



EDITORIAL Revista Virtual Redipe: Año 5 Volumen 11

RECIBIDO EL 4 DE NOVIEMBRE DE 2016 - ACEPTADO EL 6 DE NOVIEMBRE DE 2016

EDUCAR PARA RECUPERAR LA ESTÉTICA DEL SUJETO: TENSIONES Y DESAFÍOS PARA EL SIGLO XXI

Juan José Burgos Acosta, PhD

Doctor en Educación

Estudiante Posdoctorado en Educación,
Ciencias Sociales e Interculturalidad

Colombia

Universidad Santo Tomas

Correo: chasjjba14@yahoo.es

Resumen

La escuela como una de las instituciones que se resiste a desaparecer, está llamada a flexibilizarse creando escenarios multiculturales en los cuales el desarrollo de una estética del cuerpo-sujeto, de sus emociones, de su arte, entre otras dimensiones, sea parte fundamental de sus propósitos; no obstante, tales manifestaciones exigen estar articuladas a proyectos claros de convivencia en la diferencia, donde el sujeto individual se defina también desde el sujeto social y comunitario capaz de permitir la construcción de mejores seres humanos que sepan convivir bajo ciertos valores acordados socialmente. Uno de los rasgos de la recuperación de la estética del sujeto, es el control y encause de sus emociones como

dispositivos para constituir pedagogías para la paz y la convivencia. Ello por dos razones fundamentales. Una es el amplio volumen de investigaciones que desde los años 80s del siglo pasado se han venido realizando sobre el comportamiento del cerebro humano, las cuales comenzaron a arrojar algunas claves para comprender las acciones humanas; y en segundo lugar, por el impacto internacional que las mismas han tenido en el campo educativo.

Palabras Claves: Educación, Estética, Sujeto, Convivencia

Educate to recover the esthetics of the subject: Tensions and Challenges for the XXI century



Abstract

The school as one of the institutions that resists to disappear, is called to become flexible creating multicultural scenarios in which the development of an aesthetic of the body-subject, its emotions, its art, etc., is fundamental part of its intentions; However, such manifestations require articulation to clear projects of coexistence in the difference, where the individual subject is also defined from the social and community subject capable of allowing the construction of better human beings who know how to coexist under certain socially agreed values. One of the features of the recovery of the aesthetics of the subject is the control and encuse of their emotions as devices to constitute pedagogies for peace and coexistence for two fundamental reasons. One is the large volume of research that has been carried out since the 80s of the last century on the behavior of the human brain that began to throw some clues to understand human actions; And secondly because of the international impact they have had in the educational field.

keywords: Education, Aesthetics, Subject, Coexistence

Educar para recuperar a estética do assunto: tensões e desafios para o século XXI

Resumo

A escola como uma instituição que se recusa a desaparecer, é chamado a ser relaxado criação de cenários multiculturais em que o desenvolvimento de uma, sujeito-corpo estético de suas emoções, de sua arte, etc, é uma parte fundamental de seus propósitos; no entanto, eles exigem tais demonstrações ser articulados a projetos claras de convivência na diferença, onde o sujeito individual também é definido a partir da comunidade capaz de permitir a construção de seres humanos melhores que

podem viver sob certos valores sociais acordo e sujeito social. Uma das características da recuperação da estética do sujeito, é o controle e Encause de suas emoções como dispositivos para ser pedagogias para a paz e convivência por duas razões principais. Um deles é o grande volume de pesquisas desde o início da década de 80 do século passado, têm sido realizados sobre o comportamento do cérebro humano começou a jogar algumas chaves para compreender as ações humanas; e em segundo lugar pelo impacto internacional que tiveram no campo educacional.

Palavras Chave: Educação, Estética, Assunto, Coexistência

Comparto la perspectiva de Maldonado (2010), en el sentido de que, en general existen dos formas -aunque no las únicas- de estudiar la historia; dependiendo de los intereses de quien la observa. Por un lado la visión lineal consuetudinaria transmitida como patrón reiterativo en la mayoría de los sistemas educativos de las sociedades occidentales, en virtud de la cual los acontecimientos ocurren de menos a más; lo cual, supone al mismo tiempo, que el perfeccionamiento de la condición humana, se logra gracias a una especie de proceso civilizatorio que haría parte de lo que Norbert Elías denomina autoconciencia de occidente: "Pero si se trata de comprobar cuál es, en realidad, la función general que cumple el concepto de «civilización» y cuál es la generalidad que se pretende designar con estas acciones y actitudes humanas al agruparlas bajo el término de «civilizadas», llegamos a una conclusión muy simple: este concepto expresa la autoconciencia de Occidente " (Elías, 1987, p. 57). En la otra mirada, hay que considerar que una "historia" es aquella que escriben los historiadores y otra las dinámicas "reales" que no necesariamente van de menos a más, y, que tampoco está constituida por leyes; así,



“la historia no tiene lugar en términos de, y tampoco puede explicarse racionalmente a partir de, causas puntuales, análogamente a como en la biología tampoco existen factores –y ni siquiera un factor- que sea(n) determinante(s) a expensas de otro(s)” (Maldonado, 2010, p. 28); en este sentido, la historia se constituye en sí misma como las acciones humanas que generan equilibrios y desequilibrios en escenarios tremendamente complejos.

Ahora bien, cualquiera sea el lugar en que nos posicionemos sobre lo que es la historia, lo cierto es que existen acontecimientos cuyas interpretaciones han generado prácticas culturales problemáticas. En el caso de las sociedades occidentalizadas la influencia de la cultura judeo-cristiana marca un fenómeno supremamente importante, por ejemplo, para la configuración de las formas educativas heredadas, que han sido fuertemente criticadas a lo largo del tiempo por figuras como Nietzsche en escritos como *El Anticristo* (1895), en los cuales describe la manera como un hombre crucificado, derrotado en la cruz, se convierte finalmente en paradigma falso de una moral tranquilizadora de las conciencias humanas que desidentifica al hombre y lo desarraiga de todas las posibilidades de producción de su propia vida; Feuerbach en libros como *la esencia del cristianismo* (1841), plantea que el principal error del hombre ha sido sumergirse en una divinidad imaginaria que le ha quitado la posibilidad de ser sujeto de su propio destino, de la vida y de la muerte, por lo tanto, todo lo que se predica del Dios, es simplemente predicación del hombre mismo, de su conciencia. Foucault a través de su método de investigación, muestra la operativización del saber-poder que ha prevalecido en las instituciones creadas por el cristianismo y que después se prolongan en la modernidad a partir de la aparición del estado, en escritos como *Vigilar y Castigar* (1975) o *Defender la Sociedad* (1997). Y, finalmente, por nombrar uno más de tantos, Freud en *el malestar*

en la cultura (1930) al considerar que la religión impide el desarrollo pleno de la vida, mostrando una única forma de alcanzar la felicidad en la que todos ya tenemos un destino trazado.

No obstante, y a pesar de las críticas –bien fundadas– sobre las repercusiones de la cultura heredada en las prácticas del mundo occidental, es necesario retomar aquello de la complejidad de la historia para hacer una consideración importante, muchas veces olvidada o invisibilizada. Propiamente el cristianismo tiene, a grandes rasgos, dos expresiones que históricamente han estado en constantes tensiones e incluso han provocado distintas violencias; ambas, por su puesto han configurado formas educativas determinadas.

Por un lado, el cristianismo de los primeros siglos (antes que apareciera el emperador Constantino quien lo convirtió en la religión oficial del imperio) marca una ruptura, un desequilibrio de la cultura judía heredada de la tradición faraónica predominante desde el siglo VII a.c, caracterizada por sociedades marcadamente patriarcales de dominio, discriminación y esclavitud de los centros de poder sobre la mayoría, en donde el saber-poder de los “iluminados” marca el destino de la humanidad. Tal ruptura consistió en una mirada de la sociedad más incluyente, democrática y pluralista, la cual solo fue posible mediante el empoderamiento de los sujetos que la compartieron y el reconocimiento de que es posible ejercer el poder como resistencia en la creación y las acciones constantes, como lo sugiere Foucault al afirmar que “el ejercicio del poder no es simplemente una relación entre parejas, individual o colectiva; es una forma en la que ciertas acciones modifican otras” (Foucault, 1991, p.83). Las abundantes investigaciones realizadas sobre los primeros siglos del cristianismo evidencian un potencial de saber-poder que produjo transformaciones significativas importantes (Ranher, 1977, Boff, 1978, Gutiérrez, 1979, Scannone 1982; Küng,



1990, Sobrino, 1991, Trigo, 2012). De hecho, las formas de resistencia del cristianismo primitivo, devinieron en el reconocimiento, por ejemplo, del papel de la mujer, de los niños, los ancianos y los enfermos, especialmente los leprosos, a quienes se les consideraban “malditos”, aspectos que poco a poco fueron incorporándose en las nuevas formas de enseñanza, que, entre otras cosas, dicho sea de paso, nacieron al margen de los centros de poder.

Por el otro lado, después del siglo IV de la era común, el advenimiento de la expansión del cristianismo a través de conquistas y colonizaciones en distintas partes del mundo, incluyendo América (Dussel, 1992), la lucha contra el Islam para recuperar almas y lugares “sagrados” y la unión entre iglesia y estado Strauss y Cropsey (2010), entre otros acontecimientos, produjo la vuelta a la consolidación de instituciones estratégicas patriarcales mejor organizadas y prestas para ganar adeptos y extender formas de saber-poder, que de manera detallada describen las obras de Foucault (especialmente a partir del siglo XV) y que hacen del cristianismo, ya no una fuerza creadora de reconocimiento de sujetos distintos, sino una energía-máquina de producción patriarcal homogenizante en donde el individuo queda sujetado por diversas estructuras de poder y control.

Ahora bien, claramente Michel Foucault, es quizá uno de las autoridades más representativas de la historia occidental que ha desarrollado de forma magistral, por ejemplo, conceptos y aplicaciones del poder en relación con las instituciones y los sujetos que ha servido para reevaluar las formas educativas imperantes (Cfr Maldonado, 2005; Martínez 2013); no obstante, a propósito de las consideraciones anteriores, me surge un interrogante: ¿cómo conciliar la recuperación del estatuto propio del sujeto desde una educación estética con propósitos de convivencia en la diferencia que responda a

las necesidades reales del contexto nacional e internacional?

Dado que esta ponencia se enmarca en el trabajo posdoctoral que estoy adelantando, en términos de realizar una investigación en torno a las pedagogías para la paz y la convivencia desde la educación de las emociones, que pueda aportar ideas en la construcción de convivencia, algunas de las temáticas desarrolladas por Foucault, constituyen aportes significativos en mi camino de indagación; entre otras cosas, porque, al menos en contextos latinoamericanos que comparten una historia relativamente común, el filósofo francés ha contribuido a despertar la conciencia sobre el papel que deben jugar las instituciones educativas en los procesos de formación de los sujetos. Pero al mismo tiempo, me crean interrogantes y, especialmente me distancio de algunas de las consideraciones expresadas por el francés en la entrevista: *sexo, poder y política de la identidad*, que hace parte del final del libro *Estética, Ética y Hermenéutica* (1994).

Antes de dar el “salto” a explicar las razones que me llevan a resistirme a aceptar algunos postulados de Foucault en la entrevista citada, quiero dejar claro en este breve escrito que deseo ser pragmático en mis apreciaciones. En este sentido para tal efecto acojo las orientaciones del filósofo norteamericano William James (2000)¹ para quien la verdad de nuestras ideas significa su capacidad de actuar con su utilidad para mejorar o volver menos precaria la condición vital de un individuo. Dicho lo anterior, la idea es intentar responder a los inquietantes desafíos en que se sumerge el mundo de hoy y el papel práctico que tiene la educación en ese panorama tan complejo.

¿Finalmente, por dónde orientar la estética aplicada para las condiciones históricas tan complejas y contradictorias en que el mundo

1 Cfr James, W. (2000). Pragmatismo: un nuevo nombre para viejas formas de pensar. Madrid. Alianza



de hoy está sumergido? ¿Dejar que cada uno desarrolle sus posibilidades, su subjetividad sin límites? Tal como lo sugiere Foucault² Considero que se requieren parámetros de convivencia para afrontar la complejidad de algunos de los rasgos de lo que hoy muchos denominan posmodernidad y que gran parte de sus manifestaciones subjetivas están llevando a consolidar sociedades *al garete*, que han perdido la solidez de unos principios que la afiancen hacia metas comunes; que se niegan a ser vigiladas y controladas, como el reflejo de la agonía del panóptico y que han abierto, al mismo tiempo puertas peligrosas de anarquismo social, sin norte, sin control. De esa forma pareciera que “el fin del panóptico asegura el fin de la era del compromiso mutuo: entre supervisores y supervisados, trabajo y capital, líderes y seguidores. La principal técnica del poder es ahora la huida, el escurrimiento, la capacidad del evitar, de negar el orden” (Bauman, 2004, p.16). Ahora bien, si la educación de hoy debe trabajar por defender la estética del sujeto creador, como lo sugiere Sáenz “El meollo del problema de cómo crear nuevas formas-sujetos —y, con ellas, nuevas formas de ser, nuevas formas de poder, nuevas formas de pensar, nuevas sensibilidades— reside, a mi juicio, en el tipo de líneas de fuerza que conecten las artes *deformar al otro* con las de la *autocreación*” (Sáenz, 2007, p. 82), es fundamental, a mi juicio, no perder el horizonte último de los fines de la educación: formar mejores seres humanos y ecológicos que tengan un mínimo de capacidad de consenso, que sepan transformar sus conflictos, que respeten la subjetividad del otro, siempre y cuando no afecte la convivencia.

Si bien la estética en la educación es un dispositivo fundamental para reconocer al sujeto y permitirle su desarrollo, no por ello, por ejemplo, hay que promover las drogas, tal

como lo sugiere Foucault, aspecto bastante problemático: “debemos producir buenas drogas susceptibles de producir un placer intenso” Foucault (1994, p. 420); no se puede comparar las drogas con la buena o mala música, tal como lo hace el autor en mención, porque hay que tener en cuenta los efectos colaterales que históricamente ha producido: delincuencia, muerte, narcotráfico y corrupción política. En ese sentido me resisto a aceptar que permitirle al sujeto provocarse el máximo placer con las drogas sea positivo; eso es pensar en un sujeto que parece estar en una “bola de cristal”, ajeno a unas condiciones históricas y culturales que lo rodean. Por otro lado, dice Foucault: “Las relaciones que debemos mantener con nosotros mismos, no son relaciones de identidad, más bien han de ser relaciones de diferenciación, de creación, de innovación” Foucault (1994, p. 421). ¿Entonces qué es lo que nos une?, no hay proyectos comunes, no hay búsqueda de ideales, de consensos; cuando vivimos en una sociedad que exige nodos de articulación para superar las violencias en que estamos sumergidos. A mi juicio es una posición que hoy resulta poco objetivable en tanto no responde a las exigencias de los grupos reales que piden a gritos solución a sus problemas de convivencia y en donde aún se deposita la confianza precisamente en la educación. El problema de la identidad no es un debate meramente teórico, sino un problema cultural real, es una respuesta a la complejidad, a la anarquía del mundo que hoy pide “asegurar” un futuro a las nuevas generaciones. Al respecto Marcos Peckel (2016)³ preocupado por la situación mundial ha señalado que el estadounidense Kenneth Waltz, uno de los más importantes internacionalistas,

3 Desde el comienzo de esta década somos testigos de un mundo que presenta síntomas de estarse deslizando hacia el caos. Estados Unidos - que tras el final de la guerra fría ejerció su rol hegemónico coadyuvado por los organismos internacionales creados tras la segunda guerra mundial: Naciones Unidas, el Banco Mundial, la OTAN, El FMI y la OMC- ha comenzado un proceso de atrincherarse tras sus propios problemas cediendo su lugar de liderazgo global, el cual ningún Estado tiene la capacidad de asumir. Cuando el gato se va, los ratones salen de sus madrigueras a “pelear sin escrúpulos por el queso”. Recuperado el 3 de noviembre de 2016 en http://caracol.com.co/radio/2016/07/24/internacional/1469391769_585139.html

2 Al menos es mi propia interpretación. Esto no significa que el sujeto no deba liberarse del poder instrumental, de la razón de las estructuras que lo sujetan, llevándolo a su propia negación y a adquirir otra identidad, fuera de sí. Y que desde esa perspectiva sea fuente de resistencia contracultural.



exponente de la teoría del realismo, decía que “lo contrario a la anarquía no es la estabilidad sino la jerarquía”; es decir es más estable un sistema jerarquizado con un hegemon en la cúspide que uno supuestamente estable basado en iguales. Para este pensador la falta de hegemones está llevando al caos, no hay control, vivimos en una sociedad que va hacia el caos; es una especie de defensa del sujeto que justifica cualquier comportamiento, muerte de uno sobre los otros, xenofobias. Me pregunto si, en el fondo muchas de las posiciones de los seguidores de Foucault defienden esa tendencia bajo la cortina de la estética de un sujeto libre de todo hegemon que coarte su “creatividad” y su “libertad”.

Estoy de acuerdo con el profesor Saenz cuando afirma que “las nuevas formas-sujetos que parecería que se están creando asisten masivamente a la escuela y estando allí se resisten a sus fuerzas estéticas, las usan y las desvían. (Sáenz, 2007, p. 84), porque ciertamente la escuela como una de las instituciones que se resiste a desaparecer, está llamada a flexibilizarse creando escenarios multiculturales en los cuales el desarrollo de una estética del cuerpo-sujeto, de sus emociones, de su arte, etc, sea parte fundamental de sus propósitos; no obstante, tales manifestaciones, a mi juicio, exigen estar articuladas a proyectos claros de convivencia en la diferencia, donde el sujeto individual se defina también desde el sujeto social y comunitario, capaz de permitir la construcción de mejores seres humanos que sepan convivir bajo ciertos valores acordados socialmente. Sin embargo, al mismo tiempo, no comparto la perspectiva del mismo profesor Saenz cuando afirma que “La escuela es una forma-institución específica, oficiada por un maestro/apóstol/juez, que promete formar para «otro mundo», a la vez que proteger contra este mundo siempre corrupto y peligroso para esa infancia/ adolescencia/juventud moralmente en riesgo que ella misma se ha inventado y producido (Sáenz, 2007, p. 75).

Es cierto que hemos sido víctimas de nuestros propios inventos, especialmente después de la modernidad, pero también es cierto que en nuestras manos finalmente ha estado y está el cambio, la transformación de esos paradigmas. Yo pienso que hoy podemos resignificar y reinventar las categorías, por ejemplo, de *apóstol* o *maestro* quienes, estarían llamados a formar “para otros mundos”, distintos a los actuales donde se afiancen comunidades multiculturales de respeto hacia los otros y hacia la naturaleza. En el mismo sentido, resignificar y darles valor a los sistemas de creencias; ¿Por qué solo mirar la perspectiva negativa de una educación cristiana o de cualquier otra confesión?

Precisamente el origen de muchas formas religiosas - como lo hice anotar en la primera parte de este escrito con referencia al cristianismo primitivo - estuvo en relación con una valoración de la estética del sujeto, pero siempre pensando en la comunidad, en la ciudad o en el clan, como lo muestran algunos estudios realizados por Boff (1987), Dussel (1992), Eisler (1995) y Maturana (2003). Entre otras cosas porque, en general los sistemas de creencias históricamente hasta hoy, a pesar que han cargado con una fuerte tensión entre mantener sus principios originales y la patriarcalización que después sufrieron, en todo caso siguen aportando aspectos significativos en la construcción de mejores ciudadanos.

La construcción del sujeto emocional, como expresión de la estética educativa

Uno de los rasgos de la recuperación de la estética del sujeto, es el control y encause de sus emociones como dispositivos para constituir pedagogías para la paz y la convivencia por dos razones fundamentales. Una es el amplio volumen de investigaciones que desde los años 80s del siglo pasado, se han venido realizando sobre el comportamiento del cerebro humano que comenzaron a arrojar algunas claves para comprender las acciones humanas (Gardner, 1987; Damasio, 1996; Le Doux, 2002; Ekman



2003, Goleman, 2012). Y en segundo lugar por el impacto internacional que han tenido en el campo educativo.

Con respecto al primer campo, es decir, a los distintos desarrollos sobre el cerebro, existe una tradición fuertemente arraigada en la cultura occidental que considera que los seres humanos orientan sus acciones exclusivamente a través de la razón; en cierta forma siguiendo el paradigma de los griegos, especialmente de Sócrates, Platón y Aristóteles para quienes la razón (λόγος) hace parte de la naturaleza propia del hombre y determina su destino a través de la incorporación a la ciudad (πόλις).

Esa perspectiva, que históricamente es la que había primado en la explicación de la conducta humana, poco a poco comienza a quebrarse, gracias a los estudios adelantados por la neurociencia hacia los años 60s del siglo XX. Por ejemplo, los desarrollos hechos por Le Deux (1996), llevaron a determinar que la amígdala cumple una función fundamental en el cerebro: hacer el papel de un vigilante para responder antes que el cerebro pensante (neocortex) a los estímulos externos; lo que traducido en términos prácticos, significa que las emociones ocupan un lugar preponderante en la información que llega al cerebro, pues éstas se constituyen en el primer filtro de la información que llega a los individuos, aspecto fundamental que el paradigma occidental ha desconocido durante mucho tiempo y que han configurado un tipo específico de relaciones entre los seres humanos. Al respecto el biólogo Humberto Maturana afirma que “al declararnos seres racionales vivimos en una cultura que desvaloriza las emociones, y no vemos el entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción que constituye nuestro vivir humano, y no nos damos cuenta de que todo sistema racional tiene un fundamento emocional. (Maturana, 1996, p. 15). Los investigadores concuerdan con Le Deux y Maturana, en que la mente emocional y

la racional actúan alineadas y son determinantes para comprender la conducta humana, tal como lo sostiene el estadounidense Daniel Goleman:

Por lo general existe un equilibrio entre mente emocional y mente racional, en un proceso en el que la emoción alimenta e informa las operaciones de la mente racional, y la mente racional depura y a veces veta la energía de entrada de las emociones. Sin embargo, cada una se configura en un sistema de facultades semi-independiente que es expresión de un circuito distinto del cerebro, pero interconectado dentro de él, en una circularidad en la que el sentir es esencial para el pensamiento, y éste a su vez lo es para las emociones (Goleman 2005, p. 25).

Por su parte Damasio (2009), realizó estudios en personas que, por alguna circunstancia, perdieron la zona pre-frontal-amígdala, es decir, donde nacen las emociones y los sentimientos, que lo llevaron a concluir que, aunque el neocortex, es decir, el cerebro del lenguaje, no había sufrido modificaciones o alteraciones significativas, no obstante, los pacientes manifestaron fuertes debilidades en la toma acertada de decisiones y en el modo como se relacionan con el mundo social que les rodea. De acuerdo con estos experimentos, este científico deduce que las emociones y los sentimientos son fundamentales para la realización de las distintas actividades que los seres humanos planean en su vida cotidiana.

Expresa este autor:

No hay duda de que la integridad de la emoción y el sentimiento es necesaria para el comportamiento social humano normal. Me estremezco al pensar que cómo sería el mundo, desde el punto de vista social, si toda la población, excepto una pequeña minoría, padeciera la condición que sufren los seres humanos con lesión



del lóbulo frontal aparecida de adultos. Si las emociones y los sentimientos sociales no se despliegan adecuadamente, y se desbarata la relación entre las situaciones sociales y la alegría y la pena, el individuo no va a poder categorizar la experiencia de los acontecimientos en el registro de su memoria autobiográfica según la nota de emoción/sentimiento que confiera “bondad” o “maldad” a dichas experiencias. Esto impediría cualquier nivel ulterior de construcción de la noción de bondad y maldad, es decir, la construcción cultural razonada de lo que debiera considerarse bueno o malo, dados sus efectos positivos o negativos (Damasio, 2009, pp. 151-154).

Según estas consideraciones, para Damasio, gracias al desarrollo científico del cerebro, se ha derrumbado las creencias, fuertemente arraigadas, que separaban el alma del cuerpo, y el pensamiento de la biología. Ese fue el gran “error de Descartes”⁴ que la tradición occidental filtró en las formas de concebir a los seres humanos y en consecuencia, de organizar un mundo, estructurado estrictamente desde el racionalismo. De acuerdo en lo anterior, las emociones ya no son “estorbosas” o “ensombrecedoras” de la razón, sino que son la base principal sobre las que se apoya el cerebro racional para la toma de decisiones.

Con respecto al segundo campo, que se refiere específicamente al impacto que ha tenido en el escenario de la educación, éste emerge como consecuencia de los desarrollos sobre el cerebro humano antes descritos. El término construido en la última década del siglo XX y que mejor expresa el impacto en la enseñanza, es la llamada Inteligencia Emocional, que surgió, no solamente por los descubrimientos

que se han adelantado sobre el cerebro humano ya señaladas, sino también por las distintas problemáticas de violencia escolar, familiar y social que han venido emergiendo a lo largo de estos años en los distintos países al interior de las escuelas, y que ha cuestionado profundamente la estructura de los sistemas educativos. En la medida en que las escuelas se centraron tradicionalmente en una enseñanza meramente cognitiva, poco a poco fue surgiendo la necesidad de abrir otras puertas para abordar dichos problemas. Así, se fue construyendo otras formas de evaluar los procesos educativos que llevaron a tener en cuenta esta perspectiva como parte fundamental para la formación.

El doctor Howard Gardner en 1983, después de una serie de investigaciones que hicieron parte de lo que en ese momento se denominó el Proyecto Zero en la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard, propuso una nueva visión de la inteligencia humana, al concluir que las personas tienen variadas posibilidades para expresar, no una inteligencia, sino varias, además de la ya conocida capacidad cognitiva propiamente dicha. En ese momento propuso ocho inteligencias de las cuales a dos denominó *inteligencia interpersonal* e *inteligencia intrapersonal*. Más adelante, hacia los años noventa, Peter Salovey y John Mayer (1990), les otorgan el nombre de inteligencia *Emocional*, quienes la definen como “una forma de inteligencia social que implica la habilidad para dirigir los propios sentimientos y emociones y los de los demás, saber discriminar entre ellos, y usar esta información para guiar el pensamiento y la propia acción”. (Salovey, 1995, p.56).

Los anteriores desarrollos se convierten en el punto de arranque para que, especialmente a partir de 1995 del siglo pasado, el prestigioso psicólogo norteamericano Daniel Goleman, escribiera un libro que llevó por nombre “Inteligencia Emocional” que tuvo un fuerte impacto a nivel internacional, especialmente en

⁴ Así denomina Antonio Damasio una de sus publicaciones más importantes, cuya tesis principal que defiende, se basa en refutar el pensamiento principal de Descartes pienso luego existo, bajo una nueva mirada científica siento luego existo, en la cual quiebra los argumentos del filósofo francés, a través de una serie de investigaciones sobre las formas en que el cerebro ha evolucionado a través de la historia para responder en cada momento y adaptarse para sobrevivir.



el campo educativo; que puede definirse, según el propio autor, como la capacidad de reconocer los propios sentimientos y los de los demás de motivarse y de manejar adecuadamente las relaciones. En ese sentido la educación debe tener en cuenta que “para bien o para mal, la inteligencia puede no tener la menor importancia cuando dominan las emociones” (Goleman, 1996, p.22).

De acuerdo con lo anterior, ya en la educación no se hablará sólo de que existe un analfabetismo en el conocimiento, sino también en el manejo de las emociones, y por ello, será necesario intervenirlas con una pedagogía acorde a cada contexto. Al respecto Antunes (2005), considera que:

En ese mismo contexto, cuando un profesor exige la atención del alumno, o incluso lo “chantajea” emocionalmente implorándosela, se está distanciando de los fundamentos científicos que explican cuándo y cómo el cerebro está efectivamente atento. Por eso es preciso reemplazar la receta de la exigencia o el recurso a los ruegos por una enseñanza que despierte el interés de asociar lo nuevo con lo viejo, que acentúe la motivación haciendo del alumno el centro de las conexiones entre esas evidencias, que muestre coherencia con los desafíos que la vida impone y, sobre todo, que emplee técnicas diversas, estimuladoras de las diferentes inteligencias a través de juegos operatorios, desterrando la repetición de interminables clases expositivas, como si no existiesen otras “herramientas” estimuladoras de la atención y el aprendizaje significativo (Antunes, 2005, p.18).

De esa manera, el pedagogo comienza a considerar a la persona que se educa, dese una visión mucho más integral, evitando reducir su desarrollo al cultivo de lo meramente cognitivo.

Conclusiones

Ahora bien, ¿cuáles serían los rasgos de una formación que abra paso a la estética del sujeto. Esta pregunta no tiene una sola respuesta, lo que hace es abrir un abanico de posibilidades, las cuales, en principio, estaría en relación con el reconocimiento de la dimensión emocional, el papel de los maestros y el lugar que deben cumplir la institución educativa.

Respecto del reconocimiento de la dimensión emocional se requiere diseñar los ambientes escolares de formación que promuevan la autorregulación de los estudiantes que les abra las puertas para la creación constante de su propio proyecto de vida. Resignificar el papel de los maestros en términos de sentirse acompañantes aportando desde su experiencia acumulada que les otorga un poder para orientar críticamente sus estudiantes; y finalmente, las instituciones, que, a mi juicio, no deben desaparecer, deben convertirse en escenarios estéticos donde las personas que se forman encuentren alegría y múltiples posibilidades para desarrollar sus potencialidades creativamente.

Además, recogiendo la apuesta de Gardner (2005), es importante que los profesores cultiven en sus estudiantes tres mentes que considero fundamentales para afrontar los desafíos que enfrenta hoy la educación, especialmente pensado en la apropiación, generación y uso solidario del conocimiento. Formar una *mente creativa* que despierte en los individuos la capacidad de resolver problemas propios de la vida cotidiana, que estén en relación con problemáticas culturales, económicas, políticas y sociales que se le presenten en su entorno para ser inventores de mundos mejores articulándose con comunidades interdisciplinarias de aprendizaje.

Al lado de la creatividad y frente a la cantidad de información que circula por las distintas redes de comunicación, es necesario también



formar la *mente sintética* para que se fortalezca la capacidad de hacer críticamente síntesis del conocimiento que día a día se produce, para resignificarlo y aplicarlo creativamente a través de discursos coherentes, observar un fenómeno en el todo y sus partes para poderlo relacionar y trabajar la complejidad preparándose para responder con eficiencia las constantes incertidumbres que ocurren en el entorno.

Lo anterior, solamente es posible si las personas que se forman se les fortalece una *mente disciplinada*, en un mundo cada vez más complejo y lleno de contradicciones en donde las nuevas generaciones requieren cultivar hábitos. En este sentido, volver al control y a la vigilancia, de una manera más razonada y consensuado en los sistemas educativos, no solo se puede hacer parte de la recuperación de la estética del sujeto, sino que es una necesidad que muchos grupos hoy exigen para evitar la anarquía social a la que muchas sociedades peligrosamente se dirigen.

Espero haber convencido a lector de que es posible, aunque difícil, formar una mente disciplinada y que conseguirlo supone un hito importante, e incluso necesario, en la educación. (Gardner, 2005, p.40)

Referencias Bibliográficas

Bauman, Z. (2009). *Amor Líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México D.F. Fondo de Cultura Económica

Bisguerra, R. (2000). *Educación Emocional y Bienestar*. Madrid. Wolters Kluwer

Chabot, D. y Chabot M. (2009). *Pedagogía Emocional. Sentir para aprender. Integración de la Inteligencia Emocional en el Aprendizaje*. México. Alfaomega.

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir: una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.

Damasio, A. (1996). *El error de Descartes, la emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona. Grijalbo-Mondadori.

Eisler, R. (1991). *El Cáliz y la Espada*. Santiago. Cuatro Vientos

Foucault, M. (1999). *Estética, Ética y Hermenéutica*. Barcelona. Paidós

Foucault, M. (1991). *Sujeto y Poder*. Bogotá. Cultura Libre

Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional: Nuevos descubrimientos*. Barcelona. Ediciones BSA

Jiménez, C, y Robledo, J. (2010). *La neuropsicología y los comportamientos violentos. Nuevos hallazgos desde la neurociencia*. Bogotá. Ediciones Especiales

Le Doux, J. (2002). *El cerebro emocional*. Barcelona. Ariel.

Märtin, D. Boeck K. (2007). *Qué es Inteligencia Emocional*. Madrid, España. Improve

Maya. A. y Pavajeau D. (2007). *Inteligencia*



Emocional y Educativa. Una necesidad Humana Curricular y Práctica. Bogotá. Editorial Magisterio

Maturana, H. y Verden. Z. (1994). *Amor y Juego, fundamentos olvidados de lo humano.* Santiago. Instituto de terapia cognitiva

Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia.* Santiago. Dolmen

Mayer & Salovey. (1997). *What is emotional intelligence. In emotional development and emotional intelligence: educational implications, by Peter Salovey and David Sluyter*

Sáenz, J. (2007). *La escuela como dispositivo estético,* en Frigerio, G y Diker, G. (comps.) *Educación (sobre) impresiones estéticas.* Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Solomón, R. (2007). *Ética emocional. Una teoría de los sentimientos.* Barcelona. Paidós

Steiner, C. (1998). *La educación emocional.* Buenos Aires, Javier Vergara

Maldonado, C. (2003). *Biopolítica de la Guerra.* Bogotá. Siglo del Hombre Editores

Maldonado, C. (2010). *Fronteras de la ciencia y complejidad. Teoría de la historia, filosofía de la historia y complejidad* Bogotá, Ed. Universidad del Rosario, 2010, págs. 17-48