

Una mirada estética del currículum: espacios de la sensibilidad para la conformación de subjetividades

Norys Alfonso

E-mail: n.alfonzo@hotmail.com

Antonio Curcu

E-mail: acurcu26@gmail.com

Universidad de Oriente

Resumen: Proponer una mirada estética del currículo es re-encontrarnos con una expresión distinta de la formación del ser humano; pues se apela, no a la fragmentación en que hemos sido divididos por el pensamiento disciplinar moderno, sino a la construcción de subjetividades, que desde los planos de la experiencia se constituye en una forma sensible que tiene el sujeto de apropiarse de su realidad. Entendiéndose que lo estético no está solo referido a lo artístico, sino a una forma de sentir, vivir; en tal sentido, esta visión estética nos lleva a considerar elementos de “difícil aprehensión” en la postura evaluativa, cuantitativa de las prescripciones escolares y académicas, pero que se tornarían en un reflexionar distinto en lo pedagógico y su práctica. Desplazar la esencia performativizada de las competencias, para desplegar otras instancias del ser donde se incluyan los sentimientos, el aprendizaje como potencia del gusto, la intersubjetividad, la enseñanza como proceso artístico, la creatividad, entre otras, nos conduciría a conformar un espacio para mirar desde otra perspectiva la formación.

Palabras clave: Estética, Experiencia, Subjetividad, Gusto, creatividad, formación, Currículum

Abstract: Suggest an aesthetic look of the curriculum is to re-encounter with a different expression of the formation of man because it appeals, not to the fragmentation in which we have been divided to by the modern disciplinary thinking. This suggests the construction of subjectivities, that reveals several

* Fecha de recepción: 24-02-2011.

Fecha de aceptación: 03-05-2011.

levels of experience that say that is in a sensitive way where the person will own their own reality. we have to understand that the aesthetic does not only refer to the artistic, but a way of feeling, living, in this sense, this aesthetic vision leads us to consider elements of a difficult apprehension” in the posture evaluation, quantitative evaluation of school and academic requirements that would become a different reflection on pedagogy and practice. moving the essence of existing skills, to deploy additional instances of the human being which include feelings, learning and power of taste, intersubjectivity, teaching as an artistic process, creativity, among others, lead us to form a new space to look from another perspective training.

Key words: Aesthetic, Experience, Subjectivity, Taste, Creativity, Training, Curriculum.

Résumé: Le fait de proposer un regard esthétique des parcours académiques nous permet de découvrir une expression différente de la formation de l’être humain car on fait appel non pas à la fragmentation par laquelle nous avons été divisés par la pensée disciplinaire moderne, mais à la construction de subjectivités permettant de créer, à partir des plans de l’expérience, une forme sensible qu’a le sujet pour s’approprier de sa réalité. Il est important de signaler que l’esthétique ne concerne pas uniquement l’artistique mais aussi une forme de sentir, de vivre; en ce sens, cette vision esthétique nous emmène à prendre en considération des éléments d’une appréhension difficile concernant l’approche évolutive, quantitative des prescriptions scolaires et académiques mais qui, d’autre part, pourrait permettre une réflexion différente dans le domaine pédagogique et sa mise en pratique. Si l’on déplace l’essence performativisée des compétences afin de déployer d’autres instances de l’être y compris les sentiments, l’apprentissage comme force du goût, l’intersubjectivité, l’enseignement comme un processus artistique et la créativité, on pourrait conformer un espace pour regarder la formation à partir d’une autre perspective.

Mots clés: esthétique, expérience, subjectivité, goût, créativité, formation, parcours académique.

Pensar el currículum desde una mirada estética supone dar nuevos sentidos a las posibilidades de formación desde la escuela, para ello, es vital imbricar la relación razón-sensibilidad desde los espacios de enseñanza que permitan al estudiante encontrarse con la subjetividad de sus saberes. Así, el currículum deja de ser un dispositivo para la instrucción, la capacitación, para convertirse en un horizonte en el que la experiencia, el tiempo y el devenir del sujeto nos dan cuenta del viaje emprendido por una persona.

Cuando se plantea el currículum desde una mirada estética, éste pierde sus pretensiones homogeneizadoras y de normalización de los saberes y prácticas, para constituirse en posibilidad pedagógica de múltiples, diferentes y diversos modos de ver la realidad. No se trata de un currículum cuyas facultades se remiten a una función gnoseológica de la contemplación o a la simple admiración del conocimiento, sino que éste se proyecta como lugar sin límites para potenciar el pensar creativo como acto de formación. Ese espacio sensible que significa crear, le imprime un carácter placentero al aprendizaje, porque no representa un proceso externo vinculado a la simple memorización-reproducción acrítica de los saberes dados, establecidos, sino que es producto de un viaje hacia el interioridad del estudiante como búsqueda para narrar lo vivido, su experiencia.

La racionalidad instrumental, abstracta y reductora que colmó todos los órdenes de la vida social no tomó en cuenta, o en su defecto, despreció la cultura de los sentimientos, los afectos e impuso el imperialismo del “ver” (la observación, objetivación). La vista y el oído se tornaron sentidos hegemónicos en nuestra cultura; al recuperar el cuerpo (el tacto) se posibilitan formas de conocer. La metáfora “cuerpo social” tiene sentido porque lo sensible está asociado a lo perceptivo-creativo. No es sólo el hombre pensante, sino también sintiente, pasional, afectivo, intuitivo, que puede abordar problemas educativos, culturales, sociales.

La modernidad resultó ser una amputación epistemológica al otorgar características negativas a todo aquello que no pudiera ser verificable; la irracionalidad devino en lo intangible, oscuro, inaprensible y marcó pautas para que la objetividad ejerciera su preeminencia en detrimento de lo sensible. Lograr esa objetividad en todos los ámbitos implicaba desprenderse de los juicios de valor, de la imaginación, de la subjetividad; esa obsesión de la modernidad por “lo claro” impidió entonces otras posibilidades de búsqueda.

Vincular al ser con el conocer, la sensibilidad con el intelecto como proceso de con-formación de subjetividades, es tarea de este otro modo de ver el currículum y ello supone un tejido que entrelaza sus categorías constituyentes:

La formación como espacio de expresión de equilibrio-alteridad,

Lo pedagógico como posibilidad de equidad, libertad y ética,

La enseñanza como proceso artístico que permite la emergencia de la relación armonía-diferencia,

El aprendizaje como potencia del gusto, el placer y la significación,

La intersubjetividad como implosión de los sentimientos, lo inédito, lo espontáneo.

1. La formación como espacio de expresión de equilibrio-alteridad

La idea del currículum desde una mirada estética debe partir de una postulación de una nueva racionalidad abierta y creativa que implique reivindicar un pensamiento enraizado como diría Maffesoli (1997) con aquello que nos mueve y constituye, con un pensamiento más encarnado, más mundano, más cotidiano. Se trata de un currículo que en su expresión estética trata de retomar la idea de Gadamer (1999) de la formación como la reconciliación

con uno mismo, como el reconocimiento de sí mismo en el ser del otro.

En este tipo de experiencias con el otro, por el otro y sobre lo otro se despliega una dinámica vital en la condición volitiva y activa para interpretar el mundo que mueve los cimientos ontológicos de la idea de formar, de para qué formar y de cómo encarar los procesos de formación en la escuela del tiempo presente.

Este planteamiento remite al encuentro intersubjetivo y por tanto a un diálogo de saberes que se produce desde los espacios en los cuales se conforman las experiencias educativas y las relaciones de alteridad. Así el currículum se constituye a partir del cruce de diversas prácticas, en tanto que la formación se trata de una opción que se configura históricamente. De lo que se trata, es de un currículum que asume como un espacio para dar sentido consciente a la formación como un viaje al interior del ser.

Para Hegel la formación al estar atravesada por el encuentro con el otro tiene como base la actividad consciente del hombre, éste construye sus conceptos expresándose desde su propio interior. Esta definición establece su centro en la diferencia de la alteridad: ser uno y reconocerse en el otro, pero seguir siendo uno; la reconciliación con uno mismo, la disolución de sí mismo en el ser del otro.

Así en su expresión estética, el currículum desde la relación equilibrio-alteridad debe provocar un proceso de formar-se y conformarse para desplegar todas las potencialidades de uno mismo hacia los demás. Es importante que el otro en cuanto alteridad está abierto, es siempre apertura en la relación pedagógica, se escuchan y comprenden, sin imposiciones tanto de manera intersubjetiva alumno-alumno, como alumno-maestro. En la reciprocidad dialógica se expresan las potencialidades de reconocernos como personas: el otro es lo que me da existencia, existo porque ese otro me reconoce como tal y esta relación es siempre posibilidad de equidad.

La fuerza del sentimiento funda subjetividades en lo conceptual y lo perceptual, se rehabilita la relación afectivo-sentimental con lo real y con los otros. Una mirada estética del currículum debe volver a las instancias de la pedagogía como arte, sensibilidad, como forma de recuperar el lado afectivo en el hecho educativo que pasa por definir el sentimiento como parte de la poiesis de nuestro encuentro con el otro. Así en el proceso de formación interesa recuperar el carácter histórico del conocimiento, por lo que este proceso implicaría una meditación para producir un punto de vista que en los espacios intersubjetivos reconoce al alumno como sujeto social.

En el espacio escolar el aprendizaje muchas veces se construye sobre la base de conceptos erróneos de creencias arraigadas producto de tradiciones familiares o culturales, y en ese intercambio del tema se irán subsanando brechas gracias a la relación y descubrimiento que reconocen los estudiantes en su alteridad. Esa visión de mundo que manejan los estudiantes, su saber intuitivo, práctico, los lleva a convivir y a veces a sobrevivir en las situaciones del aula y de la vida cotidiana.

Esta consideración es importante en el espacio escolar porque por lo general la formación se refiere a los contenidos que la cultura escolar dispone para los participantes. Se podría interrogar qué relación guardan los contenidos con el conocimiento y la cultura y de qué manera estos inciden significativamente en el capital cultural de los alumnos. Podríamos preguntarnos también acerca de la manera como se investiga permeando siempre con el matiz cientificista; además de las orientaciones psicológicas que evitan el reconocerse a sí mismo como sujeto.

Interesa recuperar el carácter histórico del conocimiento y así la formación implicaría una meditación para producir un punto de vista que en los espacios intersubjetivos reconoce al alumno como sujeto social. En la formación se da una apropiación, una manera, según Gadamer (1997), de dar forma a las disposiciones

y capacidades naturales. Por esto, el currículum debe incorporar la vivencia del sujeto y, en ese sentido, la formación como experiencia interior, debe expresarse en el proceso pedagógico cuando los sujetos transversalizan lo real con las experiencias escolares.

Así el currículum debe convertirse en un espacio portador de una racionalidad sensible como necesidad de recuperar la organicidad que une al pensamiento con la vida. Hay que dotar al currículo en su pretensión estética, en palabras de Maffesoli (1997), de una *sensibilidad vital o raciovitalismo o racionalidad intuitiva*, que como razón interna y sensual logre incorporar lo sensible en la constitución del conocimiento. En este sentido, un currículum con base estética tendrá su pertinencia pedagógica cuando logre la integración innegable del intelecto y la sensibilidad, es decir, lo que Maffesoli (1997) llama una *sensualización del pensamiento*.

Lo sensible es potencialmente relacional, por esto, el currículum en su base estética, tendrá que recuperar y valorar los territorios de la vida cotidiana, la vivencia y la riqueza de la experiencia común que están generando otras formas de estar-juntos. Se trata de una visión de currículo que permita reconectar la pasión y el pensamiento con el sentimiento. Para volvernos hermanos con-sentidos, solidarios de nuestros derechos de ser, de ser diferentes, de ser únicos, unidos en nuestras especificidades; nunca unificados, homogeneizados, mimetizados, clonados.

Se trata de un currículum que expresará su potencialidad estética cuando permita que los sujetos en su proceso de formación expandan su raciosensibilidad y no se arrinconen otras vías de conocer, que se puedan abrir fisuras epistemológicas y no se limite a la estética como actividad irracional del hombre. Así, la emergencia de un sujeto estético vale no para deslindarse de un sujeto racional, sino para exponernos como seres contemporáneos: plurales y múltiples, sensibles y solidarios, éticos y estéticos apuntando siempre a la construcción de sensibilidades

La ética y la estética siempre se han visto convencionalmente como opuestas, sin embargo, Maffesoli (1997: 115) las emparenta para tratar de aproximarse a una forma de ser y hacer que no se circunscriba sólo a lo artístico, sino al dinamismo, la efervescencia de la vida cotidiana donde se desarrollan los vínculos emocionales, sentimientos vividos en común como lazo social, afectos que se ponen en juego en la escena pública. Aquí lo estético del currículum se expresaría en la medida que la enseñanza se constituye en lugar para gestar lo que Maffesoli (1997) llama “el vibrar en común, sentir al unísono, experimentar colectivamente”

Para este autor, la vida social en su totalidad “está inmersa en una atmósfera estética, la vida está hecha ante todo, y cada vez más, de emociones, de sentimientos y de afectos compartidos” (1997). En este sentido, esta idea del currículum desde una mirada estética, sugiere que el enseñar como arte, como hacer, no puede seguir siendo un campo aparte de la vida como lo fue anteriormente, sino más bien como poética cotidiana. De este modo lo explica cuando afirma:

Hacer de la vida una obra de arte no es privilegio de las vanguardias o de una bohemia en particular, es una práctica cotidiana popular, pues mediante diversas manifestaciones (comer, paseos, vestirse, discutir) se conforma la sólida trama de la socialidad. (1997: 115).

2. Lo pedagógico como posibilidad de equidad, libertad y ética

La construcción de los elementos constituyentes de un currículum desde una mirada estética, tendrá que tener sus anclajes en la búsqueda del encuentro con una razón sensible, con una mirada distinta, más amorosa, que devele los procesos parcelados de una racionalidad científico-técnica.

Transversar en el currículum las formas sensibles debe constituir un proceso de formación integral que cohesionen elementos olvidados o subestimados y desate otros que han estado oprimidos

por prácticas hegemónicas; asimismo tomar en cuenta la cultura como concepto ecológico, como diría Pérez Gómez (1999), el cual servirá para provocar un conocimiento que ante cualquier situación de crisis se torne creativo.

De lo que se trata es de la constitución de espacios pedagógicos que asuman la sensibilidad como fuerza intrínseca, imprescindible y sustancial del hombre como ser integral y provoquen respuesta frente a un modo de currículum sujetado por la pretensión de uniformar y universalizar el pensamiento y las formas de decir y actuar. Esta exigencia supone que los espacios pedagógicos deben buscar, potenciar aquellas formas olvidadas, excluidas o despreciadas, como la alteridad y la diferencia.

Crear espacios de subjetividad con el otro como pretensión de una idea de currículum desde una mirada estética, significa que ésa no es producto de un individuo aislado, sino que responde a una extensa red de relaciones que hacen compartir vivencias comunes, imaginarios colectivos propios de lo social en toda su complejidad. Esa forma que asume la subjetividad en el espacio escolar siempre se ha visto restringido por la racionalidad moderna que devino en forma universales de pensamiento, lo que hace falta es buscar vías de enseñanza ancladas para la formación del hombre mismo y reapropiarnos de las mediaciones de la sensibilidad.

La constitución de esa subjetividad tiene que estar mediada por los espacios de la familia y los mismos espacios de la escuela, pues en esa relación dialógica los niños constituyen diversos modos de subjetividades en su trato con los adultos y con personas de su misma edad. Es allí donde se despliega la relación equidad-ética como proceso de formación gestada desde el currículum.

La estética exige originalidad, vista siempre como un elemento de ruptura, buscando nuevas formas de ver la realidad, de allí su diferencia con la ética donde no existe ningún tipo de novedad, pues siempre buscamos ser mejores seres humanos al tratar a los

demás como si fuera a nosotros mismos. Por eso el currículum tendría que provocar las posibilidades de libertad al permitir que los estudiantes puedan crear sus propios espacios e imaginarios, tener sus representaciones; no olvidemos que la infancia va acumulando una carga semántica que puede ser referencia para sus espacios estéticos, creativos, imaginativos.

El afán de esta propuesta curricular, que busca la relación dialéctica ética-libertad como expresión de la con-formación de subjetividades, es articular en los espacios pedagógicos, lo intelectual con lo sensible. Ya que el rezagamiento de este último, se convierte en una amputación epistemológica precisamente porque el hombre fue estudiado unilateral y parceladamente.

Plantear un idea de currículum desde la clave estética, supone asumir a la sensibilidad como inclusiva, inherente en la multiplicidad de formas de la trama de la vida humana y ello implica que los espacios pedagógicos deben convertirse en puentes articuladores de equidad-libertad para la constitución de modos diversos de subjetividades al conectar lo sensible con el conocer.

Potenciar la gestación de nuevas prácticas discursivas, de interacción constante, proxemia (sentir en común, juntos), como ruptura con las pretensiones de homogeneización del mundo y del individualismo, supone que el currículum debe proyectar desde los espacios de enseñanza una polisemia vital en la que la relación sensibilidad-intelecto transversalice la con-formación de subjetividades. Es decir, como búsqueda como reflexión de una teoría de la educación desde la mirada estética, se plantea revitalizar la condición sensible de la existencia humana, como posibilidad de potenciarla en las sinergias de sus realidades complejas, emergentes. Por ello, aboga por una pedagogía que no se quede en conceptos desvitalizados, acorralada por criterios de validez, orden, objetivación, con el cuerpo como cárcel, sin emociones y sentimientos.

3. La enseñanza como proceso artístico que permite la emergencia de la relación armonía-diferencia

Enseñar es un arte para crear nuevos imaginarios que se muevan en una contemporaneidad sin viejas querellas entre filosofía y poesía o entre arte y verdad, sino como afirma Morin: “transmitir una cultura que permita comprender nuestra condición y ayudarnos a vivir. Al mismo tiempo, es favorecer una manera de pensar abierta y libre.” (1999: 11).

El arte es un quehacer, una cualidad que en palabras de D’Arago “incluso es la cualidad que nos hace hombres (animales humanos), pues el único ser vivo que por voluntad consciente y auto consciente hace-crea, extiende sus sentidos-su mente es el ser humano.” (2004: 83). Esta consideración para el abordaje de una estética educativa bien podría entrelazarse con el concepto de formación y de cómo el docente puede ser un artista en la manera de conducir la enseñanza.

Potencialmente artistas somos todos, al decir de D’Arago : “El Arte (el hacer) es una cualidad del hombre [...] aún más, es la cualidad que nos hace hombres. Nuestra condición.” (2004: 81). La enseñanza como arte, como hacer, se constituye en un espacio libre, abierto, creativo. En esta misma dirección debe pensarse la praxis educativa, ya que la escuela de la modernidad al someter a sus actores al imperio de la razón los sometió al control de las emociones. Ello requiere que la enseñanza potencie el conocimiento y la información, la imaginación creadora, la intuición, lo simbólico como modo de superar la simplificación que fue puesta en marcha con la fragmentación y especialización en las ciencias.

El docente en un proceso de alteridad constante permite la afloración en sus estudiantes de un cúmulo de experiencias y pareceres a través no sólo del discurso, sino de reflexionar lo vivido, de interpretarlo, en convivencia, en vínculo, es un descubrir a ese otro que late habitando un cuerpo y una manera de sentir y pensar. Hablamos entonces de una “hermenéutica” al traducir esa biografía

para que en interacción constante, sin imposición de una de las partes, el estudiante crezca y se fortalezca su existencia en tanto sujeto racional y sensible. Teniendo en cuenta que la formación es un tránsito de múltiples caminos, la díada docente-estudiante lleva aparejada el sentir-juntos, imbricarse en el captar, percibir una realidad que no les es ajena, vivir en tanto costumbre (ethos).

Decimos estado transitorio porque se configura un modo de ser en el mundo, donde a veces somos discípulos y otras veces maestros; por eso la vocación de docentes como artistas va configurando un tránsito en constante fluir a lo que se quiere ser. Restituir y reconstruir espacios no sólo personales, de experiencia de mundo, sino comunitariamente permitirá poseer nuestros propios criterios para enfrentarnos a la diversidad de apuestas que ofrece la vida: mundos virtuales y reales donde esa vivencia personal y social nos permitirá ver a través de nuestra capacidad sensible y cognitiva captar la esencia de las cosas.

Remitiéndonos a la clasificación dada por Jauss (2002: 42) cuando analiza los tres conceptos fundamentales de la tradición estética (poiesis, aesthesis y catarsis). La primera, referida a la experiencia estética fundamental del hombre, su creación; la segunda, a la percepción, a la capacidad de sentir, y la última, a la recepción del arte por el contemplador en una orientación comunicativa con la acción. Esta última es fundamental en lo concerniente al papel formativo que se establece en el acto pedagógico y que bien podría circunscribirse a la lectura, experiencia por excelencia en el espacio escolar. La posibilidad de vivir la multiplicidad de mundos que ofrece esta actividad al ejercer las diversas personas (máscaras) planteadas en la ficción. La catarsis opone la experiencia estética y la praxis moral, que remite por tanto a lo didáctico, con la identificación del espectador con lo representado.

Este planteamiento llevado a lo educativo puede conducirnos a comprender las prácticas en los espacios escolares desde una mirada

más abarcante; pues las categorías estéticas como imaginación, sentimientos, creatividad quedan arropadas por la visión irracional que se tiene de ellas quedando desguarnecidas ante una objetividad arropante que busca la cuantificación para la evaluación de los saberes. En este sentido, una díada maestro-alumno lleva consigo el hacer-crear en el sentido de despertar la autoformación, la autonomía del pensamiento, así una mirada estética de lo pedagógico tendría que ver tanto con el saber como con el sentir en una sensibilidad solidaria.

Se busca con una visión estética repensar la complejidad y diversidad que pueden fraguarse en el espacio educativo que permita un acercamiento a la polifonía del mundo, con ello se amplía el abanico avisional desde los distintos flancos para procurar la unidad donde antes hubo fragmentación. Una mirada de apertura hacia lo estético ensayaría un nuevo umbral de desfundamentación; así lo asevera Follari: “Que no muera la capacidad de la lírica, la estética, de la erótica, como juego de sensibilidades y aperturas.” (1998: 151).

La polisemia de las relaciones en lo educativo se abarcará desde distintas instancias para conformar un ámbito de enunciación que remite a nuevas conceptualizaciones de ese espacio. Descubrir las sensibilidades de los actores en el proceso sería relanzar otra dimensión del pensamiento y que la pedagogía inmóvil se convierta en dinamismo, en arte, en vida.

4. El aprendizaje como potencia del gusto, el placer y la significación

Recuperar el lado afectivo pasa por fundar subjetividades e intersubjetividades en lo conceptual y con lo perceptual. En la configuración del espacio educativo se requiere que además del conocimiento y la información, lo afectivo, lo simbólico, lo arquetípico se pongan en marcha para ampliar las claves de interpretación de la realidad y así poder permitir la construcción sociosimbólica de

los aspectos educativos. En el ámbito escolar, el cientificismo, la objetividad, la medición, la evaluación, etc. tornaron problemático lo subjetivo, la referencialidad emotivo-expresiva.

Tatarkiewicz (1976: 15) afirma que de las experiencias que el arte ocasiona, es el sentimiento de gusto o deleite el más importante, porque está referido al factor sensual. Otras experiencias están referidas a la emoción y otras a las conmociones. Por lo tanto, la estética nos brinda la posibilidad de la construcción de experiencias nuevas siempre y cuando podamos deleitarnos, emocionarnos o conmocionarnos. El ámbito escolar debe ofrecer situaciones placenteras que se carguen de sentido para mediar en la propia vida de los estudiantes.

Si se logra entonces deleitar, emocionar y conmover a los estudiantes, que sus experiencias puedan extrapolarse y lograr afectarlos en sus sentidos, en sus vivencias, permear su pensamiento, sus sensaciones y percepciones, tendrán entonces otra significación, hallarán valores y significados en lo que sienten y aprenden. Si la escuela se distancia de la riqueza de su mundo subjetivo, tendremos seres insensibles porque no conseguirán unir puentes entre el mundo de la (su) vida y el mundo racional legitimado de la escuela.

El docente debe integrar los aspectos de la intelectualidad y la sensibilidad, no limitarse a los estrechos límites de la transmisión de contenidos programáticos, sino ir más allá. Él está allí para que las imágenes fluyan. El acercamiento, por ejemplo que se da con un texto debe conducir no sólo a la denotación de lo expuesto o escrito, sino también a lo insospechado, lo pensado. Sólo así podríamos hablar de comprensión, confrontación o transformación de las ideas y pareceres que nos habitan.

Recordemos de la *Bildung* (formar) en alemán, que su traducción literal es *bild* (imagen). La construcción de imágenes estéticas se basa en el gusto, en la armonía que proporciona el encuentro con lo bello, lo corporal que afecta exclusivamente la

percepción del sujeto. Así, construye su propia imagen a partir de los nuevos sentidos que se van recreando en él.

El gusto, los afectos, lo armónico, los sentimientos, todos ellos elementos ubicables en las expresiones estéticas, agudizan el proceso consciente del estudiante sobre sus formas de aprendizaje, sobre sus deseos de extrapolar sus sentimientos y conocimientos a la vida misma. El gusto, por ejemplo, tiene que ver con la formación de una nueva manera de sentir, pensar y juzgar, para los cuales no existe regla previa. Ya Kant había abordado esta temática al relacionar la formación del gusto y su vínculo con el conocimiento, y señala que: “el logro de todo propósito está vinculado con el sentimiento de placer.” (1991: 98). Formar tiene mucho que ver con la manera como se aprueba y se encarna la realidad humana.

Recordemos que el aprendizaje escolar obvia, en la mayoría de los casos, el proceso de conocimiento que el estudiante desarrolla en su entorno y su comunidad. El saber escolar se erige ante el saber cotidiano, experiencial, imaginativo y creador, al hacer hincapié en la voluntad de saber se olvida la riqueza que subyace en mundo de vida mediada por el deseo, el placer.

5. La intersubjetividad como implosión de los sentimientos, lo inédito, lo espontáneo

En su obra *Actualidad de lo bello*, Gadamer expone los medios conceptuales de la estética filosófica al ahondar en la expresión antropológica del arte a través de tres conceptos: juego, símbolo y fiesta. Estos conceptos forman parte de la constitución elemental de la vida humana; en primer lugar, el juego es elemento lúdico que entraña movimiento: “El juego es, [...] autorrepresentación del movimiento de juego.” (1997: 68), a la vez que jugar significa “jugar-con”. Significa esto una capacidad innata del hombre al arte, a la autonomía del movimiento. El símbolo, la experiencia de lo simbólico se remite en la interpretación de este autor al *re-*

conocimiento y adopta para el término el origen griego de “tablilla del recuerdo”:

El anfitrión le regalaba a su huésped la llamada *tesserahospitalis*; rompía una tablilla en dos, conservando una mitad para sí y regalándole la otra al huésped, si al cabo de treinta o cincuenta años vuelve a la casa un descendiente de ese huésped, puedan reconocerse mutuamente juntando los dos pedazos. (1997: 85).

Entonces lo que habla es la referencia de haberse conocido previamente; ese fragmento de Ser que se complementará con la mitad (el otro) unen el fragmento vital para la correspondencia, para la búsqueda. En el juntar las mitades está el reconocerse, el “juntar-con”, “poner frente a,” trasciende la acción física para abrir entonces las puertas a la acogida, a la intimidad, a la hospitalidad del otro. *Reconocer* significa: “reconocer algo como lo que ya se conoce” (1997: 114); es por lo tanto una tarea de construcción. Gadamer interroga al respecto:

¿No es precisamente el signo distintivo de la modernidad esta indigencia de símbolos, hasta tal punto profunda que, con toda su fe jadeante en el progreso técnico económico y social, nos niega justo la posibilidad de ese re-conocimiento? (1997: 114).

La fiesta es comunidad, es “la presentación de la comunidad misma en su forma más completa” (1997: 99). Hace hincapié el autor en que en la celebración, en la fiesta, se anula el aislamiento cuando nos orientamos a los fines de nuestra actividad, en cambio en la fiesta todo está congregado siendo partícipes de ella.

Estos conceptos servirán para recorrer los caminos de la estética y de cómo estos fueron rezagados también del pensamiento educativo, sobre todo si las corrientes racionalistas fueron las predominantes en el quehacer pedagógico, vale decir conductismo, positivismo, afincadas en los procesos de objetivación que hicieron del conocimiento un elemento solamente medible y observable. La acogida y el re-conocimiento que entraña lo simbólico, por

ejemplo, tienen mucho de subjetividad humana como base ontológica.

El afecto necesita de otro con quien compartir sensibilidades, por eso la intersubjetividad sólo puede permitir que exista correspondencia, y en esa correspondencia se implique el reconocimiento. En ese puente comunicativo compartimos, convivimos y nos comunicamos; son estas instancias las que humanizan a una experiencia curricular: el reconocimiento del otro como un alter ego. Las subjetividades se construyen en ese ínterin de los afectos; en la medida que percibo los sentimientos del otro comprendo sus valoraciones de la realidad y de mí mismo.

En esta medida el proceso educativo pone en juego subjetividades e intersubjetividades, intercambios e interacciones de representaciones e imaginarios entre maestros y estudiantes. Por tal razón, la propuesta de una mirada estética del currículo emerge con sus sensibilidades, subjetividades, deslastrando objetivismos del pasado, racionalidades que consideraron sólo una parte de ese ser complejo que es el hombre; el retorno del sujeto que proclaman algunos autores se relaciona con la reivindicación de la subjetividad que nos descubre como seres creativos, imaginativos, de memoria y símbolo.

La comprensión y el conocer son procesos constructivos que juegan en la enseñanza un papel activo, la proporción de múltiples situaciones de aprendizaje deben conducir a la intervención, participación, contrastación de pareceres, exponer dudas, descubrimientos, reflexiones, así en intercambio con el otro puede convertirse el proceso de aprendizaje en un evento no sólo individual, sino social. La escuela debe retomar el discurso de la subjetividad para presentar posibilidades de desarrollar nuestras propias escrituras de la vida cotidiana, una identidad propia, vale decir reconocer y orientar las formas en las cuales el estudiante construye el sentido de sus experiencias y maneras de ver el mundo.

Paralelamente la intersubjetividad será un proceso de interacción donde se compartan acervos conformados por las experiencias de la familia, el barrio, el grupo, las conjunciones de historias, sus necesidades y deseos, etc., que deben respetarse porque de allí se partirá para ampliar o transformar los diseños curriculares. En este sentido los contenidos que la escuela imparte deben estar signados por el deseo de aprender, por lo que tiene de placentero el conocimiento, la innovación, la inventiva, la creatividad.

Referencias

- D'ARAGO (2004). Arte la “ cosa” que piensa. En **Revista Estética** N°7. Mérida, Venezuela: Centro de Investigación Estética. Facultad de Humanidades y Educación ULA,
- FOLLARI, R. (1996). **¿Ocaso de la escuela?** Buenos Aires, Argentina: Editorial Río de la Plata.
- GADAMER, H. G. (1997). **Actualidad de lo bello**. Barcelona: Paidós.
- GADAMER H.G. (1999). **Verdad y método I**. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- HEGEL, G. (1981). **Fenomenología del espíritu**. México: Fondo de Cultura Económica.
- JAUSS, H. (2002). **Pequeña apología de la experiencia estética**. Barcelona: Paidós.
- KANT, E. (1997). **Prolegómenos a toda metafísica del porvenir. El sentido de lo bello y lo sublime. Crítica del juicio**. México; Editorial Porrúa.
- MAFFESOLI, M. (1997). **Elogio de la razón sensible**. Barcelona: Paidós.
- MORIN, E. (1999). **Con la cabeza bien puesta**. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1999). **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata.
- TATARKIEWICZ, W. (1976). **Historia de seis ideas**. Madrid: Tecnos.