

HISTORIOGRAFÍA EDUCATIVA SOBRE ESTÉTICAS Y SENSIBILIDADES EN AMÉRICA LATINA: UN BALANCE (QUE SE SABE) INCOMPLETO

HISTORIOGRAFIA EDUCATIVA SOBRE ESTÉTICAS E SENSIBILIDADES NA AMÉRICA LATINA:
UM BALANÇO (QUE SE TEM CONHECIMENTO) INCOMPLETO
EDUCATIONAL HISTORIOGRAPHY ON AESTHETICS AND SENSIBILITIES IN LATIN AMERICAN:
A BALANCE (WHICH IS KNOWN TO BE) INCOMPLETE

Pablo Pineau

Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. E-mail: pablopineau@gmail.com

Resumen: En este escrito buscamos desplegar un conjunto de estudios sobre estética y sensibilidad escolar desarrollados en América Latina en las últimas décadas. Si bien huellas de estos temas son rastreables en trabajos previos, los efectos del llamado ‘giro afectivo’ en las ciencias sociales –y más específicamente en la historiografía educativa– permitieron nuevos recortes y profundizaciones mediante la construcción de abordajes propios que adoptó particularidades en la región. No se espera producir una clasificación de definiciones y ver cuál es la que mejor se aplica, o determinar si es mejor hablar de sentimientos, emociones, sensibilidades estéticas u otro, sino ver en qué matrices conceptuales se inscriben sus usos y potencialidades para trabajos en actual o futuro desarrollo.

Palabras clave: estética, sensibilidad, América Latina, historiografía, giro afectivo.

Resumo: Neste trabalho buscamos esclarecer um conjunto de estudos sobre estética e sensibilidade escolar desenvolvidos na América Latina nas últimas décadas. Embora encontremos marcas destes temas em trabalhos anteriores, os efeitos do chamado ‘giro afetivo’ nas ciências sociais –e mais especificamente na historiografia educativa– permitiram novos recortes e aperfeiçoamentos mediante a construção de abordagens próprias que adotou particularidades na região. Não se espera produzir uma classificação de definições e ver qual é a que melhor se aplica, ou determinar se é melhor falar de sentimentos, emoções, sensibilidades estéticas ou outro, mas ver em quais âmbitos conceituais se inserem seus usos e potencialidades para trabalhos atuais ou para desenvolvimentos futuros.

Palavras-chave: estética, sensibilidade, América Latina, historiografia, giro afetivo.

Abstract: In this paper, we sought to deploy a set of studies on aesthetics and school sensibilities developed in Latin America in the last decades. Although evidences of these themes are perceptible in previous works, the effects of the so-called ‘affective turn’ in social sciences, and more specifically in educational historiography, allowed for new cuts and deepening through the construction of approaches that adopted particularities of the region. It is not expected to produce a classification of definitions and see which one applies better, or to determine if it is better to talk about feelings, emotions, aesthetic sensibilities, or another, but to see in which conceptual matrices are inscribed their uses and potentialities for current works or future development.

Keywords: aesthetics, sensibility, Latin America, historiography, affective turn.

INTRODUCCIÓN

Como sostiene Escolano Benito (2015), en los últimos años la historiografía educativa internacional se ha hecho más antropológica y etnográfica, y menos racionalista e ideológica. De esta forma, siguió el derrotero de las ciencias sociales en las formas de comprender la relación entre lo colectivo y lo individual. En sus orígenes, la historia de la educación limitó sus aportes a una historia de la proclamación de leyes y la fundación de instituciones como apéndice de la historia política general –que se ocupaba de ‘lo colectivo’-, y a una historia de las ideas pedagógicas, como rama de la historia de la filosofía –que se ocupaba de ‘lo individual’, a partir de la biografía de personajes notables, con marcas hagiográficas heredadas de la épica (Chartier, 2008).

La irrupción y la consolidación de las Ciencias Sociales en la post-guerra construyeron una mirada sobre lo social limitada a ser sinónimo de lo colectivo, por lo que primaron entonces las lecturas que comprendieron lo individual solo como efecto de lo social (Lahire, 2013). En nuestro campo, esta fue la época de oro de la ‘Historia Social de la Educación’, que realizó importantes avances en la construcción de miradas más comprensivas sobre los fenómenos educativos a lo largo del tiempo.

Pero en las últimas décadas, un conjunto de investigaciones se propusieron comprender las dimensiones sociales de lo individual no solo como un ejemplo o aplicación de lo colectivo, sino desde una especificidad no reducible a otros registros ‘superiores’. Estimulados por cambios sociales y culturales contemporáneos, investigadores de las distintas ciencias sociales se mostraron insatisfechos con las respuestas previas, y construyeron nuevos abordajes y conceptos para su análisis.

En sintonía con estos movimientos más generales, la historia de la educación ha también consolidado últimamente nuevos objetos de estudio. Entre ellos, destacamos aquí el análisis de los sujetos, los discursos y las formas de distribución, producción y apropiación de saberes y prácticas vinculados al mundo de lo sensible (Grosvenor, 2012; Viñao Frago, 2005; Somoza Rodríguez, Mahamud Angulo & Pimenta Rocha, 2005). Si bien huellas de estos temas son rastreables en trabajos previos –por ejemplo, en historias que se ocupan de la infancia, del currículum, o de la formación docente– los efectos del llamado ‘giro afectivo’ (Lara & Enciso Domínguez, 2013; Macon & Solana, 2015) de los últimos tiempos permitieron nuevos recortes y profundizaciones mediante la construcción de abordajes específicos. Este ‘giro’ temático de las ciencias sociales –con especial mención del impulso liderado por la antropología– supuso un cambio en la producción de conocimiento sobre tópicos tales como los afectos, la sensibilidad, las emociones y los gustos, principalmente reconociendo su variabilidad cultural e histórica (Lutz & White, 1986). Las diferentes expresiones y formas de la sensibilidad son tratadas como elementos de la cultura, portadoras de significado cultural, que pueden ser pensadas, además, como producto de luchas y conflictos. La experiencia sensible, personal o colectiva, se despliega en diferentes modalidades que implican formas de entender, apropiarse y actuar sobre el mundo.

De acuerdo a estos aportes, es posible sostener que las formas de experiencia sensible, los modos de percibir y de comportarse, los modos de afectar y de ser afectados de los sujetos tienen una realidad histórica, sufren mutaciones y se transforman a lo largo del tiempo. Sentimientos y emociones dejaron de ser considerados solo como un estado interno de los sujetos, universales, de origen natural, biológico o genético, esencial y pre-social, para profundizar en su comprensión como fenómenos culturales e históricos, a la vez individuales y colectivos. Las sensibilidades están cifradas en la cultura de una sociedad. Las disposiciones sensibles y estéticas y los regímenes de poder están relacionados, por lo que los estudios procuran hacer inteligibles esas articulaciones como una frontera móvil entre distintos registros (Surrallés, 2005). La historiografía de las emociones construyó algunos conceptos clave para la investigación que permiten analizar diferentes sistemas emocionales a lo largo del tiempo y ‘desnaturalizar’ la comprensión de la vida afectiva. Bárbara Rosenwein (2010), por ejemplo, utiliza el término ‘Comunidades emocionales’ para referirse a las comunidades sociales (familia, barrios, gremios, escuelas etc.) que articulan sus propios ‘sistemas de sentimiento’, a partir de resignificar la noción de ‘estructura de sentimiento’ acuñada por Raymond Williams y la escuela de Birmingham.

A su vez, este giro implicó nuevos acercamientos y debates con la filosofía, rama del saber que se viene ocupando de estas temáticas desde larga data. Los investigadores sociales volvieron a leer la obra de clásicos como Platón, E. Kant, A. Baumgarten, B. Spinoza, W. Benjamin, J. Dewey, H. Bergson y T. Adorno, y de pensadores más contemporáneos como T. Eaggleton, G. Deleuze, R. Coccia y J. Rancière para la construcción de nuevas categorías y nuevos abordajes de los temas en cuestión.

En función de su condición histórica y cultural, los distintos aportes sostienen que la manifestación y represión de sentimientos y emociones son tópicos que se aprenden y se enseñan en contextos determinados. Pero, llamativamente, el lugar principal que las prácticas escolares jugaron en estos procesos no ha sido tomado en cuenta lo suficiente por los historiadores de las emociones, en especial en su actuación sobre las infancias y juventudes, y su impacto en sus espacios cercanos como los familiares y laborales. Esta marcación permitiría reconstruir sus procesos de constitución, y no solo sus efectos (Landhal, 2015; Sobe, 2012).

Jacques Rancière –autor con muchísimo impacto en la pedagogía, por lo que cobra mucha importancia en nuestro campo– propone centrar al objeto de reflexión de la estética no en su supuesta ‘esencia’, sino en sus formas de distribución (2014). Según sus aportes, la estética, en tanto ‘distribución de lo sensible’, fija al mismo tiempo un común compartido y partes exclusivas. Tal común afecta la percepción de las formas, los espacios y los tiempos y genera una especial circulación de lo sensible. Esta distribución es la dimensión política de la estética. Esto lleva a prestarle un especial interés a los sistemas escolares y al resto de las prácticas educativas como

dispositivos socialmente legitimados para llevar a cabo dichas operaciones distributivas.

Por eso, los nuevos abordajes en historia de la educación recuperan el planteo de que escuela y modernidad establecieron una relación de producción mutua: la escuela fue a la vez tanto una de las mayores creaciones de la modernidad como uno de los motores principales de su triunfo. Mediante complejos y eficaces dispositivos, la escuela moderna construyó subjetividades que comulgaban con esa cosmovisión. A ser moderno se aprendía, principal pero no exclusivamente, en la escuela. Ella enseñaba a actuar sobre el mundo de acuerdo a ciertas premisas y matrices que se articulaban con los efectos de otras instituciones similares. A lo largo del siglo XIX y XX, las sociedades modernas convirtieron a la escuela en una de las herramientas privilegiadas para llevar a cabo potentes procesos de unificación de costumbres, prácticas y valores en las poblaciones que le fueron asignadas. La volvieron un dispositivo capaz de llevar a cabo el objetivo moderno de que las poblaciones compartieran una cultura común -basada en una misma ética, una misma estética y una misma sensibilidad- necesaria para los progresos prometidos y soñados. Logró fraguar el futuro mediante la inculcación en grandes masas de población de pautas de comportamiento colectivo basadas en los llamados ‘cánones civilizados’. Los colores, vestuarios, disposiciones, gestos y posiciones de género resumibles en el ‘buen gusto’, el ‘sentido común’ y los ‘sentimientos correctos’ escolares en docentes y alumnos no son casuales, ingenuos y universales, sino que responden a una campaña histórica de producción: esas marcas son premiadas o sancionadas, permitidas o prohibidas, de acuerdo a su grado de adaptación a los modelos impuestos por la institución educativa, y son retomadas en otros espacios educativos más o menos institucionalizados.

MIRADAS LATINOAMERICANAS SOBRE LAS SENSIBILIDADES Y LAS EMOCIONES

Junto a estos movimientos internacionales –tanto en el campo de los estudios de las emociones como en el específico de la historia de la educación-, es posible rastrear ciertas marcas típicas de nuestra producción regional que le imprimen particularidades. De esta manera adquieren complejidad procesos que antes del ‘giro afectivo’ eran principalmente interpretados como caracteres meramente represivos de un sistema escolar moderno principalmente disciplinador, o como elementos ‘arrastrados’ por el sistema educativo nuevo en la transición con la etapa eclesiástica-colonial.

A su vez, estas miradas advierten sobre la necesidad de reparar en las diferencias internas regionales. La condición latinoamericana, y más específicamente, su supuesta ‘sensibilidad’, adopta formas distintas en los distintos espacios históricos y culturales que la integran, y produce un especial ‘reparto de lo sensible’ (Rancière, 2014) que debe ser tenido en cuenta en los abordajes para superar miradas esencialistas y reduccionistas.

Comencemos a desarrollar estos temas a partir del siguiente señalamiento: poner la atención sobre los regímenes emocionales y afectivos permite problematizar ciertas concepciones ya tradicionales en la historiografía latinoamericana sobre la temática, caracterizada por dicotomías jerarquizadas del tipo ‘civilización-barbarie’, ‘colonial-moderno’, ‘naturaleza-cultura’ o ‘razón-emoción’. Abandonar estos abordajes clasificadores permitió reconstruir la densidad de los procesos, y sobre todo recuperar la participación y acción de los sujetos involucrados, no ya como simples víctimas de fuerzas estructurales superiores, sino como agentes concretos y sensibles que incorporan y producen el mundo que habitan (De Certeau, 1999). Esto dio lugar a un conjunto de obras que renovaron el debate como las que comentaremos a continuación.

Entre ellas, se destacan los efectos de la ya clásica obra *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*, escrita por José Pedro Barrán, publicada en 1989 y 1990. En ella, el historiador uruguayo comienza con un alegato a favor del estudio de las ‘sensibilidades’ latinoamericanas, contra las ‘mentalidades’ francesas, para comprender la historia de esta parte del mundo. Más allá de lo discutible de esta oposición binaria fundante, la propuesta puede entenderse como una apropiación local de los aires renovadores que circulaban por entonces en la producción académica central y sus críticas a la ‘historia social’ totalizadora previa.

Según Barrán (1989, p. 56), la ‘historia de la sensibilidad’ trata de “[...] analizar la evolución de la facultad de sentir, de percibir placer y dolor, que cada cultura tiene y en relación a qué la tiene”. Profundiza entonces en el análisis de percepciones y variaciones sobre ciertas cuestiones tradicionalmente consideradas menores o anecdóticas, como la violencia, el juego, la sexualidad y la muerte en el pasaje de las últimas décadas del siglo XIX a las primeras del siglo XX en Uruguay, en lo que llama la sustitución de una sensibilidad ‘bárbara’ por una sensibilidad ‘civilizada’ fuera de matrices jerarquizadoras o evolucionistas. Sin decirlo explícitamente, ahonda en la historia de la educación en un sentido amplio, ya que revisa el lugar que en este proceso tuvieron instituciones y prácticas como la escuela, la Iglesia, la policía, los festejos y la prensa.

El trabajo destaca además otra particularidad del continente a tener muy en cuenta en las actuales investigaciones en curso. En estos ‘países nuevos’, coexistían desde hacía tiempo diversas formas y sistemas culturales y económicos, que debieron ser reordenados en forma acelerada para alcanzar el ‘progreso’. Procesos que en Europa tardaron siglos en la larga duración braudeliana, por lo que muchas veces no fueron percibidos por los sujetos que los padecían, fueron muy rápidos en Latinoamérica. Las elites dominantes buscaban sacar del ‘atraso’ a las masas criollas –en el cual tenía un lugar muy importante lo sensible–, y por eso no dudaron en implementar políticas efectivas y potentes –donde la represión ocupó un lugar muy importante– para lograrlo. En sus palabras, y a partir de una cita gramsciana, sostiene que “[...] un modo de producción nuevo –como el que estaba gestándose en el Uruguay

de 1860 a 1890- implicaba cambios en la sensibilidad, modificaciones del sentir para que a la vez ocurrieran transformaciones esenciales en la conducta” (Barrán, 1989, p. 70).

Podemos agregar que, como parte de ese proceso, en dicho período se buscó imponer los códigos de vida burgueses al resto de los grupos sociales mediante el proceso ‘civilizatorio’. Hasta la consolidación de los Estados nacionales a fines del siglo XIX, cada grupo social tenía una cierta moral práctica –una sensibilidad- propia con bastante autonomía respecto de las otras con pocas posibilidades de intercambio entre ellos. En muchos casos, por la fuerza de las costumbres, lo que estaba ‘bien visto’ para algunos sectores estaba ‘mal visto’ para otros. Pero la modernidad se propuso expandir la ‘civilización’ –“[...] una red de restricciones que tienden a la atenuación de los excesos y a un control cada vez más individualizado [...]”, de acuerdo a los planteos de Norbert Elias (1987, p. 62)- y aplicarla a todos los habitantes. Este proceso buscó homogeneizar a la totalidad de la población, a la vez que construyó dispositivos de distinción para los distintos sectores. Libertades y disciplinas fueron el basamento del proceso de construcción de los sujetos civilizados. Desde entonces, cada sujeto fue sometido a una unificación ética y estética modulada por la lógica estatal, por lo que comparte un ‘gusto medio’ que lo iguala con el resto y le garantiza el goce de sus derechos.

Pero como suele suceder con este tipo de obras, la gran apertura temática que habilitó ‘la historia de la sensibilidad en Uruguay’ no estuvo acompañada por un debate sostenido en la construcción de las categorías que utiliza, en especial ‘sensibilidad’ y ‘emociones’, lo que fue realizado, en forma deliberada o no, por investigadores posteriores.

Ya hemos sostenido que muchas de estas profundizaciones fueron realizadas más recientemente en el contexto de la apropiación del ‘giro afectivo’ por la historia de la educación. Por ejemplo, en buena parte de sus trabajos actuales, el historiador de la educación chileno Pablo Toro, junto a otros aportes, recupera la definición del antropólogo francés Le Breton sobre ‘emoción’, a la que comprende como

[...] una resonancia propia de un acontecimiento pasado, presente o futuro, real o imaginario, en la relación del individuo con el mundo; es un momento provisorio nacido de una causa precisa en la que el sentimiento se cristaliza con una intensidad particular: alegría, ira, deseo, sorpresa, miedo, allí arraigado en el tiempo, más integrado a la organización corriente de la vida, más accesible, también a la posibilidad de un discurso (Toro, 2014, p. 112).

Al igual que otros, rescata de esta concepción la condición de ‘producción’ socio-cultural de las respuestas tanto por parte del individuo como por parte de las instituciones. De esta forma, comienza a separarse de abordajes previos más cercanos los planteos de Norbert Elias y Michel Foucault que focalizaban en los efectos ‘civilizatorios’ y ‘disciplinadores’, en tanto y en cuanto prácticas de ‘normalización’ y moldeamiento de sujetos que se presentan bastante poco activos en dichos procesos (Ascolani, 2010; Narodowski, 1994). Pero sobre todo, se detiene en la condición de

‘fugaz’ y ‘resonante’ del mundo sentimental, que opone al ‘sedimento’ de la acción reflexiva presente en palabras, textos o creaciones materiales. Así, la articulación sucesiva de emociones, su ‘anidación en torno a un eje de sentido de más largo aliento’, sentimiento como ‘organización corriente de la vida’ cobra un sentido más accesible. Por ello se pregunta cómo ‘cazar emociones’ en las fuentes analizadas, y propone abordajes múltiples de fuentes diversas –en los cuales los recuerdos personales ocupan un lugar destacado– para su logro. Con una centralidad puesta en el papel del Estado en estos temas, usa estos recaudos para estudiar diversos temas de la historia de la educación en Chile, sobre todo la juventud, los movimientos estudiantiles y, más recientemente, sobre los textos escolares.

Por otra parte, un conjunto de investigadores brasileños –junto a otros colombianos, argentinos y uruguayos– se han acercado a las temáticas de la sensibilidad. De esta forma, se suman a la construcción de una historia de la educación ‘cultural’, que busque dar cuenta de lo educativo mediante su inscripción en un relato mayor a partir de concebirlo como un campo de debates y producción de hegemonías y alternativas. En ese sentido, se apoyan principalmente en ciertos aportes teóricos clásicos sobre los temas en cuestión, como los de Theodor Adorno, Walter Benjamin y Raymond Williams, y suman a los más contemporáneos como Alain Corbin, Peter Gay y Georges Vigarello, para avanzar en la construcción de nuevos abordajes en la educación de los sentidos y las sensibilidades. Proponen entonces un abordaje multidisciplinar que incluye a la antropología, la estética y el psicoanálisis entre otros saberes (Taborda de Oliveira, 2012; Taborda de Oliveira & Oscar, 2014). Esta línea – que se encuentra actualmente en una fase de mucha producción–, indaga principalmente en los estudios sobre cuerpo y corporeidad, en las prácticas didácticas de cuño sensualista –sobre todo en lo que compete al terreno de ‘lo natural’, como son ‘las lecciones de cosas’ y ‘la educación intuitiva’– y en la cultura material escolar (Martins, 2012). A su vez, muchos de ellos acercan la problemática al debate estético, lo que desarrollaremos en el punto siguiente.

ESTÉTICA Y ESTÉTICAS ESCOLARES

Otro importante campo de investigación asociado se ha desarrollado alrededor de las problemáticas estéticas. Por ejemplo, la historiadora brasileña Sandra Pesavento (2007) señaló la ligazón existente entre sensibilidad y estética. Según sus planteos, el estudio de las sensibilidades remite al campo de la estética “[...] no solamente por los presupuestos que de forma canónica la asocian con lo bello, (sino) también en la concepción que entiende a la estética como aquello que provoca emoción, que perturba, que mueve y altera los patrones establecidos y las formas de sentir” (Pesavento, 2007, p. 40).

En la filosofía latinoamericana, se destacan y rescatan los aportes del argentino Luis Juan Guerrero, temprano lector de la Escuela de Frankfurt, especialmente de la

obra de Walter Benjamin. Ya en 1956, este autor buscaba superar los abordajes ‘parciales’ del tema –artista, recepción, contexto socio-histórico, formas, etc.– para proponer una estética “[...] abierta a todas las posibilidades de la sensibilidad humana [...] a lo largo del tiempo y del espacio, que sea capaz de abrazar a todas las doctrinas y teorías estéticas que se han dado en las más diversas culturas” (Guerrero, 1956, p. 57). Proponía comprender que el saber estético, o al menos lo estético como función y actividad inherente al hombre, está presente en toda actividad creadora; y situar a la Estética como ciencia en relación con las demás ciencias del hombre y la cultura. Propone una ‘Estética de las Estéticas’ (Guerrero, 1956, p. 60), en tanto lógica de las formas universales de la sensibilidad, dispuesta a convertirse en “[...] una morfología de las siempre cambiantes estructuras sensitivas de la historia, la cultura y la sociedad de la eterna mutabilidad del hombre”. Por eso, propone una estética ‘operatoria’ que aporte miradas más comprensivas en las que se tengan en cuenta las dimensiones históricas y sociales, en el que los aportes artísticos latinoamericanos ocupan un lugar principal.

Más cercana en el tiempo, la mexicana Katia Mandoki propone otros abordajes sugerentes, realizados desde la crítica artística, para comprender las dimensiones sociales de los acontecimientos sensibles. Su tesis central es la necesidad de abrir los estudios sobre estética –tradicionalmente restringidos al arte y a lo bello– a la totalidad de los hechos sociales en su riqueza y complejidad. A partir de abordajes psicoanalíticos, sostiene que la estética es la doctrina de las cualidades de nuestro sentir. Por tal, no es entendido como un ente que se construye en oposición a otros como ‘realidad’, ‘cotidianeidad’, ‘materialidad’ a ‘racionalidad’. Tampoco es comprendido como un hecho aislado y extraordinario, ‘desinteresado’, apriorístico, producto de una especial ‘actitud estética’ del individuo, sino como un registro constitutivo e inescindible del conjunto de las experiencias de los sujetos individuales y colectivos que, por tal, establece diversas relaciones de efectividad con otros registros sociales (Mandoki, 2006).

Para dicha autora, la *estetis* es la sensibilidad de abertura, permeabilidad o porosidad del sujeto al contexto en que está inmerso. Es la condición de apertura al mundo de todo ser vivo, su capacidad de recibir sensaciones, de percibir lo otro. Plantea a la dimensión estética –y por tal, sensible– como un ‘exceso indispensable’ para la existencia vital. Lo sensible/estético es aquello necesario que excede la pura funcionalidad y materialidad, para volverse el *plus* que genera movimiento y dinamismo, y que se presenta en todas manifestaciones naturales y sociales. Propone un programa de investigación centrado en el carácter desbordante y excesivo en que la materia y la vida se autoorganizan. La estética de la exuberancia está presente desde las más elementales formas o ‘cuerpos’ de la vida natural –con una fuerte impronta adaptativa– hasta las condiciones más complejas y conscientes de los seres reflexivos.

Finalmente, sumamos en esta enumeración a los aportes brindados por el decolonialismo. Esta posición sostiene que en la Modernidad, la *aesthesis* –entendida

hasta el siglo XVII, como sensación, como proceso de percepción abierto y polisémico al mundo– fue encauzada y restringida a ‘sensación de lo bello’, desde una retórica que promueve la configuración de un *ethos* que subalterniza sentidos y saberes de aquellas experiencias aesthéticas que no respondan al régimen emocional y epistémico de la matriz colonial del poder (Mignolo, 2010). A través de diversas operaciones, las intervenciones estéticas buscan moldear y encauzar emergentes sensibles y emocionales, orientando las manifestaciones individuales y colectivas del ser y del sentir hacia un horizonte de expectativas compartido. Ideas, imágenes, instituciones y dispositivos forman una red textual pedagógica que da soporte, a la vez que ondula, según el pulso de las disputas por los sentidos de lo estético, entendido como uno de los ejes que configura lo político en el espacio educativo. Esos movimientos que dan cuenta del devenir de la historia, y por lo tanto, de la imposibilidad de lograr un carácter unívoco y homogéneo de una educación aesthética, pueden leerse en clave regional en los términos de una ‘composición barroca’ (Bolívar Echeverría, 2013) .

De esta forma, el abordaje latinoamericano de la estética desarrolló un conjunto de trabajos que buscaban comprender la construcción histórica de las sensibilidades como dispositivos de producción estética culturalmente mediados. De acuerdo a todos estos planteos –y con aportes de otros autores ya mencionados en párrafos anteriores–, un equipo de investigadores argentinos ha acuñado el concepto de ‘estética escolar’ para referirse al mundo sensible de la escuela. Esta mirada entiende a la estética como un sistema de operaciones que permite convertir al ‘mundo sensorial’ de los sujetos en determinadas sensibilidades mediante la sanción de juicios de valor. Para lograrlo, desarrolla un vocabulario de categorías específicas de clasificación sobre las sensaciones, como bello/feo, agradable/desagradable, etc. Dicho vocabulario no es un atributo *a priori* de los objetos, ni el acto de un sujeto individual y asocial, ni el producto de una imposición social, sino que debe ser comprendido como un efecto contingente e históricamente variable. En tanto ‘fábrica de lo sensible’ (Rancière, 2014), la estética produce sensibilidades que provocan un conjunto de emociones que son parte de las formas con las cuales los sujetos ‘habitan’ y ‘conocen’ el mundo. Moldea sus subjetividades a fin de provocarles sentimientos de afinidad, rechazo e indiferencia hacia ciertas formas y actos que buscan garantizar los funcionamientos esperables.

Coherente con esto, la ‘estética escolar’ es comprendida como el registro escolar destinado a la educación de los sentidos para la formación de sensibilidades colectivas. Produce una ‘educación sentimental’ a partir del mundo sensorial de los sujetos a partir de engarzar las sensaciones en determinadas sensibilidades colectivas. Las indagaciones en estética escolar no deben limitarse al arte o la belleza escolar, o al resultado de un conjunto de actos contemplativos y ‘desinteresados’ propuestos por la institución. Tampoco debe ser entendida como un espacio recortado del resto de las experiencias y procesos que se llevan a cabo en la escuela, sino como una de sus

superficies constituyentes que solo puede ser diferenciada con fines de análisis, como una mirada que construye lo escolar y la educación en un campo de producción de condiciones de posibilidad de esas experiencias.

La escuela queda definida, en este sentido, como un espacio posibilitador y sancionador de determinadas experiencias sensibles. El discurso escolar muchas veces se encuentra con límites y oposiciones provenientes de estéticas familiares, locales, cotidianas, de clase, etc. La diversidad de formas estéticas previas no aceptadas por el modelo hegemónico de entender lo bello y agradable se reproducen y cambian de manera constante y marginal, dando lugar al surgimiento de algo distinto que no responde exactamente a aquel modelo que desde un extremo se intenta imponer. A través de diversas operaciones, la intervención estética en el terreno educativo busca moldear emergentes sensibles y emocionales, orientando las manifestaciones individuales y colectivas del ser y del sentir hacia un horizonte de expectativas compartido. Ideas, imágenes, instituciones y dispositivos forman una red textual pedagógica que da soporte, a la vez que ondula, según el pulso de las disputas por los sentidos de lo estético, entendido como uno de los ejes que configura lo político en el espacio educativo (Frigerio & Diker, 2007). Esos movimientos dan cuenta del devenir de la historia, y por lo tanto, de la imposibilidad de lograr un carácter unívoco y homogéneo de una educación estética y sus articulaciones políticas.

La estética es entendida como un registro que impregna la totalidad de la vida escolar no limitada a los espacios específicos que a propósito le fueron dedicados. Puede ser intencional ('enseñanza de las artes', 'aseo y presentación', 'educación del cuerpo'), o presentarse en el resto de las dimensiones del acto escolar (cultura material, propuesta curricular, formación docente, etc.). En tanto registro que impregna la totalidad de la vida escolar, se tejió en consonancia con los procesos de modernización y de restauración social y cultural, y se constituyó en espacios de adecuación o resistencia a los nuevos elementos.

La 'estética escolar' se propone la creación de ciertos dispositivos de ordenamiento, clasificación y sobre todo jerarquización de las experiencias sensoriales para la formación de las sensibilidades esperables. Considera los elementos relativos a la percepción organizados en torno al modo de funcionamiento escolar en su faceta sensible implícita o explícitamente, plausible de ser distinguido en los tiempos, espacios y estilos de funcionamiento escolar. Está compuesta por las acciones que la escuela realiza relacionadas con el acondicionamiento del gusto a una red de valores a partir de la cual los sujetos estarían en condiciones de formular su juicio de deleite estético.

En este sentido, equivale a un código o a un sistema de convenciones transmisibles a diversas poblaciones. En tanto conjunto específico de normas, reglas y prácticas que organiza el tránsito por la institución escolar, es parte de la 'cultura escolar' que se imprime en los sujetos por ella interpelados en un proceso que afecta

su sensibilidad. Puede pensarse como un acto de interpelación en el que distintas formas escolares (objetos, sujetos, espacios, tiempos, etc.) convocan a los sujetos como seres sensibles. Implica una relación de producción de significados entre determinados estímulos sensoriales y un sujeto –individual o colectivo– que produce una interpretación particular de ellos –la ‘sensibilidad’– que involucra necesariamente su presente, su pasado y sus proyecciones sobre el futuro.

Probablemente, la marca identificatoria de este abordaje es la relación privilegiada en sus análisis con el registro político. La estética es comprendida como una ‘moral práctica’ que guía las formas de actuar de los sujetos tanto en forma individual como colectiva. Por ser la estética una forma de apropiarse del mundo y actuar sobre él, sus planteos inevitablemente se deslizan hacia la ética, y por añadidura a la política. Lo que parece bello resulta, además, correcto. Y luego, un ideal de lucha. Se vuelve entonces, un campo de debate político –en un sentido amplio– y de producción de proyectos de alto impacto social. Por eso, acercarse a su estudio implica, por un lado, entender a los proyectos estéticos como proyectos políticos, y, por otro, analizar tanto las relaciones que esta asumió con otros registros sociales, así como los efectos que en ellos produjo. Su estudio no se limita al análisis de los efectos estéticos generados por las prácticas sociales, sino que incluye también los efectos sociales y políticos generados por las prácticas estéticas.

A lo largo de la historia, los distintos grupos sociales pugnaron para que sus sensibilidades integraran la ‘cultura de Estado’ la ‘cultura pública’, o la ‘cultura oficial’ como forma de otorgarle más valor. Por tal, consideramos la existencia de diversos ‘capitales estéticos’ como formas de capital simbólico, y a las prácticas de distinción con distinto valor de cambio y transmutación en otros tipos de capitales como los económicos, simbólicos, sociales, etc. (Bourdieu, 1989). Es posible entonces historizar las luchas que entablaron los distintos grupos sociales por la adjudicación de valor entre estos diferentes capitales estéticos. Desde fines del siglo XIX, esas luchas se han dado principalmente en el seno del Estado, en tanto metainstitución dadora de sentido. La intervención estética educativa puede pensarse como una estrategia compuesta por tres operaciones sobre lo existente: la conservación, la extracción y el agregado. Si bien las tres están siempre presentes, los balances difieren de acuerdo al caso, los fines y las miradas. Esto implicó la producción de una mirada estetizante que identificara lo que debía mantenerse, lo que debía agregarse y lo que debía quitarse de las escuelas heredadas de la colonia y las guerras civiles. Para tal, crearon ‘dispositivos de enjuiciamiento’, matrices clasificatorias de las sensaciones basados en ciertos términos (en especial los adjetivos calificativos) que permitían identificar lo que había que mantener, lo que había que extirpar (lo considerado ‘incorrecto’) y lo que había que agregar (lo ‘necesario’) en la producción de las nuevas estéticas escolares indispensables para el progreso de la educación y del país.

Una vez alcanzada la estabilidad política, la construcción de los Estados nacionales privilegió una dimensión que –si bien no estaba ausente anteriormente en

la construcción de los nuevos sujetos políticos–, tomó un fuerte protagonismo desde entonces: la unificación sensible de las poblaciones para el logro de la modernización. En ese proceso, la estética común se presentó como un garante de la cohesión del nuevo orden social burgués basado en la unificación de los hábitos, las afinidades, los sentimientos y los afectos de los distintos colectivos a integrar, una vez disueltas –o al menos debilitadas– las viejas matrices coloniales que garantizaban esa unidad. De acuerdo a Eagleton (2006, p. 79), “(En el siglo XIX) el poder tendió a estetizarse [...]” como estrategia principal para mantener la cohesión social garantizada anteriormente por la religión en la etapa feudal o colonial

En el momento de su constitución, la maquinaria escolar procesó los repertorios presentes en la sociedad y la cultura contemporánea mediante diversas operaciones – negociación, subordinación, anexión, persecución, negación, jerarquización, degradación, prohibición, etc.– e impuso un tipo común de cuño ilustrado con elementos positivistas, republicanos y burgueses. En él debían formarse sujetos que amaran la cultura escrita, tuvieran al higienismo, el decoro y el ‘buen gusto’ como sus símbolos culturales más distinguidos, y se opusieran tanto al lujo y derroche aristocrático, como a la sensualidad y ‘brusquedad’ de los sectores populares. Se produjo entonces una combinación bastante estable de posiciones democratizadoras –mediante la inclusión– y autoritarias –mediante la homogenización– que anidó en la escuela argentina y marcó su historia educativa. Esta condición paradójica de origen le otorgó gran movilidad y productividad.

Junto a esto, el discurso escolar muchas veces se encontró con límites y oposiciones provenientes de estéticas familiares, locales, cotidianas, de clase, de género, etc. La diversidad de formas estéticas previas y paralelas no aceptadas por el modelo hegemónico de entender lo bello y agradable se reproducen y cambian de manera constante y marginal, dando lugar al surgimiento de algo distinto que no responde exactamente a aquel modelo que desde un extremo se intenta imponer, ni tampoco logra expresar el sentido primario de las formas que resisten.

Estos acercamientos han habilitado la construcción de nuevos objetos de estudio (Véase al respecto especialmente los trabajos reunidos en Pineau, 2014). Fenómenos tales como la constitución de sujetos políticos y culturales, las pugnas generacionales, las luchas de género, los cambios tecnológicos, las discusiones artísticas y los debates académicos dieron lugar a disputas propiamente estéticas y escolares respecto a la construcción de las emociones y las sensibilidades, irreducibles a otros registros de abordaje, y que forman parte de los actuales temas de investigación actuales y futuros.

CONSIDERACIONES FINALES

En este escrito hemos tratado de desplegar los estudios sobre estética y sensibilidad escolar que se ha desarrollado en América Latina en los últimos tiempos. No hemos buscado producir una clasificación de definiciones y ver cuál es la que mejor se aplica, o determinar si es mejor hablar de sentimientos, emociones, pulsiones, sensibilidades estéticas u otro, sino ver en qué matrices conceptuales se inscriben sus usos y potencialidades. A partir de tal, es posible sostener que abordar ese campo de estudio a través de dichos registros ha permitido iniciar un cambio en relación a sus objetos, a sus acercamientos metodológicos, y a sus marcos teóricos de referencia. Esto presupone también una construcción temporal en un doble abordaje: en su relación con una cronología político-institucional mayor de la historia de la educación y en su propio tiempo de existencia. Implica sumar al análisis una serie de elementos no tradicionales para pensar los fenómenos educativos y escolares, entre los que se encuentran las distintas formas de representación de la vida cotidiana –literarias, pictóricas, fotográficas, etc.–, la cultura material de la escuela, las discusiones pedagógicas, los libros de textos, los relatos de funcionarios, etc.

Por supuesto, este balance no se considera completo. Solo refleja una parte de la producción a la que hemos accedido hasta ahora, y seguramente ha sido muy injusto con aportes desconocidos o no explorados por el autor. Solo por citar un ejemplo, suponemos que los trabajos del mexicano Carlos Monsivais, y más específicamente los de la colombiana Sandra Herrera Restrepo, pueden ser muy útiles para las temáticas en cuestión. Por todo esto, se propone ser un primer ‘Estado de la cuestión’ a ser revisado en futuros acercamientos, que acompañe el crecimiento de este campo de investigación actual.

REFERENCIAS

Ascolani, A. (2010). Emociones y autocontrol en la escuela primaria argentina (primera mitad del siglo xx). *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 17 (28), 11-12.

Barrán, J. (1989). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay* (Tomo I). Montevideo, UY: Ediciones Banda Oriental.

Barrán, J. (1990). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay* (Tomo II). Montevideo, UY: Ediciones Banda Oriental.

Bolívar Echeverría. (2013). *La modernidad de lo barroco*. México, MX: Ediciones Era.

Bourdieu, P. (1989). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Madrid, ES: Taurus.

Chartier, A. M. (2008). ¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes? *Anuario de Historia de la Educación*, 9, 15-38.

De Certeau, M. (1999). *La invención de lo cotidiano*. México, MX: Universidad Iberoamericana.

Eagleton, T. (2006). *La estética como ideología*. Madrid, ES: Trotta.

Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Mexico, MX: Fondo de Cultura Económica.

Escolano Benito, A. (2015). Reseña del libro: Stuart Walton. *Humanidad: una historia de las emociones*. *Historia y Memoria de la Educación*, 2, 353-364.

Frigerio, G., & Dicker, G. (2007). *Educación: (sobre)impresiones estéticas*. Buenos Aires, AR: Del Estante editorial.

Guerrero, L. (1956). *Estética operatoria*. Buenos Aires, AR: Losada.

Grosvenor, I. (2012). Back to the future or towards a sensory history of Schooling. *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 41(5), 675-687.

Lahire, B. (2013). *Dans les Plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisations*. Paris, FR: La Découverte.

Landahl, J. (2015). Emotions, power and the advent of mass schooling. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 51 (1-2), 104-116.

Lara, A., & Enciso Dominguez, G. (2013). El giro afectivo. *Athenea Digital*, 13(3), 101-119. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n3.1060>

Lutz, C., & White, G. (1986). The anthropology of emotions. *Annual Review of Anthropology*, 15(1), 405-436.

Macon, C., & Solana, M. (2015). *Pretérito indefinido: afectos y emociones en las aproximaciones al pasado*. Buenos Aires, AR: Título.

Mandoki, K. (2006). *Prosaica uno. Estética cotidiana y juegos de la cultura*. México, MX: Siglo XXI.

Martins, M.C. (2012). La educación dos los sentidos: notas históricas sobre currículos y prácticas educativas en escuelas brasileñas de inicios del siglo XX. In M. I. Castro (Coord.), *Educación y cultura: un debate necesario en América Latina* (p. 115-135). México, MX: UNAM.

Mignolo, W. (2010). Aiesthesis decolonial. *Calle 14. Revista de Investigación en el Campo del Arte*, 4 (4). Recuperado de:
<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/c14/article/view/1224/1634>

Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. la conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires, AR: Aique.

Pesavento, S. (2007). Sensibilidades: escritura y lectura del alma. In A. Gayol & M. Madero (Eds.), *Formas de historia cultural* (p. 35-49). Buenos Aires, AR: Prometeo Libros

Pineau, P. (2014). *Escolarizar lo sensible: estudios sobre estética escolar (1870-1943)*. Buenos Aires, AR: Teseo

Rancière, J. (2014). *El reparto de lo sensible: estética y política*. Buenos Aires, AR: Prometeo.

Rosenwein, B. (2010). Problems and methods in the history of emotions. *Passion in Context. Journal of the History and Philosophy of the Emotions*, 1(1).

Sobe, N. (2012). Researching emotion and affect in the history of education. *History of Education*, 41(5), 689-695.

Somoza Rodríguez, M., Mahamud Angulo, K., & Pimenta Rocha, H. (2005). Emociones y sentimientos en los procesos de socialización política: una mirada desde la historia de la educación. *Historia y Memoria de la Educación*, 2, 7-44.

Surrallés, A. (2005). Afectividad y epistemología de las ciencias humanas. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, (n. esp.).

Taborda de Oliveira, M. (2012). *Sentidos e sensibilidades: sua educação na história*. Curitiba, PR: Editora UFPR.

Taborda de Oliveira, M., & Oscar, L. (2014). Referenciais teórico-metodológicos nas pesquisas em história da educação: para uma história das relações entre sensibilidades, tempo livre e formação. *Revista Esboços*, 21(31), 171-193.

Toro, P. (2014). Formar el cuerpo sano y controlar el mal espíritu. Disciplinas del cuerpo y de las emociones juveniles en la educación pública chilena (C.1813-C. 1900). In R. Gaune & V. Undurraga (Eds.), *Formas de control y disciplinamiento. Chile, América y Europa, siglos XVI-XIX* (p. 97-120). Santiago, CH: Uqbar.

Viñao Frago, A. (2005). La historia de la educación ante el siglo XXI: tensiones, retos y audiencias. In L. Manuel Ferraz (Coord.), *Repensar la historia de la educación: nuevos desafíos, nuevas propuestas* (p. 147-166). Madrid, ES: Biblioteca Nueva.

PABLO PINEAU es Doctor en educación (UBA). Es Profesor titular regular de la cátedra de Historia de la Educación Argentina (FFyL-UBA) y de la ENS N2 "Mariano Acosta". Ha publicado diversos libros como autor, coautor y director, y varios trabajos en revistas nacionales e internacionales en temáticas de historia, teoría y política de la educación. Presenta una vasta experiencia en cursos de formación y capacitación docente, y de posgrado en instituciones argentinas y extranjeras, así como en la dirección y participación en proyectos de investigación. Ocupó la presidencia de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Actualmente es Director del Departamento de Ciencias de la Educación de la UBA, y del Proyecto "Espacios de Memoria" de la ENS "Mariano Acosta".

E-mail: pablopineau@gmail.com
orcid.org/0000-0001-5030-2961

Nota: P. Pineau foi responsável pela concepção, delineamento, análise e interpretação dos dados; redação do manuscrito, revisão crítica do conteúdo e aprovação da versão final a ser publicada.

Recebido em: 17.11.2017

Aprovado em: 28.03.2018

Como citar este artigo: Pineau, P. (2018). Historiografía educativa sobre estéticas y sensibilidades en América Latina: un balance (que se sabe) incompleto. *Revista Brasileira de História da Educação*, 18. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e023>.

Este artigo é publicado na modalidade Acesso Aberto sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 (CC-BY 4).