orjuela (1975) reproduce las mismas generalidades: “la 1ª edición de los Cuentos pintados para niños consta de doce cuadernos de cuentos ilustrados” (p. 243). En esta última referencia, el investigador agrega un dato que resulta capital para estudiar los *Cuentos pintados*, esto es, el carácter ilustrado de los mismos.

Lo que Orjuela no indicó de forma precisa fueron los detalles tipográficos que la Appleton tuvo en cuenta en el momento de imprimir estos cuentos en 1867. En otras palabras, el investigador no registró que estos “doce cuadernitos” eran, en realidad, doce folletos que poseían, cada uno, una extensión de doce páginas y un tamaño de 15,5 cm x 10 cm. Tampoco anotó que el lector podía encontrar en ellos una narración en verso cuyas estrofas ocupaban el 40 % de cada página y unas ilustraciones en colores que llenaban el otro 60 % (Ver imágenes 1 y 2). Otro dato que no está en los libros citados es el siguiente: en la contraportada de cada folleto aparece una publicidad de fondo amarillo y letras negras. Allí, la Appleton ponía a disposición del público otros productos editoriales para

niños, como: *Historias para niños contadas por mi abuela con bonitas láminas*; *Serie nueva de novelitas para diversión e instrucción de la infancia, iluminadas con hermosas láminas*; y *Muñecas de papel* (Ver imagen 4)⁹.

Por otra parte, en ninguno de los estudios que fueron consultados aparece la técnica que la Appleton utilizó para ilustrar la edición de 1867 de los *Cuentos pintados*. Para llenar este vacío, fueron observadas a través de un microscopio las ilustraciones de un ejemplar de 1867 que pudo ser hallado para la escritura del presente capítulo. Este análisis permitió concluir que la editorial utilizó un procedimiento xilográfico llamado *wood cut*, el cual consiste en trazar un dibujo sobre un bloque de madera; luego, con un buril, un artesano retiraba la porción de superficie que no estuviera dibujada, de modo que la imagen inicial quedara en relieve sobre el madero. A continuación se entintaban los resaltes de la superficie y se realizaba con ellos la impresión sobre un papel. De esta forma las figuras o siluetas quedaban listas para ser coloreadas (Hanán, 2007, p. 63).

En un principio, esta técnica sólo permitió imprimir grabados rústicos, como los que aparecen en la cubierta y en el interior de los folletines que contienen los *Cuentos pintados* (Ver imágenes 1 y 2). Los grabados más completos y elegantes surgieron cuando los artesanos, que buscaban una mayor destreza al momento de tallar la madera, lograron perfeccionar sus herramientas manuales; también aparecieron cuando las empresas editoriales solicitaron ilustraciones cada vez más complejas y detalladas, como las de Gustav Doré (Estrasburgo, 1832 - París, 1883) o Thomas Bewick (Cherryburn, 1753 - Gateshead, 1828). La empresa Appleton, en realidad, no invirtió una gran suma de dinero en el momento de imprimir la edición príncipe de los *Cuentos pintados*; al parecer, sólo hacía altas inversiones cuando editaba libros ilustrados en inglés.

Esta circunstancia editorial sugiere que la empresa vio a los lectores angloparlantes de Norteamérica como un mercado al que sólo podía llegar con folletines ilustrados de alta calidad. En cambio, consideró a los lectores hispanoparlantes de Latinoamérica

Imagen 4



Fuente: Appleton and Co. (1867)

8 Este artículo puede ser consultado en un archivo de prensa o en línea a través de la siguiente dirección electrónica: <http://historico.elpais.com.co/historico/nov302008/VIVIR/far9.html>

9 Fotografía tomada por Óscar Hincapié Grisales.

como un nicho comercial menos exigente, al que podía ofrecer cuadernillos ilustrados de poca factura editorial, como, por ejemplo, la edición príncipe de los *Cuentos pintados*. Esta situación cambió rápidamente: Dos años después, la Appleton utilizó, para la publicación de los *Cuentos morales*, los recursos tipográficos que solía usar para las grandes producciones infantiles en inglés.

Cabe señalar que en los documentos consultados para escribir este capítulo, el *wood cut* no aparece como la técnica usada por la Appleton para ilustrar los *Cuentos pintados*. Tal afirmación, como ya se indicó, surge del examen realizado a un ejemplar de *Simón el bobito* de 1867. Este análisis permitió concluir lo siguiente: las imágenes que acompañan este cuento fueron hechas con siluetas burdas, trazos imperfectos y líneas abundantes, es decir, con elementos típicos del *wood cut*. Las imágenes de este cuadernillo, que están incluidas como evidencia dentro del presente capítulo (Ver imágenes 1, 2 y 5¹⁰), permiten apreciar la rusticidad de las ilustraciones encargadas por la Appleton, hacia 1867, para acompañar los textos que Rafael Pombo tradujo del inglés y adaptó al español.

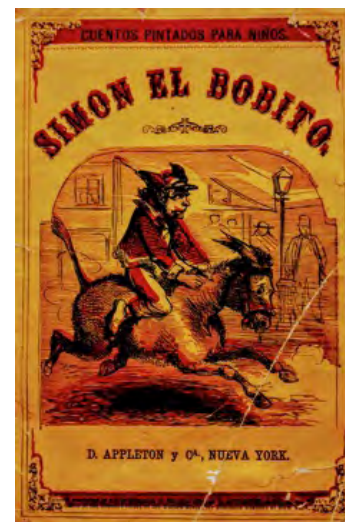
Ya el lector sabe que la empresa editorial Appleton publicó en 1869 los *Cuentos morales* y que Rafael Pombo fue quien los tradujo del inglés y los adaptó al español. Lo que aún no se ha dicho es la forma en que salieron al mercado: Estos, al igual que los *Cuentos pintados*, vieron la luz pública en paquetes de doce cuadernos con ilustraciones (Orjuela, 1975, p. 243). Cabe anotar que estos grabados se hicieron mediante una técnica mejorada: el *wood engraving*. Esto se comprobó de dos maneras:

La primera consistió en visitar la base de datos *Worldcat*. Allí se registraron las direcciones electrónicas asociadas a cada uno de los *Cuentos morales*. En ellas claramente aparece que el “Wood-engraved illustrations printed in color”¹¹ fue la técnica usada por la Appleton para ilustrar *Doña Pánfaga*, *El rey borrico*, *Tía Pasitrote*, *El conejo aventurero*, *El álbum de Anjelina* (sic) (este álbum contiene los siguientes *Cuentos morales*: *Juan matachín*, *Perico zanguituerto*, *La revista*, *Juaco el ballenero* y *Arrullo*), *Un banquete de chupete*, *Chanchito*, *El rey Chumbipe* y *Mirringa Mirronga*. La segunda manera consistió en observar las imágenes 6, 7a y 7b, que corresponden a un facsímil de la primera edición del cuento moral *Chanchito*. En ellas aparece un diseño caracterizado por el uso de la

10 La imagen 5 corresponde a la cubierta policromática (amarillo, rojo y negro) de la primera edición del cuento pintado *Simón el bobito* (1867). La imagen ilustra el episodio en que Simón cabalga un burro que halló en el mercado. Luego aparece el nombre de la editorial y la ciudad donde fue publicado: D. Appleton y C^a, Nueva York. Más abajo hay una inscripción en inglés que señala el año de publicación y la oficina en que fue registrado el texto: Entered according to the Act of Congress, in the year 1867, by D. APPLETON & CO., in the Clerk's Office of the District Court of the United States for Southern District of New York. Como se puede apreciar, el nombre de Rafael Pombo no aparece en ninguna parte de la cubierta. Esta fotografía fue tomada por Óscar Hincapié Grisales.

11 https://www.worldcat.org/title/dona-panfaga-o-el-sanalotodo/oclc/81394239&referer=brief_results

Imagen 5

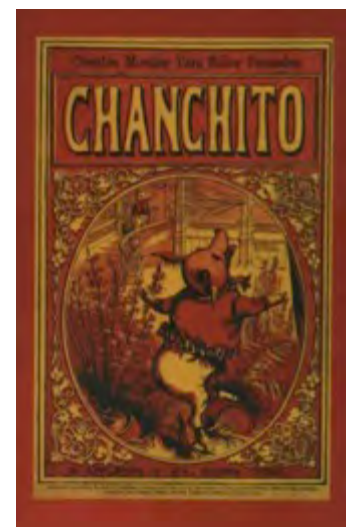


Fuente: Appleton and Co. (1867)

perspectiva, los planos de profundidad y un decorado elegante, tanto en los espacios interiores como en los exteriores. Esto corrobora que los *Cuentos morales* fueron editados originalmente con ilustraciones mucho más finas y detalladas que las de los *Cuentos pintados*.

Gracias a estas imágenes, el lector puede constatar lo siguiente: la casaca del pastelero, que hace parte del cuento pintado *Simón el bobito* (imagen 1), no ofrece ningún detalle de consideración, exceptuando, tal vez, unas abundantes líneas diagonales y una especie de botón en la espalda. En cambio, la casaca de Gochancho, personaje del cuento moral *Chanchito* (imagen 7a), exhibe ribetes, bordes, líneas curvas, lazos en el hombro derecho, seis botones con sombras provocadas por la luz del sol y un bolsillo de doble costura con un par

Imagen 6



Imágenes 7a y 7b



Fuente: American Antiquarian Society. Fuente: American Antiquarian Society.

de pequeños botones en la parte de encima. Las camisas utilizadas por los dos pequeños también son diferentes. La de Simón sólo tiene las típicas rayas diagonales del *wood cut*; la de Chanchito, en cambio, presenta pliegues claramente definidos.

En la ilustración del cuento moral *Chanchito* aparecen otros detalles que no se aprecian en las imágenes del cuento pintado *Simón el bobito*. Por ejemplo, en la viñeta de Chanchito (imagen 7a) el lector encuentra un velero dibujado a lo lejos y sobre el mar. Más atrás, el dibujante ubicó el humo de un buque de vapor, así como un cúmulo de nubes y unas gaviotas que vuelan de izquierda a derecha. En *Simón el bobito*, por su parte, no hay elementos gráficos que indiquen la presencia de planos de profundidad. Es evidente, desde este punto de vista, la rusticidad en las ilustraciones de los *Cuentos pintados*, así como la claridad que el *wood engraving* manifiesta en las iluminaciones de los *Cuentos morales*.

Entre el libro álbum y el libro ilustrado

Estas dos series de cuentos han sido reproducidas en los últimos ciento cuarenta y cinco años en distintas ediciones, reediciones y reimpressiones. A juicio de Jorge Orlando Melo, estas reproducciones se cuentan por decenas, y muchas de ellas, sin duda, están “acompañadas de buenas ilustraciones, como las de Casajuana, Antonio Caballero, Lorenzo Jaramillo, Ivar da Coll, Christian Lungenstras, Alekkos, Alfredo Lleras y Olga Cuéllar” (Melo, 2012).

A pesar de estas numerosas reproducciones, la escritura original en ambas series ha permanecido intacta. Para el presente capítulo fueron revisadas y analizadas veinte ediciones ilustradas de los *Cuentos pintados* y los *Cuentos morales*, desde el año 1867 hasta el 2015. Todas, sin excepción, han mantenido la misma escritura; narran idénticos episodios a través de las mismas estrofas y los mismos versos. Esto, desde luego, no quiere decir que no haya pequeñas alteraciones escriturales: en varios cuentos, por ejemplo, se observan variaciones de palabras. Por este motivo es importante planear una edición crítica que demuestre y explique cuáles han sido, a través de los años, las alteraciones lexicales de los *Cuentos pintados* y los *Cuentos morales*.

Las ilustraciones de la primera edición, en cambio, no lograron pasar la prueba del tiempo. Los folletos que las contenían corrieron la misma suerte de los libros para niños “que no han podido ser rescatados del olvido porque desaparecieron tragados por las polillas o porque sus frágiles páginas de papel fueron devoradas por el fuego, rotas por manos infantiles o recicladas para usar nuevamente la pulpa” (Hanán Díaz, 2007, p. 18). Por este motivo, como señala Melo (2012), las ilustraciones que acompañaron los

Cuentos pintados y los *Cuentos morales* en la edición de Nueva York “no se han reproducido desde su primera edición”.

Cabe anotar que la American Antiquarian Society, ubicada en el estado norteamericano de Massachusetts, publicó en el año 2012 unos facsímiles basados en la primera edición de tres *Cuentos morales*: *Tía Pasitrote*, *Chanchito* y *Un banquete de chupete*. Gracias a estos ejemplares, hoy se puede apreciar el diseño original de los folletos en que aquellos fueron impresos en 1869. También se puede visualizar la relación entre los textos traducidos y adaptados por Rafael Pombo y las ilustraciones que, de acuerdo con la firma que aparece al pie, fueron hechas por el artista Edward P. Cogger¹². Según la base de datos Worldcat, el ilustrador del cuento *Doña Pánfaga* fue George Wevill.

Aquí surgieron dos preguntas: ¿En realidad conversaban el texto escrito y las ilustraciones de la edición príncipe de los *Cuentos morales*? ¿Qué tipo de relación había entre estos dos registros simbólicos? Para buscar una respuesta se recurrió al investigador Hanán (2007), quien, en su obra *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?*, planteó una metodología para determinar hasta qué punto, dentro de un libro para niños, logran integrarse el escrito y su correspondiente ilustración. Según Hanán, la relación entre estos dos registros puede ser doble: la primera se denomina libro ilustrado y la segunda, libro álbum.

El libro ilustrado posee tres características básicas: primera, las imágenes y los textos ocupan más o menos la misma área en cada página; segunda, los dibujos reproducen fielmente el texto escrito; y tercera, las ilustraciones no aportan novedades a la comprensión de la escritura. En otras palabras, ambos registros exponen el mismo contenido. El libro álbum, por su parte, se caracteriza, primero, por tener imágenes que abarcan más del 75% del área de cada página; segundo, por presentar ilustraciones que no reproducen fielmente el contenido del texto escrito; y, tercero, por evocar, a través de los dibujos, informaciones que no están planteadas en la escritura.

Después de aplicar este método de análisis, se concluyó que, en los tres facsímiles hallados de los *Cuentos morales*, el sculpsit, o sea Edward P. Cogger, realizó los dibujos teniendo en cuenta la historia traducida del inglés y adaptada al español por Rafael Pombo (Ver imágenes 7a y 7b). El ilustrador, en este caso, estaba supeditado a las palabras del cuento; trabajó, entonces, “sobre una segunda realidad que es el texto escrito” (Hanán Díaz, 2007, p. 122). Es posible que, originalmente, Cogger haya realizado estas mismas

12 En las ilustraciones de los *Cuentos morales* aparece el nombre del ilustrador: Cogger. Este nombre está seguido de las siglas *sc*, las cuales corresponden a la abreviatura de un verbo en latín, *sculpsit*, que traduce esculpir. Este mismo nombre, Edward P. Cogger, aparece corroborado en la base de datos WorldCat como el ilustrador de los *Cuentos morales*. Cfr. http://www.worldcat.org/title/chanchito/oclc/79204064&referer=brief_results

imágenes para una edición en inglés que hubiera sido publicada con anterioridad a la edición en español. De cualquier modo, este vínculo entre la ilustración y la escritura, definido por Hanán Díaz (2007) como una de las características del libro ilustrado, está presente en la publicación de los *Cuentos morales* de 1869. Este tipo de vínculo también constituye una característica de la edición príncipe de los *Cuentos pintados* (Ver imágenes 1 y 2).

Cabe anotar que no todas las ediciones colombianas de los *Cuentos pintados* y los *Cuentos morales* han sido ilustradas. En 1874, por ejemplo, el número 175 del periódico *La escuela normal* presentó una edición del cuento moral *Doña Pánfaga o El Sánalotodo* sin ninguna imagen. Otro caso se presentó en marzo de 1893, cuando el editor Jorge Roa publicó, en el primer tomo de una serie llamada *La biblioteca popular*, una selección sin ilustraciones de dos *Cuentos pintados* (*El gato bandido* y *La pobre viejecita*) y dos *Cuentos morales* (*El conejo aventurero* y *Doña Pánfaga o el Sánalotodo*). La edición oficial de 1916, quizás la más importante en Colombia, fue editada igualmente sin imágenes.

A partir de los años treinta del siglo XX, en Colombia empezaron a ser publicados con láminas y viñetas. La editorial Minerva de Bogotá, en 1931, fue una de las primeras industrias nacionales en imprimir, si bien en blanco y negro, una edición ilustrada con siete *Cuentos pintados*. Minerva, en este caso, reprodujo unos ejemplares de una edición mexicana de 1899 de los *Cuentos pintados*. Al mismo tiempo, la revista infantil *Chanchito* presentó en su primer número, publicado el 6 de julio de 1933, una edición del cuento moral *Chanchito* acompañado de una sola imagen en blanco y negro, firmada por B. Saiz. (Imagen 8). Ocho días después, esta revista lanzó un “concurso de dibujo para ilustrar los cuentos de Pombo” (Caro, 1933, p. 3). Dicha actividad tuvo como objetivo conmemorar el centenario del nacimiento del bardo colombiano.

También en la revista *Chanchito* aparecieron nuevas ediciones ilustradas con otros *Cuentos pintados*: *El gato bandido* (7 de septiembre de 1933); *Pastorcita* (14 de septiembre de 1933); *La cena del zorro* (19 de octubre de 1933)¹³; y, otra vez, *El gato bandido* (9 de noviembre de 1933). Cabe anotar que estas ediciones estaban acompañadas únicamente por una sola ilustración. Más adelante, en 1936, la revista *Rin Rin* publicó otra edición ilustrada con dos *Cuentos pintados* (*Pastorcita* y *El gato bandido*) y uno moral (*Juaco el ballenero*) (Imagen 9).

Lo anterior sugiere que durante la segunda república liberal colombiana (1930-1944) aparecieron en este país las primeras ediciones ilustradas de los *Cuentos pintados* y los *Cuentos morales*. En este punto conviene formular dos preguntas: ¿Cuál es el grado

de correspondencia que estas ediciones presentan entre la ilustración y el texto escrito? ¿Habrá presupuestos ideológicos interviniendo en dicho diálogo? Únicamente una investigación futura podrá resolver estos cuestionamientos. Por ahora se sugiere la siguiente hipótesis: la relación entre el texto y la imagen en los *Cuentos pintados* y los *Cuentos morales* que aparecieron en la revista conservadora *Chanchito* (Imagen 8) tiende a ser, de acuerdo con Fanuel Hanán Díaz, la de libro ilustrado. En cambio, en la revista liberal *Rin Rin* (Imagen 9) la tendencia es hacia el género del libro álbum.

Imagen 8



Fuente: Revista *Chanchito* (1933).

Imagen 9



Fuente: Trujillo Magnenat (1936).

Cuentos de alta recepción comercial

La otra característica de los *Cuentos pintados* y los *Cuentos morales* corresponde a la alta recepción comercial que tuvieron desde su edición príncipe. El bibliógrafo Isidoro Laverde Amaya (1852-1903) fue el primer colombiano en publicar datos acerca del número de ventas alcanzado por estas dos colecciones. Laverde (1882) señala que de la “primera serie se vendieron de 60 á (sic) 70.000 docenas en tres o cuatro años” (p. 206). Antes de

¹³ Este cuento fue descatalogado por Antonio Gómez Restrepo de la edición oficial de 1916 de los *Cuentos pintados*.

proseguir conviene aclarar que, en esta citación, el enunciado “primera serie” se refiere únicamente a los *Cuentos pintados*, no a los morales. Sobre estos últimos, el bibliógrafo no ofreció ninguna información de carácter mercantil. Se refirió a ellos, sí, pero desde un punto de vista no comercial. Por eso, unas líneas más adelante, dice que los *Cuentos morales*, al igual que los pintados, pertenecen al campo de la “instrucción pública” (p. 206).

Laverde concluye su nota bibliográfica señalando otra característica de los *Cuentos pintados* y los *Cuentos morales*, esto es, su diseño editorial. Al respecto dice que cada colección fue publicada en doce cuadernillos. La primera docena corresponde a los *Cuentos pintados*; la segunda, a los morales (p. 206). Esta es la segunda vez que se comunicaba en Colombia y en un medio escrito tal información. La primera ocurrió en la citada nota del *Repertorio colombiano*. En este artículo, vale la pena repetirlo, Pombo señala lo siguiente: “de los libros para niños de la casa Appleton, de Nueva York, no son escritos por mi [sic] sino los doce cuadernos titulados Cuentos pintados, y los doce más grandes titulados Cuentos morales para niños formales” (1879, p. 136).

Ochenta y tres años después, esta información fue reiterada por el investigador colombiano Orjuela (1965), exactamente en el libro *Biografía y Bibliografía de Rafael Pombo*. Orjuela (1965) se refiere, en esta publicación, a la génesis de los *Cuentos pintados* de la siguiente forma: Pombo escribió para la Appleton “doce cuadernos [...] de cuentos ilustrados para niños” (p. 63). Después de anunciar esta noticia, que por cierto coincide con las afirmaciones del propio Rafael Pombo y Laverde Amaya, Orjuela indica los modos de expresión literaria usados por el bardo en cada uno de estos cuentos. Dice que ocho fueron escritos en verso (*El renacuajo paseador*, *Simón el bobito*, *Pastorcita*, *Juan Chunguero*, *Los tres gatitos*, *La pobre viejecita*, *El pardillo*, y *El gato bandido*); tres en prosa (*Aladino*, *La venus dormida* y *Los tres osos*); y dos en verso y prosa (*La Cenicienta* y *Nené Pulgada*).

Esta disposición editorial no volvió a aparecer en ninguna de las publicaciones de los *Cuentos pintados* posteriores a 1867. Aún más, en la edición oficial de 1916 no aparecen doce sino siete cuentos. Otra diferencia notable entre la edición príncipe de los *Cuentos pintados* y las ediciones que vinieron después, consiste en la manera en que presentaron a *Pastorcita* y *Juan Chunguero*. De acuerdo con la clasificación de Orjuela, que coincide totalmente con el orden de la edición príncipe, estas dos narraciones conformaban un solo cuerpo textual. En las ediciones posteriores de los *Cuentos pintados*, entre las que se destacan una de México de 1899 y la oficial colombiana de 1916, *Pastorcita* y *Juan Chunguero* aparecieron como narraciones independientes¹⁴.

Estas divergencias suscitan varias preguntas: ¿Qué sucedió con seis de estos cuentos (*Los tres gatitos*, *Aladino*, *La venus dormida*, *Los tres osos*, *La cenicienta* y *Nené pulgada*) que no aparecen en ninguna de las ediciones de los *Cuentos pintados* posteriores a 1867? ¿Por qué Antonio Gómez Restrepo, uno de los historiadores de la literatura colombiana más reconocidos del siglo XX, no los tuvo en cuenta en el momento de publicar la edición oficial de los *Cuentos pintados*? ¿Por qué ningún bibliógrafo colombiano del siglo XIX se refirió a esta lista de cuentos perdidos? ¿Por qué ningún editor de habla hispana, en los últimos ciento cuarenta años, ha considerado estas seis narraciones como parte integral de los *Cuentos pintados*?

Orjuela, en sus libros, no responde a ninguna de estas preguntas. No obstante indica, de manera acertada, que las principales ediciones no ilustradas de los *Cuentos pintados* son apenas un compendio de la serie original. Entre estas ediciones, Orjuela (1965) destaca las siguientes: la edición oficial de 1916; la edición de la Selección Samper Ortega de Literatura Colombiana de 1935; la edición de la *Revista Bolívar* (que pese a no tener fecha data seguramente de los años cincuenta del siglo XX); y la edición de Aguilar de 1957 (1965, p. 104). Con estos datos, Orjuela sugirió, sin darse cuenta de ello, la siguiente hipótesis: Todas las ediciones de los *Cuentos pintados* publicadas hasta hoy y en idioma español están incompletas. Esta acertada suposición, propuesta por Orjuela con un raro desgano, no despertó nunca su interés de investigador, pese a su reputación como estudioso de la historia crítica de la literatura colombiana.

Orjuela (1975) indica otro dato sobre la primera edición de estos cuentos. En este caso, la información que presenta supone un interés por el tema financiero. Dice que Rafael Pombo recibió \$100 por escribir dichos cuentos. No aclara si el monto se refiere a 100 dólares estadounidenses o 100 pesos colombianos; pero, por el símbolo que antecede al número, quizás se trate de pesos (p. 242). Orjuela (1965) continúa señalando que “tres o cuatro años después [de haber sido publicados los cuentos pintados] se habían vendido 65.000 docenas” (p. 63).

Sobre los *Cuentos morales*, Orjuela (1965) sólo dice que fueron “doce cuadernos [...] de cuentos graduados, en verso con grabados” (p. 64). En cuanto al aspecto comercial de estos últimos, Orjuela, al igual que Laverde Amaya, no expone ningún dato. En relación con su diseño editorial, Orjuela utilizó, como bien se aprecia en la anterior cita, los siguientes seis términos: doce, cuadernos, graduados, en verso y grabados. Estas palabras sugieren cómo pudo haber sido la primera edición de los *Cuentos morales*. Tales vocablos, sin embargo, no son explicados en su texto. ¿Qué significa, por ejemplo, la expresión cuentos graduados? ¿Cómo eran los grabados de estos cuentos? ¿Qué quiere decir aquí la palabra cuaderno? Tampoco estas preguntas tienen respuesta en los libros de Orjuela.

¹⁴ Las ediciones de los *Cuentos pintados* analizadas para este capítulo reproducen fielmente la edición oficial de 1916; no siguen, por lo tanto, la disposición y el orden que la Appleton determinó para la primera edición de 1867. Lo mismo sucede con los *Cuentos morales*.

Pese a esto, se aprecia una clara concordancia entre los datos que ofrecen Laverde Amaya y Héctor Orjuela. Estos, además, concuerdan con la nota que Rafael Pombo escribió para la revista el *Repertorio colombiano* en 1879. Dichas similitudes permiten aducir la siguiente conclusión:

Conclusión

Los *Cuentos pintados* y los *Cuentos morales* eran, originalmente, dos series conformadas, cada una, por doce cuadernillos ilustrados cuyo diseño respondió a una clara tendencia alfabetizadora. De estos, sólo los *Cuentos pintados* se vendieron de manera masiva entre los años 1867 y, posiblemente, 1872. Sobre las ventas logradas por los morales todavía no hay noticias.

Aunque esta conclusión tuvo en cuenta la nota de Rafael Pombo de 1879, se formuló principalmente con base en los citados libros de Laverde Amaya y Héctor Orjuela. Pese a ello, no está apoyada sobre una base ciento por ciento objetiva. Esto se debe a que Laverde Amaya, por ejemplo, no indicó cómo y dónde consiguió toda su información. ¿Fue Rafael Pombo quien se la brindó? Tal vez. Orjuela, por su parte, dice haber obtenido sus datos de una fuente inédita, esto es, un cuaderno de notas escrito por Rafael Pombo que lleva el nombre de *Apuntaciones bio-bibliográficas* y que, desafortunadamente, no aparece en ninguno de los archivos consultados. Al parecer, sólo Orjuela lo conoció. Esto quiere decir que aún hay mucho por descubrir en torno a los *Cuentos pintados* y los *Cuentos morales*. La búsqueda apenas comienza.

Referencias

- Álvarez, A. e Hincapié, Ó. (2015). *Ex-amen o ex-abrupto. Los dilemas de la prueba Saber Pro*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Baldoví, J. (2008). Pombo ¿Otro falso positivo?. *El País*. Recuperado de: <http://historico.elpais.com.co/historico/nov302008/VIVIR/far9.html>
- Caracol Radio. (2007). *Decepción: Rafael Pombo no escribió 'Simón el Bobito' ni 'Rin Rin Renacuajo'*. Recuperado de: http://caracol.com.co/radio/2007/04/02/audios/1175513100_409735.html
- Caro, V. (1933). Concurso de dibujo para ilustrar los cuentos de Pombo. *Chanchito. Revista ilustrada para niños*. I, 26. Bogotá.
- Dubois, J. (2014). *La institución literaria* (1a edición en español). (J. Zapata, Trad.) Medellín: Universidad de Antioquia.
- Gómez, A. (1916). Estudio preliminar. En R. Pombo, y A. Gómez Restrepo (Ed.), *Poesías de Rafael Pombo*. (1a ed., Vol. I, pp. III-XXXVI). Bogotá, Colombia: Imprenta nacional.
- Gómez, A. (1946). *Historia de la literatura colombiana* (1a ed., Vol. IV). Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
- Guancha, Ó. (2015). *Los cuentos de Rafael Pombo como estrategia didáctica para fomentar la expresión oral en los niños de grado segundo de la Institución Educativa Municipal Antonio Nariño (obrero)* (Tesis de pregrado). Universidad de Nariño, Pasto, Nariño.
- Hanán Díaz, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?*. Recuperado de <https://bit.ly/2JzircP>
- Hincapié, Ó. (2018). Las formas de la anomia en la novela La virgen de los sicarios del Fernando Vallejo. En P. Cardona-Restrepo, Ó., Hincapiés, y F. Santamaría, *El compromiso literario en la reflexión de lo político*. (pp. 201-223). Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Jaramillo, D. (2013). Prólogo. En B. H. Robledo, *Rafael Pombo, ese desconocido. Antología*. Bogotá: Lumen.
- Jiménez, M., y Gordo, A. (2014). El cuento infantil: Facilitador del pensamiento desde una experiencia pedagógica. *Praxis & Saber*, 5(10), 151-170.
- Laverde, I. (1882). *Apuntes sobre bibliografía colombiana*. Bogotá: Imprenta de vapor de Zalamea Hermanos.
- Londoño, J. (2008). ¡Rin Rin renacuajo es gringo! *El país Cali*. Recuperado de <https://www.elpais.com.co/>
- Melo, J. (2012). Colombia es un tema. En K. Ríos, (Ed.). *Cuatro poemas infantiles de Rafael Pombo y sus originales ingleses: Simón el bobito, El gato bandido. El renacuajo paseador y Pastorcita*. Recuperado de <http://www.jorgeorlandomelo.com/pombo.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Al día con las noticias. Monitoreo de prensa*. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/observatorio/1722/article-167337.html>
- Molina, L. (2007). Pombo, Rafael. En *Gran Enciclopedia de Colombia* (Vol. 18, pp. 73-75). Círculo de Lectores y Biblioteca El Tiempo.
- Orjuela, H. (1960). *Rafael Pombo, vida y obras* (Doctoral dissertation, University of Kansas, Romance Language and Literature: Spanish). Estados Unidos de América.
- Orjuela, H. (1965). *Biografía y bibliografía de Rafael Pombo* (1a ed., Vol. V). Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Instituto Caro y Cuervo.
- Orjuela, H. (1975). *La obra poética de Rafael Pombo* (Vol. 34). Bogotá, Colombia: Instituto Caro y Cuervo.
- Ortega, J. (1947). Reseña de libros. *Thesaurus. Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, III (1, 2 y 3), 288-302.
- Ortigas, F. (2007). El hechizo de Rafael Pombo. Desilusión. (Vladdo, Ed.). *Un pasquín* (19).
- Pombo, R. (1879). Nota. *El Repertorio colombiano*, III (XIII), 136-137.
- Robledo, B. (2012). Aporte de Rafael Pombo a la literatura infantil colombiana. *Agenda cultural. Alma Mater* (186), 1-7.

- Sanín, B. (1989). Rafael Pombo. En Sanín, B. y Cobo, J. (Ed.). *El oficio de lector*. (pp. 298-303). Caracas: Ayacucho.
- Schaeffer, J. (2013). *Pequeña ecología de los estudios literarios*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Silva, K. (2006). Hacia un mundo nuevo latino: Los periódicos hispanos en Estados Unidos a fines del siglo XIX. *Revista Iberoamericana*, LXXII (214), 185-196.
- Vallejo, F. (2012). *El cuervo blanco* (1ª edición ed.). Bogotá: Alfaguara.

EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS



Prácticas pedagógicas, acciones y narrativas en las escuelas

Adrián Marín Echavarría
Secretaría de Educación de Medellín

Introducción

Este artículo propone el despliegue de tres líneas de reflexión que se consideran pertinentes para mirar el mundo de la vida escolar que se habita en la ciudad, que abogan por continuar pensando la educación en Medellín y por ampliar el debate de lo que ha vivido la ciudad en los últimos 15 años. Primero, está el concepto de práctica pedagógica, como campo de saber situado, contextualizado y pertinente y, con ello, la idea es articular la experiencia de los maestros y maestras con la discusión política y pública de la educación. Segundo, está el concepto de acción, se propone ya que es una emergencia en las escuelas que está relacionada con lugar político del maestro y la maestra allí. Y, por último, las narrativas pedagógicas, las cuales aportan significativamente para pensar la cotidianidad escolar y hacer de la escuela un lugar público.

Una mirada inicial

La ciudad de Medellín, desde hace más de una década, ha venido transformando su narrativa frente a la educación. La ciudad pasó de pensar en la educación como un tema nominal a una acción pública, en la que distintos actores: maestros, maestras, dirigentes políticos, líderes e intelectuales de la educación, comenzaron a aportar elementos en su definición. Lo que permitió convertir las acciones educativas en política pública y en un discurso presente en el imaginario social de los ciudadanos. Los pensamientos y la planeación en clave educativa, permitieron tejer iniciativas, se aunaron esfuerzos para transformar la vida de este territorio con la educación. Durante estos años la narrativa educativa se instaló en los discursos políticos, en las acciones de la entidad territorial y en corredores escolares, como motor y proyecto de la transformación de la ciudad. Al

parecer inicia un imaginario fundacional de una nueva Medellín, en la que la educación sería la alternativa para una transformación social y cultural.

Esto es evidente en los planes de desarrollo de las alcaldías que han administrado la ciudad en los últimos años: *Medellín competitiva. Hacia una revolución de la cultura ciudadana* (2001-2003); *Medellín “Compromiso de toda la ciudadanía”* (2004-2007); *Medellín es solidaria y competitiva* (2008-2011); *Medellín un hogar para la vida* (2012-2015); *Medellín cuenta con vos* (2016-2019). En ellos, el componente de la educación ocupa un capítulo clave en el desarrollo de cada gestión: “*La revolución de la educación*” (2001-2003); “*Medellín social e incluyente: componente educación*” (2004-2007); *Medellín, la más educada*” (2008-2011); *Medellín educada para la vida y la equidad* (2012-2015); y “*Educación con calidad para el desarrollo y la competitividad*” (2016-2019).

Esta lógica de transformación alrededor de lo educativo no es un acto voluntario de las corrientes políticas que han gobernado en Medellín, son actos que están articulados directamente con los acontecimientos que en el mundo se estaban dando en relación con las políticas económicas y de desarrollo que se comenzaron a trazar en la década de los noventa: Consenso de Washington; Declaración mundial de educación para todos, en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990; Declaración y compromisos adoptados en Dakar, Senegal en el 2000; también se suma la reunión de los países de las Américas, en Santo Domingo, República Dominicana, en febrero del 2000 y que adoptan el marco de acción de la *Educación para todos*. Durante 10 años (1990-2000), los compromisos adoptados por los países de las Américas, fueron acompañados por las Conferencias Iberoamericanas de Educación, y por el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. Ambos espacios reunían ministros de Educación de los países miembros, con el fin de evaluar, ajustar y direccionar los lineamientos que se debían seguir para transformar la educación de cada país. No en vano, en estos años, en la mayoría de los países de Centro y Sur América, se realizaron cambios en las leyes generales o leyes orgánicas de la educación, ejemplo: en Chile (1990), Argentina y México (1993), en Colombia (1994), en Brasil, (1996), en República Dominicana (1997), en Paraguay (1998)¹.

Después de 18 años de haber iniciado este proceso de cambio y de haber implementado, durante cinco gobiernos, una serie de políticas, planes, programas y proyectos, es pertinente comenzar a rastrear las miradas, las narrativas y reconstruir los sentidos de las acciones políticas que se llevaron a cabo en la ciudad alrededor de la educación. Esta es una discusión de largo aliento, pero es el inicio de un diálogo necesario en la ciudad que amplíe el horizonte de comprensión de las políticas adoptadas y el desarrollo que han tenido en el mundo de la vida escolar. Mucho más cuando han trasegado por las aulas, los

corredores de las escuelas, por la subjetividad y los cuerpos de los maestros y las maestras, acciones políticas que acompañaban la construcción del imaginario colectivo de Medellín como una ciudad educada, de mejoramiento y calidad educativa.

Miradas en la escuela²

Grisés y tizas

Además de ser un soñador incansable, el profesor Harry López, de la Institución Educativa Luis Carlos Galán, es un inquieto mental, pues, como él dice: “*no puedo parar de pensar*”. Y, por eso justamente, sucedió que el primer día, cuando llegó a la institución, no pudo evitar preguntarse: ¿Qué hacer con esos muros grises que componen la escuela? La respuesta llegaría meses más tarde cuando trataba de resolver los problemas de convivencia escolar entre estudiantes por cuanto el contexto social que rodea la institución produce altas vulnerabilidades en los jóvenes, que, por supuesto, llegan a la escuela. Al final, con tizas de colores, recortes de periódicos y la idea de construir ciudadanías del afecto, un principio para encontrarse con el otro sin tener dificultades. Esta idea lo llevó a pintar *bosques interiores*³, en las paredes grises de la institución. Con esta práctica pedagógica, resolvió dos problemas que le inquietaban: el frío y gris de las paredes de la escuela, y la relación entre los estudiantes, pues les permitió que, con tizas de colores, encontraran otra forma de expresar sus afectos, encuentros y desencuentros con los que llegaban a la institución educativa.

Letras que sanan

Para el profesor Fabio Hernán⁴, la cotidianidad del conflicto y violencia que se vive en el barrio Aranjuez, de la ciudad de Medellín, no tiene que estar presente en la institución educativa José Eusebio Caro, lugar en el que trabaja. Para él, esta situación es el pretexto, para que los jóvenes de sus cursos piensen otras maneras de vivir, sentir y ver a su barrio.

2 Estas narraciones, al igual que las citas que en momentos aparecen de los maestros, hacen parte de conversaciones establecidas con ellos durante los años que he estado cercano y acompañando sus prácticas. Conversaciones que se configuran en un marco de investigación desde el enfoque narrativo y una metodología de trabajo implementada para identificar y sistematizar las prácticas de cada uno de ellos (Marín, 2017).

3 Propuesta ganadora del Premio Ciudad de Medellín a la Calidad de la Educación. 2011.

4 Maestro ganador del Premio Ciudad de Medellín a la Calidad de la Educación. 2006.

1 En algunos países como Argentina, México y Chile, se han dado nuevas leyes orgánicas de educación que han remplazado las declaradas en la década de los 90.

Por esta razón se llena de poesía, literatura y cine (todos autores y directores colombianos): el director de cine Víctor Gaviria, el poeta Elí Ramírez (Q.E.P.D.), los escritores Héctor Abad Faciolince y Reinaldo Spitaletta, entre otros—, para llevar a las clases letras, miradas, otras interpretaciones, con las cuales sanar el alma de los estudiantes y posibilitar otras maneras de estar y actuar en la ciudad, en últimas, otras maneras de construir ciudadanías.

La breve narración de estas prácticas evidencia el vínculo del saber de los maestros y la cotidianidad de la escuela, son las formas que adquieren las prácticas pedagógicas para pensar y actuar en la ciudad y en el espacio escolar. Estas posibilitan, además, ampliar la discusión frente a las políticas educativas que se implementan en Medellín. De esta manera cobran sentido las acciones de muchos más maestros y maestras, pues son estas un punto de partida para hablar de las escuelas, las educaciones y de las prácticas pedagógicas pertinentes para la ciudad.

En sí, estas prácticas pedagógicas son caminos de relaciones que se establecen diariamente en la escuela, en esa cotidianidad compartida en la que se experimentan modelos y formas de vivir el mundo educativo, ya que instalan conocimientos que les permiten vivencias e intervenciones en su medio de manera más consciente y más pertinente para toda una comunidad educativa. Esto es lo que se llama el acervo de conocimientos, que se presenta como una relación entre el sujeto y la experiencia vivida, que se erige sobre la memoria de las experiencias pasadas y presentes y se insertan en el fluir de las vivencias y en las biografías de cada sujeto (Schütz y Luckmann, 2003).

Este mismo acervo de conocimiento, en palabras de Suárez (2005), significa que:

Todos los días, en las escuelas, suceden cosas múltiples y variadas. Los escenarios escolares, el funcionamiento cotidiano de los establecimientos educativos, el trajinar permanente de docentes y estudiantes, la sucesión de silencios, bullicios y griteríos, conforman una trama policromática y peculiar... un intercambio e interacción humana de sentimientos, significaciones y valores... [Y esta] actividad de las escuelas no tiene ni cobra sentido si no es experimentada, contada, recreada, vivida por sus habitantes, por los que a través de sus prácticas la reproducen y recrean cotidianamente. (p. 7)

Observar, acompañar y narrar las prácticas pedagógicas, evidencia que este acervo de conocimientos es lo que permite experimentar otras maneras de vivir políticamente la escuela. De esta manera, muchos maestros y maestras actúan en la ciudad, posicionan la reflexión pedagógica y se toman la palabra para hacer pública la escuela.

La acción política en la escuela

Freire, en alusión a sus sueños, dice que estos son “...sustantivamente políticos y adjetivamente pedagógicos, en la medida en que me reconozco como educador soy un político” (2005, p. 63.). Creo que cuando el maestro hace público su deseo, resalta también el sentido que tiene la presencia de un maestro y una maestra en la escuela. Adentrarse en este espacio educativo, en sus cotidianidades y explorar el mundo de la vida que allí confluye, posibilita evidenciar que los rostros de los maestros y maestras, y esa intimidad escolar, son acciones políticas de una escuela que emerge para dialogar con la ciudad; de una escuela que avanza en la tarea de volver las aulas espacios de participación, de autonomías y de libertades.

Conceptualmente la acción, como actividad política por excelencia, relacionada con la vida humana. “En este sentido de iniciativa, un elemento de acción, y por lo tanto de natalidad, es inherente a todas las actividades humanas. Más aún, ya que la acción es la actividad política por excelencia, la natalidad, y no la mortalidad, puede ser la categoría central del pensamiento político...” (Arendt, 2009, p. 23).

De una acción que tiene un sujeto actante, protagonista de ella “[en la acción]... se produce una identificación del yo con el sentido objetivo de aquella, la acción que se desarrolla determina, para ese momento, la auto-aprensión de actor, en el sentido objetivo que se atribuye socialmente a la acción”. (Berger y Luckmann. 2003, p. 64). Y de la acción como elemento constitutivo del ser en sí, es decir, la acción que identifica y define la persona en la perspectiva de la referencia identificante y en el ámbito de la semántica de su propia historia (Ricoeur, 2003). De la acción como una iniciativa que me vincula con el mundo al que se pertenece:

Con la palabra y acto nos insertamos en el mundo humano, y esta inserción es como un segundo nacimiento, en el que confirmamos y asumimos el hecho desnudo de nuestra original apariencia física. A dicha inserción no nos obliga la necesidad, como lo hace la labor, ni nos impulsa la utilidad, como es el caso del trabajo. Puede estimularse por la presencia de otros cuya compañía deseamos, pero nunca está condicionada por ellos; su impulso surge del comienzo, que se adentró en el mundo cuando nacimos y al que respondemos comenzando algo nuevo por nuestra propia iniciativa. (Arendt, 2009, p. 201)

La idea de proponer un diálogo que comience a mirar esta ciudad educada y del aprendizaje, ya que puede operar como un concepto integrador que tipifique las cotidianidades de la escuela, el mundo de la vida que emerge allí y las prácticas pedagógicas de

los maestros y las maestras. Además, este concepto vincula al maestro con los estudiantes y con el mundo al que pertenecen: la escuela.

Narrativas pedagógicas

Las narrativas pedagógicas son una expresión metodológica para investigar el mundo de la vida escolar⁵. Con ellas se conocen las cotidianidades, las prácticas y las relaciones que día a día se dan en la escuela, las historias de vida de los maestros y maestras que hacen parte de este mundo. Es también una herramienta de trabajo cooperativo y de encuentro con el otro, una herramienta que permite procesos formativos entre maestros y maestras; indagar, conocer, escribir, narrar y volver la escuela pública. Esto último clave en esta ciudad, que continúa preguntándose por su educación y la articulación que ésta debe tener con el contexto. Suárez (2011, p. 19) manifiesta:

Estas prácticas de indagación narrativa y sus resultados, los relatos de experiencia, pretenden documentar aspectos “no documentados” de la experiencia escolar con el objeto de activar la memoria pedagógica de escuela, recrear las imágenes e interpretaciones del mundo escolar, y disponer públicamente y poner en circulación otras versiones de la historia escolar. (p. 19)

El uso de las narrativas pedagógicas, para la pesquisa del mundo de la vida escolar, es también la posibilidad de contar cada detalle de la escuela, de contar las vivencias que allí se dan. Es la emergencia que hace posible ampliar la mirada para discutir en la ciudad lo acontecido alrededor de la educación; de integrar los discursos oficiales, con los discursos, situaciones y reflexiones que flotan en las escuelas y que están a la espera de ser narrados. Así, la ciudad y la ruta que ha trazado con la educación, podrá contar con las voces de todos los actores que han estado y están involucrados en el proceso de transformación que se viene generando desde hace más de 15 años.

Al volver con Suárez (2011) “Desde esta perspectiva, entonces, narrar no es simplemente registrar o representar el mundo y nuestras vidas a través de modalidades de documentación pedagógica poco habituales, sino más bien repensar y producir de nuevo la experiencia vivida y compartida a partir del relato” (p. 19). De esta manera, las narrativas pedagógicas se convierten en una acción dialógica y política de la escuela con la ciudad, en la ciudad y para la ciudad.

Elementos finales para concluir

Hacer este ejercicio, amasar las voces y los rostros de los maestros y las maestras, de poner a dialogar algunos conceptos presentes en las escuelas, van dejando varios lugares comunes para continuar pensando la educación en la ciudad. La primera es la acción política del maestro en la escuela que, articulada con su deseo y anhelo de pensar un mundo mejor, abre un camino, que no se limita a la enseñanza mecánica, sino a una necesaria enseñanza de los contenidos sin prescindir del conocimiento crítico de las condiciones sociales, culturales y económicas del contexto de los educandos (Freire, 2005). La segunda, son las acciones que tienen lugar en la escuela porque constituyen el punto de partida a través de las cuales se gestan momentos de ritualización para organizar el encuentro diario y rutinas que hacen parte de la escuela y de esa relación política del maestro con los estudiantes, con sus pares y con la ciudad. La tercera, pensar al maestro y a la maestra como actores políticos de las escuelas, con un saber que posibilita afrontar los mundos líquidos que se viven actualmente. Y, la cuarta, es necesario que las políticas públicas que se tracen para esta ciudad, inicien un diálogo con la escuela, con los maestros y maestras, que planee, conjunta y articuladamente, con las realidades escolares, así se tendrán encuentros pertinentes y críticos en las escuelas para formar ciudadanías que respondan a los retos que tiene la ciudad para que la educación sea un eje transversal en la transformación social y cultural de ciudad.

Referencias

- Arendt, H. (2008). *De la historia a la acción*. Paidós: Buenos Aires.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La Construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu Editores.
- Freire, P. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Marín, A. (2017). Prácticas pedagógicas de maestros, contextos de ciudad y una acción política en la escuela. *EL Diario de la educación*. Recuperado de: <https://eldiariodelaeducacion.com/>

5 El mundo de la vida es un andamio de relaciones, sentidos, vivencias y acciones que Alfred Schütz ha llamado *como el Lebenswelt*. A este concepto se han unido otros académicos que han profundizado la importancia del *mundo de la vida* en la investigación social: Thomas Luckmann, Peter Berger, Joan Carles Mèlich, Max Van Manen. Estos dos últimos han trabajado el concepto en el campo educativo. Teóricamente el concepto de *mundo de la vida* o *mundo de la vida cotidiana*, es el “... el ámbito de la realidad, en el cual el hombre participa continuamente, en formas que son al mismo tiempo inevitables y pautadas. El mundo de la vida cotidiana es la región de la realidad en que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado” (Schütz. 2003, p. 25).

blog/2017/11/30/practicas-pedagogicas-de-maestros-contextos-de-ciudad-y-una-accion-politica-en-la-escuela/

Ricoeur, P. (2003). *Tiempo y Narración III. El tiempo narrado*. México: Siglo XXI.

Suárez, D. (2011). Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. *Revista del IICE* (30), 17-32.

Suárez D. (2003). Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica. En: Organización de los Estados Americanos Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo [AICD]. *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas* Recuperado de <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/La%20narrativa%20docente.pdf>

Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.

Schütz, A. y Luckmann, T. (2003). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Arte y paz en Granada, Antioquia

Karol Restrepo Mesa¹

Universidad Pontificia Bolivariana

Las personas que hacen parte del proceso de reconstrucción del tejido social en el municipio de Granada, departamento de Antioquia, han encontrado en el arte una metodología para la reconciliación con el propósito de la no repetición de los actos de violencia que las angustiaron. La concepción de estas propuestas, los nombres que les adjudican y las realizaciones mismas, buscan representar desde la estética un devenir que ha sido doloroso y, por tanto, la comunidad porta una concepción de lo estético poco común para continuar en una labor, la de vivir, que no ha sido fácil, pero que la elaboran con cuidado y persistencia. Y mientras viven producen aprendizajes para la vida propia y la de los otros, a través de estrategias como emocionar los sentidos, sensibilizar los recuerdos y potenciar la imaginación. Estrategia estética que lleva a las personas a una construcción de paz positiva, autónoma y sostenible.

La importancia que le dan las personas de este municipio al tejido, es una primera representación, dado que es el tejido de la comunidad hilado por la confianza, el encuentro para sentir cerca a los otros, cercanía y confianza que se habían roto durante los años 1980 y 2005, en los episodios nefastos de la violencia armada. Para recuperar ese tejido sensible e imaginativo de lo social, los granadinos acuden a crear confianza al traer a la mente los mejores recuerdos de tiempos vividos en el pasado, recuerdos de cómo se vivía antes en comunidad. La metáfora del tejido cobra vida cuando las mujeres pertenecientes a la Asociación de Víctimas Unidas por la Vida empiezan a tejer una colcha de retazos a varias manos. Igualmente, se puede ver la fuerza que recobra el tejido en entidades como la Corporación Granada siempre nuestra y Tejipaz que, por medio de la educación y el fortalecimiento de la producción agrícola, tejen su retazo en aquella Granada que fue devastada por la violencia.

Ante la reconstrucción de ese tejido social, surge el Salón del nunca más, un espacio que tiene forma de museo, pero que fue llamado *salón* por la comunidad para respetarla vida de las víctimas, y porque desde sus exposiciones artísticas busca educar a las nuevas

¹ El texto se enmarca dentro del proyecto “Creando Paz: recursos culturales en experiencias de mediación y gestión constructiva de conflictos y su aporte a la formación de competencias ciudadanas y construcción de cultura de paz”. Contrato 454 de 2016 (Colciencias).



Fotografía tomada en la sede de la Corporación Granada siempre nuestra. Tejidos.

generaciones en aquello que sucedió antes, durante y después de la época del conflicto social-armado en este municipio, y los posibles por qué y para qué. En el nacimiento de este espacio fue clave el arte y la comunidad, la cual fue tomada en cuenta desde el inicio de esta propuesta; gracias a esa participación activa de la comunidad reconocieron el papel fundamental que jugarían las tradiciones, ritos, mitos y la oralidad en el desarrollo del Salón como espacio de reivindicación de las víctimas y sus familias.

Hicieron chocolatadas con los granadinos de las veredas vestidos con su indumentaria de campesinos y con sus hachas en la mano para representar el deseo que tenían por recuperar sus tierras. Hicieron marchas en las que representaron con conchas la vida de los muertos en una masacre y el vacío que dejaron en la comunidad. Caminaron y pintaron piedras con los nombres de las víctimas que iban registradas en el momento y las ubicaron en el Parque de la Vida. Y, en el momento de abrir el Salón, marcharon con la comunidad que traía consigo velas encendidas, el lugar los esperaba a oscuras, para que fueran los mismos granadinos quienes llevarán la luz para iluminar este espacio, *sagrado* para ellos, en el que se encontraban sus seres queridos, muchos de ellos desaparecidos, y que ahora tenían un lugar para el descanso y el reposo, un muro con su fotografía y una bitácora en la que sus familiares y amigos contaban quién era esa persona y dejaban mensajes para esos seres queridos que ya no los acompañaban.

Esa misma noche de septiembre de 2008, los granadinos que marcharon pudieron apreciar la exposición *Río Abajo* de la artista Diettes:

Río Abajo es una serie fotográfica de veintiséis piezas finalizada en 2008. Es el resultado de una investigación exhaustiva y un arduo trabajo de campo que necesitó del recorrido de la artista por distintos puntos del país en busca de víctimas del conflicto que accedieran a compartir con ella sus recuerdos y, posteriormente, le permitieran fotografiar objetos (en su mayoría prendas de vestir) que conservaban de sus familiares asesinados o desaparecidos. Estos elementos fueron transportados por la artista a su estudio en Bogotá. Allí entraron en un diálogo íntimo con ella, y sin premura, le indicaron cada detalle, el encuadre, la luz, el movimiento y por supuesto el agua; todo en función de una imagen que transmite una profunda serenidad en medio de un delicado ambiente casi aséptico, pero que a su vez interpela al espectador respecto a una problemática supremamente dolorosa: “Los ríos de Colombia son los cementerios más grandes del mundo”. (2008)

Al entrar al Salón del nunca más, lo que se aprecia al frente es un muro, en el que se encuentran más de 200 fotografías de las personas asesinadas o desaparecidas de ese tiempo. En el recorrido se cuenta la historia del surgimiento de esta propuesta con habladores y fotografías. En uno de las paredes del lugar, el visitante se topa de frente con su propia fosa, una pared rellena de tierra con un vidrio que permite ver el reflejo del visitante en esa fosa, para experimentar lo que sienten los muertos de esta guerra que fueron enterrados en fosas comunes. Quien va al lugar puede leer las narrativas o apreciar los dibujos que los granadinos hicieron para recordar a sus seres queridos víctimas de la guerra, o para contar la historia de sus veredas, en las bitácoras. En un rincón, se encuentra una escultura que representa ese rol de la mujer y, en los muros, fotos de Jesús Abad Colorado, recrean los momentos más duros vividos en ese territorio, como la toma guerrillera en el año 2000.



(Abad Colorado, 2000)

Desde que se entra a Granada hasta que se sale para San Carlos por la Variante, se pueden apreciar en diferentes espacios los vestigios del arte por recomponer el tejido social, en los lugares de recreación y esparcimiento como el Parque de la Vida, en las cooperativas, en la Corporación Granada siempre nuestra, en la Emisora, en la que hay un mural que representa lo más significativo del municipio, en la Casa de Cultura, en el Salón del nunca más y en la sede de Tejipaz. Y, con más fuerza, el arte está en la mente y el corazón de los granadinos que se apropiaron de ese recurso, para renacer desde la sensibilidad las emociones dignas del amor y el perdón, como lo hace Montoya (2002) con este poema.

AMOR MUJERES DEL ORIENTE

Del oriente de Antioquia, desde el mapa verde,
orientadas hacia el sol, iluminadas,
con los sueños azules de un poema,
orientadas al amor que de la historia traen,
las abuelas en el viento escribieron las historias,
y en el humo de un tabaco los abuelos,
dibujaron la vida proyectada.

Mujeres cantando lunas en la llama de una vela;
en la llama de una vela la vida se ilumina;
soles cantando lunas debajo de la lluvia,
bailan las niñas el cordel de una campana.

Vienen bajando de todas las colinas,
desde todos los ríos del oriente vienen,
con su luna, con su sol y con su lluvia,
con sus sueños de paz, con su vientre iluminado.

Son mujeres que sueñan el amor de la justicia compartida, son pedazos de luna que
del sol vinieron;
son los vientres que trajeron la vida en la mañana,
son el beso y el abrazo que en la tarde duermen,
y arrullando la noche encontraron el rostro de los hijos.

Referencias

- Abad, J. (2000). *El Testigo*. Salón del Nunca Más. Granada.
- Diettes, E. (2008). *Río Abajo: Erika Diettes*. Recuperado de: <https://www.erikadiettes.com/rioabajo/>
- Montoya, J. (2002). *Amor mujeres del Oriente. Guerreras de Amor*. Granada, Antioquia, Colombia.

El lenguaje estético al servicio de la formación de etnoeducadores, referente de transformación social

Esperanza Carvajal Castañeda
Universidad Pontificia Bolivariana

No hay discurso del método, hermano, todos los mapas mienten
salvo el del corazón, pero dónde está el norte
en este corazón vuelto a los rumbos de la vida.
J. Cortázar.

Introducción

La presente reflexión surge de una experiencia significativa en la formación de los etnoeducadores de la Universidad Pontificia Bolivariana. En ella se reconoce la necesidad de nombrarse, con todo y lo que remite a una mirada orientada hacia el análisis y comprensión de la forma en la cual han construido sus relaciones con los otros y con su territorio, a partir de los acontecimientos que les han marcado su propia vida. En este sentido, cuesta entender lo que gesta la resistencia por creer que, pese a la historia, aún no se transita por una condición que genere mayores garantías por la vida.

Este texto surge con el interés de exponer trayectos experienciales que han provocado nombrar parte de lo invisible en la suma de historias, en la difusión de cifras y datos. También propone formas de dar sentido a la experiencia de la narración de la sensación, la percepción y el dolor de la historia única e intransferible, aunque parecida. Contempla un marco de referentes que dan lugar a un ejercicio de introspección y reconocimiento de sí, en relación con el análisis de la experiencia previa a la elección de ser etnoeducadores, lo cual posibilita articular, no sólo por el plano de la academia, sino los procesos que marcan la elección de la profesión y la experiencia que acontece en el transcurrir de la misma.

La experiencia significativa pone de manifiesto las potencialidades consideradas de acuerdo con los planteamientos del pintor austríaco Friedensreich Hundertwasser,

concretamente en su concepción de cinco pieles, adaptada a una metodología de análisis que ha permitido acompañar el reconocimiento de la configuración de subjetividad del etnoeducador en formación, con base en los elementos metafóricos de esas cinco pieles, que abordan la dimensión de las relaciones del sujeto consigo mismo, con lo social, lo cultural y lo ambiental. El ejercicio es adaptado para propiciar la escritura de acontecimientos que marcan la vida y a partir de los cuales se asumen nuevas realidades, en primera instancia, desde orientar experiencias que generen formas del cuidado de la vida, y también desde el acompañamiento entre pares, hacia el reconocimiento de las formas de trascender la vivencia traumática o el riesgo de la misma y evidenciar elementos que coadyuven a la transformación cultural.

Experiencia significativa: las cinco pieles para comprender el lenguaje estético al servicio de la dimensión política del etnoeducador en formación

En el caso concreto de esta experiencia, se propone un ejercicio dentro de la Práctica Docente de los etnoeducadores en formación en la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad Pontificia Bolivariana; en ella se prioriza la configuración de subjetividad del etnoeducador, a partir de la narración de la propia historia. Así mismo, se requiere resignificar la experiencia del etnoeducador como tejedor de posibilidades que trascienda su lugar común de ciudadano hacia la responsabilidad que asume en la profesión y valorar lo vivido con la comunidad, tanto en el nivel de prevención como en el de reconstrucción de nuevas realidades a partir de lo acontecido.

Es conveniente precisar que la experiencia, como se considera en este contexto, corresponde a la definición de Larrosa:

...el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar. Lo denominaremos “principio de subjetividad”. O, también, “principio de reflexividad”. O, incluso, “principio de transformación” (pp. 89-90).

La experiencia del etnoeducador, desde el análisis y comprensión de su propia historia en este proceso, lo ubica intencionalmente en un lugar frente a la configuración de identidad en relación con ámbitos de su ejercicio profesional, como la familia, la escuela, la sociedad y la cultura. Esta situación, a su vez, le permite indagar por qué hacer, ante

sucesos que dejan huella, de acuerdo con las formas en las que presencia el surgimiento de entornos que favorecen la autonomía y propician la toma de decisiones y aportan a ella.

En otros términos, se trata de apoyar la relación de la experiencia estética como salida, como puente para mediar entre los acontecimientos de infortunio y las nuevas formas de construir realidad y, también, con base en las posibilidades de experiencia sensible, mediar por la ampliación de referentes que favorezcan la prevención de la vulnerabilidad y el impulso hacia el reconocimiento de la necesidad de crear vidas deseadas. Es importante hacer énfasis en el uso de los lenguajes de la estética expandida, a partir de la vivencia, puesto que no hay una sola forma de percibir la vida.

De este modo, la pretensión se centra en la capacidad de mirar y demorarse en las historias para comprender los acontecimientos que surgen en la cotidianidad. Se hace necesario acercarse a dimensionar la metáfora de la vida como obra de arte; en ella se resalta el cuerpo como posibilidad de la existencia y de dar sentido a vivir, desde el cómo se talla, se forja, se pinta, se interpreta la obra de arte, la vida (Bauman, 2011). Así, el carácter de una persona se forja a través de la experiencia que acontece a cada ser; desde allí es viable entender las realidades que condicionan las elecciones que toma alguien y las ocasiones en las que ni siquiera existe la opción de elegir, por creer que sólo hay un lenguaje fundacional, justificado en la tradición y la cultura ancestral.

En este sentido, la propuesta aboga por el desarrollo del pensamiento crítico, como oportunidad de ampliar opciones de potenciar la dimensión de la necesidad de cuidado y, además, contribuir a transformar espacios e instituciones a los cuales se pertenece. En la transformación de realidades se hace fundamental comprender las identidades construidas, desde el reconocimiento propio, del otro y del entorno, puesto que, como lo dice Campillo (2000):

[...] la identidad personal es una institución política, en rigor, es la más universal y la más elemental de todas las instituciones políticas. Es una institución política, porque no consiste en una objetividad naturalmente dada, que se recibe al nacer y posee de una vez por todas, sino que consiste en una subjetividad históricamente moldeada, que se adquiere en la convivencia con los otros y que experimenta toda clase de transformaciones. (p. 219)

En coherencia con lo anterior, la experiencia del etnoeducador se propone como un ejercicio de acercamiento al propio ser, a sus sueños, sus realidades y condicionantes, y desde allí, focalizar el proceso que permita emprender caminos hacia la realidad deseada, es decir, tener autonomía, generar procesos de emancipación y de equilibrio entre el ser individual y colectivo y la posibilidad de construcción de una vida digna.

Así, se hace pertinente reconocer el papel de la estética, según las reflexiones de Mandoki (2007), como posibilidad de percepción de la vida desde el cuerpo, desde un asunto que no remite a la separación de lo físico frente a lo cognitivo, sino a la necesidad de dar un lugar a las diferentes dimensiones interrelacionadas de la existencia de una persona. La estética, de acuerdo con esta lógica, se propone en el lugar de la vida cotidiana, entendida en términos de los acontecimientos dimensionan la existencia.

El cuerpo es la materia tangible y demostrable de la existencia humana. Para Pedraza (2007), “el cuerpo tiende a componerse teórica y metodológicamente como un recurso que permite un mayor equilibrio en la consideración de aspectos macro y micro-estructurales [...] de la capacidad de transformación que yace en la persona” (p. 382).

De acuerdo con esta consideración, emerge la necesidad de fortalecer la inclusión del cuerpo en la formación integral, al igual que el lugar de la estética expandida como percepción del mundo. Una de las formas de percibir la realidad existente es desde los sentidos que confluyen en el cuerpo, a su vez, el lugar de confluencia de la palabra, el gesto, el movimiento, la representación de la realidad, la mirada, la sonrisa, el abrazo. Aquí viene al caso la expresión de Cajiao (1997) “Ahora sé que sólo soy un cuerpo para el amor y la soledad y únicamente desde él logro articular una manera de pensar y de sentir el mundo. (p. 11)

En este orden de ideas, desde un plano horizontal, se da lugar a la ética, en relación con la política y la estética como respuesta ante el cuidado propio, del otro y del entorno como espacio de vida, además de dar lugar a la comprensión de un tiempo de vida que permita hacer transformaciones al analizar el lugar en el que se está y el lugar hacia donde se quiere ir. En consecuencia, el presente que funda historia, y que en la incomprensión de los efectos arriesga el futuro, reclama ser construido de manera diferente para cimentar valores que van en dirección a proteger la vida humana y la naturaleza.

Experiencia significativa

Por tanto, la metodología de esta experiencia se debe entender como una construcción basada en la vivencia, en la acción que prioriza la experiencia sensible de la re-narración de los acontecimientos que han dado lugar a hacer de cada persona quien es, en un plano que no solo imbrica lo individual, sino lo grupal. En este sentido, Pedraza (2007, p. 385) ilustra la construcción de subjetividad, a partir de la experiencia con los otros: “No debe olvidarse que la actividad subjetiva no puede concebirse al margen de los contenidos sociales que la informan, de la misma manera que el sentido de la corporalidad engloba

un pensamiento social”. De esta forma, es posible comprender que el otro se convierte en reflejo de sí mismo, efecto que proviene de compartir las experiencias y sus sentidos.

De igual modo, cobra sentido la observación de la cotidianidad, con base en el análisis de la repetición de los hábitos, los que pueden no ser significativos; sin embargo, desde este plano, se propone mirar y dimensionar el significado de los acontecimientos que, incluso, se repiten y, en este sentido, son susceptibles de articularse con la historia e identificarse como comunes. Por esta razón, se requiere desplegar la imagen del estudiante para provocar qué pasa con su ser etnoeducador cuando se confronta en un espacio íntimo y en relación con los otros. En este caso, las cinco pieles posibilitan dar la voz al etnoeducador, desde su lugar histórico, en ocasiones como víctima, para configurar una forma de resistencia con el sentido que le da a la vida.

Esta situación explica por qué se acoge la metáfora del pergamino reescrito que siempre recupera las primeras escrituras, a pesar de haber sido borradas para plasmar las nuevas, lo cual posibilita un camino hacia el reconocimiento del valor de la experiencia y los cambios cognitivos que hacen que el pensamiento se ubique en formas diferentes de las que antes se tenían se pueda comprender como escritura de la experiencia, manifestada en las formas del lenguaje corporal que, asimismo, representan el pensamiento.

A través de las cinco pieles mencionadas, se proponen algunas preguntas pensadas como detonantes hacia la movilización de la necesidad de reconocimiento —de acuerdo con la historia individual y a través de la escucha y la puesta en común del proceso— que posibiliten la identificación de elementos testimoniales que sirven de puente para encontrar identidades en las historias comunes y para tejer sentidos de vida, en relación consigo mismo, con el otro y con el planeta.

Así, concretamente, la primera piel —la epidermis y la infancia— permite hacer análisis de la separación entre lo que es y la forma de tejer la trayectoria en la condición corporal a través del tiempo; se evoca la relación de esta piel con la condición corporal que precede a la elección de identificarse o no con ella; propone el interrogante desde cuál es la relación *con ese que se es biológicamente*, cómo se han dado los cambios y qué hay hoy que permanezca en el recuerdo de lo que lo ha alegrado o le ha dolido. El ejercicio se asemeja a un viaje por los recuerdos de la infancia, a partir de situaciones cotidianas, y se evidencian aspectos como los lugares, las relaciones de afecto y elementos que se marcan en la historia desde la evocación de la infancia.

La segunda piel —la ropa— remite al reconocimiento de la vestimenta como reflejo de aquello que se desea ser. Las preguntas que orientan la exposición de esta segunda piel se relacionan con la identidad que cada uno desea portar, el cómo desea aparecer, qué tan tolerante se es ante la imagen del otro, qué lugar ocupar dentro de la identidad colectiva. Esta piel es abordada con base en la elección de la imagen que se tiene de sí mismo;

sugiere la revisión de la rotación de roles, apariencias y máscaras a través del tiempo y el espacio; además, provoca la reflexión en torno a develar críticamente la formas como se invisibiliza o se reconoce a sí mismo y a los otros. A través de ella, es posible dar cuenta tanto de lo que se usa como vestimenta (el traje tradicional, la relación con la moda) como de características físicas y actitudinales.

La tercera piel aborda la pregunta desde la relación del espacio común del hogar y el espacio íntimo (la habitación, el fogón, la chagra, el tul, la azotea, la terraza). El ejercicio se despliega a partir de interrogantes como dónde se encuentra la casa, hacia dónde se extiende la posibilidad del vínculo afectivo, qué tanto la casa representa la creación de espacio deseado; también indaga por las relaciones que constituyen la configuración de casa y familia.

La cuarta piel –piel social– acude a la comprensión de cómo el etnoeducador configura la relación con lo social, el reconocimiento de la diversidad, la reflexión de los espacios por donde transita, al igual que el lugar que le otorga a las imágenes, enunciados y discursos de los medios de comunicación y las redes virtuales. En esta piel se expone la ubicación del etnoeducador ante los problemas sociales de la configuración de subjetividad de los niños y jóvenes, como la violencia escolar, el abuso sexual, el consumo de sustancias psicoactivas, el reclutamiento, el embarazo adolescente, el abuso sexual. Así mismo, la pregunta que posibilita esta reflexión es cómo desnaturalizar esas realidades culturales y qué poder hacer como etnoeducador.

La quinta piel hace referencia a la tierra, a la relación con la naturaleza como parte de sí mismo. Esta piel posibilita la reflexión con los daños naturales con base en la pregunta “¿qué se hace con el daño ya hecho?”. Aquí se establece un vínculo con la dimensión ética y vuelve transversal el sentido por la vida. Es una reflexión que se propicia a partir de un mapeo que devela valores y pensamientos en relación con la ley de origen, los planes de vida, la identificación y el reconocimiento de los entornos y lugares donde se favorece la naturaleza y la vida humana.

Conclusión

De acuerdo con esta experiencia, se ha posibilitado dimensionar la importancia de la pedagogía vivencial, a partir de la estética expandida, como un camino que propone desarrollar la capacidad de percibir el mundo como un todo, desde los sentidos y las memorias de la experiencia manifestadas en el cuerpo, y como énfasis en la necesidad de formar, entrenar y propiciar el desarrollo de la percepción y capacidad de expresión en torno a la construcción de una cultura que dote de elementos al etnoeducador para

hacer análisis y adquirir conocimientos en relación con la experiencia, como ejercicio de contraste entre la introspección, la escritura y la puesta en común de la misma. Esta situación permite construir formas y estrategias que los cuerpos suelen no percibir conscientemente y, a su vez, amplía las posibilidades de acercamiento del etnoeducador a las realidades de los contextos educativos y comunitarios en los que se encuentra inmerso y en relación con los elementos que puede aportar para la construcción de entornos de vida y transformación de realidades.

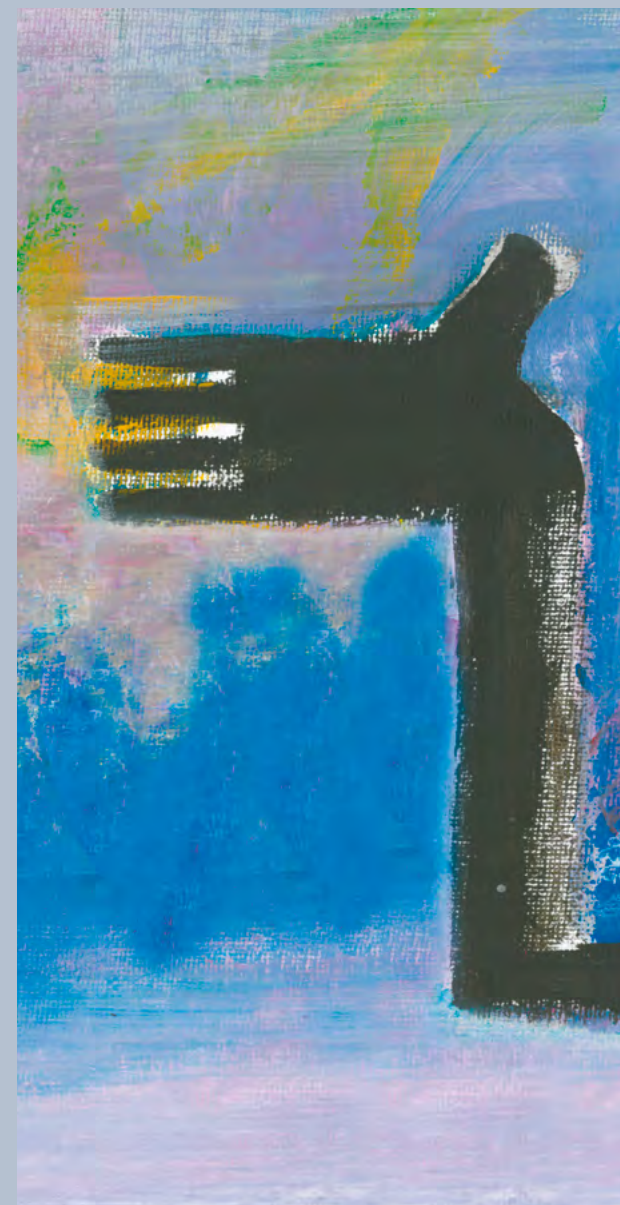
Referencias

- Campillo, A. (2000). La invención del sujeto. En: *La invención del sujeto* (pp. 219-223). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cajiao, F. (2001). *La piel del alma: cuerpo educación y cultura*. Bogotá: Magisterio.
- Bauman, Z. (2011). *44 Cartas desde el mundo líquido*. Barcelona: Paidós.
- Trosman, C. (2013). *Corpografías. Una mirada corporal del mundo*. Buenos Aires: Topía.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. ¿Y tú qué piensas? Experiencia y aprendizaje. *Revista Educación y Pedagogía. Separata*. pp. 43-67.
- Mandoki, K. (2008). *Estética cotidiana y juegos de la cultura: prosaica I*. México: Siglo XXI Editores.
- Pedraza, Z. (2007). *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*. Bogotá: Ediciones Unidas.

 Universidad Pontificia Bolivariana	SU OPINIÓN	
Para la Editorial UPB es muy importante ofrecerle un excelente producto. La información que nos suministre acerca de la calidad de nuestras publicaciones será muy valiosa en el proceso de mejoramiento que realizamos. Para darnos su opinión, comuníquese a través de la línea (57)(4) 354 4565 o vía e-mail a editorial@upb.edu.co. Por favor adjunte datos como el título y la fecha de publicación, su nombre, e-mail y número telefónico.		

Esta obra se publicó
en archivo digital en el mes
de agosto de 2019.

Este libro ha sido el resultado de un trabajo interdisciplinar en el que han participado filósofos, artistas, politólogos, educadores, historiadores y diseñadores. También, lo integran profesores nacionales e internacionales, grupos de investigación, instituciones de educación superior y de la básica y media, la Secretaría de Educación de Medellín y su Centro de Innovación del Maestro Mova, además de académicos de la Fundación Kreanta. Todos ellos comprometidos con la educación por hacer de este país un lugar en donde las futuras generaciones, la práctica de la ética-estética-política no sea una tarea impostergable por alcanzar la reconciliación y la paz nacional. Práctica que se ve reflejada cuando desde nuestra autonomía (ética) participamos en lo público (político) con la esperanza de encontrar un lugar para ser felices (estética). Allí la educación cumple un papel performativo incuestionable y de profundo compromiso sociopolítico.



ISBN: 978-958-764-720-4
<https://repository.upb.edu.co/>



fundación kreanta



moVa
VIVE • CREA • INNOVA

