

El sentido estético de la investigación educativa

The aesthetic sense of educational research

Gabriel Renato Reyes Jaimes

 <https://orcid.org/0000-0001-5307-6461>

ISCEEM, México

gabriel.reyes@isceem.edu.mx

Macario Velázquez Muñoz

 <https://orcid.org/0000-0002-1037-9718>

ISCEEM, México

macario.velazquez@isceem.edu.mx

Lo que es aún más importante es que esta cualidad, no solamente es un motivo significativo para emprender una investigación intelectual y para hacerla honestamente, sino que ninguna actividad intelectual es un acontecimiento integral (una experiencia) a menos que esta cualidad venga a completarla. Sin ella el pensar no es concluyente. En suma, lo estético no se puede separar de modo tajante de la experiencia intelectual, ya que ésta debe llevar una marca estética para ser completa (Dewey, 2008: 45).

recibido: 20 de enero de 2023 | aceptado: 18 de mayo de 2023

ABSTRACT

The content of the article refers to the support of an idea that raises the need to involve aesthetics in educational research. In a tour with broad strokes, the need to overcome the sense of aesthetics as a philosophy of beauty is shown, starting from conceiving it in terms of its contributions to problematize any relationship between man and his reality. This path leads to the reconceptualization of aesthetics as an anthropological dimension, recognizing the creative potential of the subject. In correlation with this approach, the educational researcher is conceived as a subject with the ability to create and transform their reality. This advances in the characterization of the researcher as an onto-creator subject, based on his ability to distance himself from the principles established in the dominant way of constructing knowledge.

Keywords: Aesthetics, Educational Research, Anthropological Dimension, Onto-creator Subject, Future.

RESUMEN

El contenido del artículo plantea la necesidad de implicar a la estética en la investigación educativa. En un recorrido a grandes trazos se muestra la exigencia de superar el sentido de la estética como filosofía de lo bello, a partir de concebirla en términos de sus aportaciones para problematizar toda relación del hombre con su realidad. Esta vía conduce a la reconceptualización de la estética como una dimensión antropológica, reconociendo el potencial creativo del sujeto. En correlato con este planteamiento, el investigador educativo es concebido como un sujeto con capacidad de crear y transformar su realidad. Se avanza así en la caracterización del investigador como sujeto onto-creador, en función de su capacidad para tomar distancia de los principios establecidos en el modo dominante de construir el conocimiento.

Palabras clave: Estética, investigación educativa, dimensión antropológica, sujeto onto-creador, futuro.

INTRODUCCIÓN

En este escrito se pretende discutir la necesidad de integrar la estética en los procesos de la investigación desde un enfoque antropológico. Esta no será una defensa de la educación artística y su inclusión en la educación, sino una discusión del valor que tiene la estética para la formación de los sujetos en el marco de un proceso de investigación. Todo objeto de investigación tiene la intención de comprender el presente, y dicha comprensión puede generar una narrativa que explique el fenómeno a estudiar; permitiendo concretar la diversidad, al tiempo, conceptualizarse como la oportunidad de mostrar, crear y construir una nueva visión para esta comprensión.

No existe pensamiento que no pase por lo sensible y que se nutra de aspectos que, en el marco del quehacer científico, no sea considerado como teórico, pero no por ello, deja de ser necesario y útil. Investigar, entonces, no solo es ir tras los vestigios mediante la aplicación técnica de una serie de pasos, sino establecer una relación con un aspecto de la realidad; relación múltiple, intencionada y concreta, que permita ampliar dichos vestigios, los cuales al relacionarlos se les otorga sentido en su sistematización para así ser detonante en las nuevas formas de pensar. Tanto artistas como investigadores son capaces de transmitir lo que ven, lo que encuentran en la descripción de la realidad estudiada, pero luego utilizan dicho conocimiento para imaginar, ampliando la realidad a nuevas transformaciones y articulando relaciones distintas.

Aquí, el primer paso será tomar distancia de una concepción de la estética totalizadora, para adentrarnos en la discusión sobre el poder de una dimensión antropológica que sirva para plasmar y construir mundos nuevos a partir de un ejercicio investigativo.

LA FILOSOFÍA DE LO BELLO

Por años, a la estética se le ha pensado en términos de la relación belleza-arte. Desde 1752, en que Baumgarten usó la palabra *estética*, la identificó como la ciencia de lo bello, encargada del estudio de la esencia del arte y de sus relaciones con la belleza y los demás valores. Retomando lo expuesto por Baumgarten, Hegel plantea que la estética es la filosofía o ciencia de lo bello que se enfoca “con mayor precisión a lo bello artístico” (Hegel, 2002: 9). Así, se orientó la discusión sobre la belleza y sus implicaciones con la producción y el disfrute artístico. En el momento de quiebre del devenir de la estética, Marcuse plantea en los siguientes términos que “la estética apareció como una nueva disciplina filosófica, como la teoría de la belleza y el arte. Alexander Baumgarten estableció el término en su uso moderno” (Marcuse, 1981: 171). La identidad de la estética quedó signada por el tratamiento de problemáticas referidas a la belleza. Ocuparse de la realidad artística, focalizando la mirada en los principios de lo bello, condujo a una resignificación de la estética. No obstante la delimitación histórica, vale la pena recordar que etimológicamente, la palabra *estética* deriva de las voces griegas *aísthesis*, sentimiento, e *ica*, relativo a. La definición, atendiendo a sus raíces, sería: ciencia relativa a los sentimientos. Con el devenir del concepto, la estética se dedicó concretamente a la belleza; por ello, se la ha definido también como “Filosofía del arte y con mayor precisión Filosofía de las bellas artes” (Llanos, 1988: 20). Así, la estética tuvo en la práctica artística su objeto, y en el concepto de belleza, su principio.

La belleza o lo bello ha servido, desde antaño, para elevar los productos realizados por el hombre con respecto de los que la naturaleza proporciona, tomando como cobijo la frase de que “todo lo que procede del espíritu es más elevado que lo que existe en la naturaleza” (Hegel, 2002: 9). Desde lo anterior, el arte se muestra como una muy peculiar objetivación del espíritu que consiste en la capacidad de mostrar lo más sublime de los objetos, al tiempo que recupera la capacidad su contemplación. Esta contemplación deberá ser desinteresada y pura, pues “la condición necesaria para que las ideas devengan ‘objeto de conocimiento’ es, afirma Schopenhauer, la supresión de la individualidad en el sujeto cognoscente” (Quezada, 1988: 55). Desde esta contemplación desinteresada, la relación sujeto-objeto se desequilibra a favor del objeto; es en éste donde la fuerza del espíritu se concentra, despertando en el sujeto el placer estético de la contemplación. El desequilibrio a favor del objeto es justificado por medio de la identificación entre *sujeto puro de conocimiento* y el espíritu que el objeto contiene en su interior, “el ‘objeto’ no es más que la *representación* del sujeto; mientras que éste, absorbido en el objeto de la intuición, deviene en objeto mismo” (Quezada, 1988: 56). El sujeto, visto así, es un *claro espejo del objeto*.

Así, “decir que una cosa es bella es experimentar que ella es el objeto de nuestra contemplación estética” (Quezada, 1988: 56), que nos reporta placer al observarlo. Pero como apunta Llanos, “para Hegel el concepto de lo bello y del arte es un supuesto dado por el sistema de la filosofía” (Llanos, 1988: 30). El sistema que podría dar cuenta de esto entonces no sería la estética, sino “una disciplina filosófica distinta que abarca el conocimiento del universo como una totalidad orgánica” (Llanos, 1988: 30). En el concepto de totalidad, según Hegel, la estética tiene que estar insertada en una relación con las dimensiones propias del hombre, y debe corresponderse con la religión y la filosofía principalmente.

Desde la cita anterior, pareciera que hablar de lo bello es hablar solo de hipótesis, en tanto resultan supuestos dados desde sistemas filosóficos ajenos al propio arte, y no solamente esto, sino que pareciera que en el concepto de lo bello también se involucran significaciones que tienen que ver con ciertos estatus sociales. Al respecto, Hegel argumenta que “el arte elige para las figuras que usa un medio determinado con preferencia a otros: el de los príncipes” (Hegel, citado en Prieto, 1977: 24). No obstante, después lo matiza, argumentando que esto no conlleva un *sentimiento aristocratizante*, sin que por ello borre la sensación de que tan solo en ciertos grupos sociales es posible el arte y, por lo tanto, el acercamiento a la belleza.

Entonces se puede interpretar que la belleza no es un atributo del objeto, sino que éste es la representación de un impulso que tiende a aspectos más universales y profundos. Pero no se puede soslayar la simbolización de referentes impuestos desde grupos sociales; grupos que tienen la capacidad, tanto económica como contextual, de dedicarse a actividades tan poco productivas en términos económicos y que por lo tanto se han vuelto los legitimadores de las expresiones artísticas. Lo bello es entonces también un concepto determinado culturalmente.

Por otro lado, al participar del espíritu, la obra artística pone en juego cuestiones cuyo fundamento se encuentra en “los sentidos, en la sensación, en la intuición, en la imaginación, etc.; forma parte de un dominio distinto del pensamiento, y la comprensión de su actividad y de sus productos exige un órgano que difiere del pensamiento científico” (Hegel, 2002: 21). Dos elementos importantes están en juego en esta cita; por un lado, los sentidos, las sensaciones, la intuición e imaginación, como componentes para el acercamiento a la belleza artística; por el otro, la noción de que para su comprensión se emplea un *órgano que difiere del pensamiento científico*.

La estética como filosofía de lo bello tiende a un análisis sobre la científicidad del fenómeno. Desde aquí, los sentidos, las sensaciones, la intuición y la imaginación representan la inmediatez, un conocimiento de nivel primario. Por ello, no pueden ser aprehendidos por un pensamiento científico, puesto que este último representa al conocimiento elevado que se desprende de la inmediatez de los sentidos y se vuelve *objetivo*. Así, “el objeto estético era únicamente la llamada facultad cognoscitiva inferior, que actúa en la percepción sensible y en sus representaciones” (Bloch, 1977: 205). Desde esta facultad inferior, la subjetividad de los sentidos resulta solo en la contemplación estética desde donde el sujeto se puede entregar a los sentidos, por medio de la desindividuación, convirtiéndose en el receptor de lo que del objeto emana.

Cabe entonces preguntar: ¿si las sensaciones, sentimiento, intuiciones e imaginación no pueden ser aprehendidos por medio del pensamiento científico, tampoco corresponden al ámbito de la razón? En otras palabras, ¿no pueden los elementos antes señalados originar pensamiento? Y de hacerlo, ¿qué tipo de pensamiento originan?

De esto se dará cuenta en el siguiente apartado, pues es importante no perder de vista la posibilidad de integrar a la estética como ámbito de problematización necesaria para el hombre; ello porque la estética encerrada en la discusión abstracta sobre lo bello solo daría indicios de una de las caras del fenómeno estético; pero, al encerrarse en sí misma, y responder tan solo a referentes impuestos por grupos privilegiados, caería (como ya ha sucedido) en una especie de sinrazón. Se convierte en una estética ilusoria, que lejos de incitar al sujeto a acercarse a sus posibilidades de construcción, “se enamora del lado exterior inesencial, y aparta así de la esencia de las cosas” (Bloch, 1977: 205). En pocas palabras sería una estética sin verdad, una estética de lo muerto.

Lo anterior ha llevado a los estudiosos a cuestionarse si tiene sentido seguir problematizando, sin relación a otras posibilidades, sobre un área que parece morir ante el desarrollo de una sociedad cada vez más industrializada y tecnificada. Una discusión en este sentido pareciera

una necesidad y una pérdida de tiempo, debido a que la realidad se muestra cruda y terrible en su desarrollo a causa de cuestiones como la supervivencia, la guerra, el hambre que podrían ser más urgentes y necesarias.

Si bien la estética como filosofía de lo bello abrió el camino para poder discutir las posibilidades del arte, no por ello se debe atender al arte por el arte. Por el contrario, se necesita vincular las posibilidades de la estética con otras dimensiones del sujeto. Así, la reflexión con respecto a la estética no puede ni debe cerrarse en discusiones enfocadas en la belleza sin correspondencia alguna con la realidad, sino que es necesario plantearla en relación con sus implicaciones sociales e históricas; todo esto, desde la óptica del sujeto.

El arte debe ser comprendido desde el punto de vista del sujeto, para poder decir junto con Bloch que “lo bello e incluso lo sublime, son por eso vicarios de una existencia de los objetos que aún no ha llegado a ser, de un mundo plenamente formado sin acaso externo, sin inesencialidad, sin indecisiones” (Bloch, 1977: 208). Así, la estética se volverá un mundo de posibilidades y no de predicados impuestos, un mundo en el cual se plasma eso que no ha llegado a ser, pero que, desde las condiciones necesarias, puede lograrse.

Lo anterior involucra también la posibilidad de dejar de pensar a la estética como una rama cosificada del conocimiento, y ponerla en términos de una dimensión dinámica que el sujeto abre al relacionarse con su realidad, desde la sensibilidad, el disfrute y la producción artística.

LA ESTÉTICA COMO DIMENSIÓN DEL SUJETO

Para tomar distancia de esta concepción, se asume que el sujeto es el verdadero núcleo de la estética (Reyes, 2017), porque desde él se desprenden tanto las obras mismas, como las significaciones y simbolismos que las envuelven. Gran parte de lo que hoy llamamos artístico surge de la necesidad del sujeto de expresar lo que contiene en su interior. Esta necesidad de expresión se objetiva en posibilidades viables de materialización. Por desgracia, con el devenir de la historia de la humanidad la ponderación de estas materializaciones se ha hecho más notoria. Así, la estética se refugió en la discusión sobre los productos terminales, dejando en el olvido esta necesidad de expresión con la cual surgieron. Al respecto se demanda un proceso para el reencauzamiento de la experiencia estética: “el arte presupone que los hombres administrados por el capitalismo monopolista desaprendan el lenguaje, los conceptos y las imágenes de esa administración, que perciban la dimensión de cambio cualitativo, que reclaman su subjetividad, su interioridad” (Marcuse, 2007: 84). En última instancia, el retorno hacia la interioridad implica el despliegue de su relación dialéctica con los modos de exteriorización: los productos materializados. Evidentemente, se trata de que éstos no se asuman en su unilateralidad, que los consagra como la finalidad única de las prácticas artísticas.

El sujeto tiene entre sus principales características la multidimensionalidad (Zemelman, 1998) que le permite abrir con su realidad ámbitos de relación para articularse y construir la realidad. Bajo esta condición de productor de realidades, el sujeto despliega sus capacidades de creación partiendo de los referentes histórico-culturales que le son propios. Por ello, la estética resulta una dimensión trascendental, que no solo resalta la idea del sujeto que siente y expresa, sino que pone en juego la capacidad de sujeto protagonista de su propia construcción. En las prácticas dominantes se ha soslayado el potencial creativo del arte, dando como resultado que “la renuncia a la forma estética constituye una abdicación de responsabilidad. Priva al arte de la forma propia merced a la cual es capaz de crear esa otra realidad dentro de la establecida” (Marcuse, 2007: 95). En la reflexión de la práctica artística habrá de subrayarse la capacidad creativa puesta en juego. En tal sentido, la peculiaridad de la experiencia estética estará en la ponderación de las propuestas constructivas que toman distancia de la realidad propia de la sociedad del presente. Cada dimensión que el sujeto tiene con su realidad lleva implícita la necesidad que tiene por romper con lo que lo limita; pero esta implicación no determina si el sujeto es capaz de objetivarse en nuevas posibilidades de realidad. En el caso del arte, la dimensión estética no es la que dicta los parámetros para el acercamiento a las manifestaciones artísticas, sino la que plantea la posibilidad de reconocernos como sujetos sensibles a éstas desde los parámetros propios. Para ello, necesita de la recuperación tanto de los lenguajes que están en juego en las manifestaciones artísticas, como de las conceptualizaciones de las categorías que se plasman en estos lenguajes.

En la dimensión estética del sujeto estas dos posibilidades toman un carácter vivencial. En función de ello, de nada servirían las discusiones sobre la belleza y la capacidad signíca del arte si no existiera una relación *sujeto/realidad* en la cual cobren sentido. Esto no solo plantea la viabilidad de encontrar la estética de toda relación que el sujeto entabla con su realidad; sino que, además, incluye la intencionalidad de reconocer esa movilidad interna que hace al sujeto objetivar por medio del arte sus más profundas sensaciones.

De este reconocimiento se parte para argumentar que la estética es una dimensión antropológica, entendida como la oportunidad que tiene el sujeto de introducir sus necesidades sensibles, afectivas, imaginativas, etcétera, a las relaciones con su realidad de un modo digamos onto-creador. A la par de ello, se origina un acto de entrega en donde el sujeto, ya sea artista o espectador, vuelca su subjetividad hacia la experiencia estética, sin negarse ni sobrevalorarse.

Lo que se quiere enfatizar aquí es la recuperación del sujeto como una totalidad multidimensional (Zemelman, 1998; Reyes, 2017). El papel que juega el arte, en esta recuperación, es el de posibilitar un horizonte de futuro, una utopía hacia la cual construirse, de donde se desprende la necesidad de que el mismo sujeto tome conciencia en su propia dimensión estética, y donde involucre la historicidad misma, en unión con viabilidades de futuro.

No se asumen aquí las ideas pesimistas de una muerte del arte. La dimensión estética de donde emana el arte no puede morir, pero sí puede ser reprimida e incluso ser llevada a la total ignorancia. El *sujeto enajenado* (Marcuse, 1970) no solo reprime esta dimensión de su constitución, sino que incluso puede negar que en él exista; se justifica, entonces, el mito del talento (Ávila-Ripa, 1998).

La unidimensionalidad propia de una sociedad atrapada en la racionalidad instrumental pone en movimiento diversos mecanismos de control. Con respecto del arte, ese mecanismo es el talento. Cuán a menudo se expresa la serie de frases que justifican la poca importancia que la sociedad adjudica al arte; serie que discrimina, pues “presupone la ausencia de un potencial y sugiere la idea de que el talento [...] no puede ser desarrollado, olvidando lamentablemente la importancia de la plasticidad neurológica y la influencia del medio ambiente familiar y escolar en el desarrollo de habilidades” (Ávila-Ripa, 1998: 102).

Negación de un potencial y de una manera de relacionarse con la realidad, que no solo desestima la constitución fisiológica y el contexto del sujeto, sino que también presupone la imposibilidad de éste de abrirse y aprehender lo que le rodea, por medio del apego a la sensibilidad y a la libertad de creación.

Lo anterior tiene su origen en la institucionalización del arte muy ligada a la filosofía de lo bello. Cuando la estética deja de poner atención en los sujetos, y se centra en los productos terminales, acaba por quitar al arte su poder de creación. Con esto, la estética legitima las vivencias artísticas de producción y apreciación, opacando así la capacidad de anticipar; así como sus posiciones de protesta, negación y rechazo de lo dado, características fundamentales del arte. Por lo tanto, si otorgamos al arte un carácter revolucionario, únicamente podrá ejercerse “solo si no pasa a formar parte de cualquier Institución, incluso la Institución revolucionaria” (Marcuse, 1970: 183). Para ello, es necesario reafirmar la condición del sujeto desde su dimensión estética, cuestión que va más allá de los parámetros institucionales, pues lo que está en juego, es la posibilidad de pensar a los sujetos y sus relaciones, antes de acceder a la institucionalización de sus productos.

Es en la dimensión estética donde el sujeto amplía sus horizontes de creación, de ruptura con lo dado. Esta dimensión permite abrir “la realidad establecida a otra dimensión: la de la posible liberación” (Marcuse, 1975: 100); lo que implica el reconocimiento de que esta estética como dimensión antropológica rescata la relación del sujeto con la realidad por medio del arte, al tiempo que reconoce actitudes ético-políticas, las cuales, la mayoría de las veces, se dejan de lado.

La estética se corresponde con un muy particular modo de apropiación de lo real (Covarubias, 2002). Es en esta dimensión donde el sujeto puede encontrar un ámbito de posibilidad para sus anhelos y sueños en relación con su mundo de vida, haciendo uso de todo el cúmulo de saberes que le son propios y a partir de ellos construir mundos que se abran a lo posible.

EL INVESTIGADOR EDUCATIVO COMO SUJETO ONTO-CREADOR

Como ya se dijo, una característica imprescindible del ser humano en general es su posibilidad de creación. Al hombre le es propia la necesidad de objetivar las creaciones que construye, plasmando sus relaciones con la realidad. También se denunció, líneas arriba, la tendencia de nuestra época que se orienta hacia una creciente instrumentalización del hombre, que le ha llevado a pensarse y definirse más desde su hacer reproductivo que desde sus posibilidades creativas. Así, “la esfera del trabajo con sus exigencias de clasificación y de tiempo, reduce su condición a ese espacio dejando fuera todas las otras esferas de la realidad social que puedan desafiar las otras potencialidades del sujeto” (Zemelman, 1998: 22).

Reconocemos que, si bien la creación, en este caso una investigación implica un hacer; entonces no todo hacer es una creación; menos cuando el hacer está marcado por la repetición mecanizada de habilidades y destrezas que poco se corresponde con la necesidad de rompimiento creativo del sujeto. El predominio de las lógicas de la mecanización ha dado como resultado que la “subjetividad [sea] vista con sospecha, como un posible agente de contaminación del proceso de producción del conocimiento, que debe gobernarse con controles estrictos” (Maffía, 1997: 72), derivando en la anulación de las intencionalidades creativas. Encaminarse a un giro hacia la subjetividad, sin pretensiones unilaterales, esboza la intencionalidad por admitir que, si la “creatividad humana se encuentra en la generación de la ciencia, el arte y la tecnología, es claro que requerimos incluir de manera emergente el arte” (Mondragón, 2009: 274). De este modo, la investigación se verá nutrida con el espíritu creativo de las producciones artísticas.

Se asume entonces que la actividad investigativa contiene un elemento fundamental en su práctica: la necesidad de ir más allá de los parámetros establecidos para construir conocimiento. Esto implica salir de la mecanización impuesta en donde el método se ontologiza y elimina la capacidad de creación del sujeto investigador. El método y la condición del sujeto forman parte del modelo de ciencia impuesto por la tendencia dominante de la modernidad, entre cuyos caracteres se encuentra “el cambio del preguntar del *por qué* al *cómo*, la conversión de la cualidad en cantidad y la expulsión de la ciencia de la subjetividad no cuantificable” (Marcuse, 1972: 114). Por cuestiones obvias, si el paradigma de la ciencia se ha concentrado en el objetivismo, la eliminación de la subjetividad es concomitante a la supresión de la capacidad creativa.

A diferencia de esa visión establecida, el investigador, desde su condición como ser ontocreador, reconoce que dentro de sí existe la fuerza necesaria para crear y transformar su realidad que pretende investigar, y no solo dar cuenta de un fenómeno acontecido en un espacio o tiempo. En ese sentido se asume que “los procesos epistémicos brotan en el seno de los procesos estéticos, es decir, los conocimientos emergen en el tejido de las vivencias estéticas de ‘lo real’, según sus propias lógicas internas” (Lapoujade, 2020: 3). Desde tal perspectiva, la experiencia de investigación transcurre tanto en una racionalidad lógica como estética; esto visto como una de las manifestaciones de la multidimensionalidad de la construcción del conocimiento.

Con ello, la conceptualización de un trabajo de investigación, como una actividad estética que implica creación, conlleva también la idea de una “proyección y plasmación de la interioridad humana” (Jiménez, 1983: 42). En esa vía, reconocer en el acto investigativo la configuración de la subjetividad es una parte importante y esencial, pues revela “una interioridad que no ha llegado a ser, que se muestra radicalmente abierta en su conformación y en su secreto” (Jiménez, 1983: 42). El sujeto investigador muestra su interioridad por medio de las relaciones con su entorno, mirándolas desde las posibilidades en el afán de construir y transformar realidades. La necesidad de tomar en cuenta la interioridad adquiere mayor relevancia en el campo de las ciencias sociales, porque “al conocer a otro, la subjetividad del conocedor y del conocido se comprometen: en el conocimiento la subjetividad de ambos se desarrolla y cambia” (Maffía, 1997: 73). Es en el conocimiento de lo social donde se despliega una relación de intersubjetividad, y los aportes de la estética adquieren mayor pertinencia. Desde esta idea, el sujeto plasma horizontes de posibilidad, contruidos por sus referentes propios; es decir, crea a partir de lo que sabe, conoce, siente, percibe, etc. Estos referentes al articularse abren la posibilidad de proyecciones a futuro de lo vivenciado. Así, el sujeto no crea de la nada, por el contrario, su poder de creación radica en la riqueza de sus vivencias, en su historicidad como sujeto y en su capacidad de ir más allá de lo dado.

Si bien “lo que otorga, entonces, valor a la obra de arte es su capacidad de penetración en el futuro, su fuerza anticipatoria y, también, el consuelo de que en ella encontramos el momento

del retorno” (Jiménez, 1983: 48-49). También el ejercicio investigativo resulta una concreción de lo posible; ya que, a la par que nos muestra una viabilidad de futuro, nos revela todo un mapa de lo que nos constituye como sujetos. La investigación desde un sentido estético resulta no solo una posibilidad realizable, sino incluso, una vía de necesidad: la necesidad de creación.

El sujeto investigador tiene en la estética la vía para abrirse a caminos insospechados, a lo que todavía no acontece; sobre todo si logra hacer resurgir su capacidad de fantasear activando su imaginación; toda vez que “la fantasía humana nos pone en contacto con un mundo no existente y del que no poseemos conciencia: con el mundo de los sueños” (Jiménez, 1983: 77). Investigar en este sentido, es también soñar, conectar con un mundo de realidades alternas desde las cuales transformar la realidad.

Empero, investigar desde la capacidad onto-creadora es soñar despierto:

El carácter utopizante y la voluntad de perfeccionamiento del mundo, que caracteriza a los sueños diurnos, se inscribe en el origen de la producción artística, en la que se busca hacer visible 'lo objetivamente posible'. La fantasía, expresión de lo no consciente, resulta entonces la base de sustentación del mundo de los sueños y del arte (Jiménez, 1983: 78).

El sujeto investigador es un sujeto de sueños, de posibilidades. Para este sujeto, las prácticas no deben limitarse a la mecanización, sino que deben ser prácticas con horizontes utópicos, soñadas, esperadas como impulso de transformación. Siempre se toma en cuenta que “el futuro debe ser diseñado, anticipado y construido desde el presente” (Jiménez, 1983: 34). No es la utopía abstracta la que caracteriza al arte, sino la posibilidad de imaginar y fantasear después de construir las bases para que lo imaginado sea posible. La estética permite recuperarse como sujeto onto-creador, por medio de la conciencia histórica, “en este viaje de lo que somos a lo que podríamos llegar a ser, la experiencia estética resulta uno de los más firmes soportes” (Jiménez, 1983: 34). El arte es ruptura y regreso, en tanto rasgo de posibilidad y de inconformidad con lo dado; ruptura contra las imposiciones y determinaciones unilaterales de la realidad, y regreso a la fuerza del mismo sujeto, a sus principios de erguirse y construirse horizontes hacia los cuales transitar y formarse.

ESTÉTICA E INVESTIGACIÓN

En nuestros días existe una tendencia a la separación de las esferas propias del sujeto; ámbitos como el hacer, el pensar y el sentir poco se relacionan entre sí. Esto ha hecho que dichas esferas se vean como partes independientes y poco vinculadas. Dicha tendencia se expresa en la estética y la investigación. Resulta común escuchar que el verdadero conocimiento se encuentra en la ciencia y que el artista es aquel sujeto que alejado de la cotidianidad es capaz de plasmar, de la nada, parte de su subjetividad en un discurso, el cual puede ser considerado valioso, pero no representa avances para el conocimiento humano. Una forma de superar la desvinculación de la investigación y la estética consiste en dar curso a la idea de la multideterminación: “conviene no olvidar que el conocimiento puede ser valioso por muchas otras razones, que pueden ser estrictamente epistémicas [...] y también por razones estéticas, éticas, históricas, culturales o sociales” (Olivé, 2012: 147). Por ahora, con la incorporación de los principios estéticos, el sentido de la investigación se abre a otro horizonte. De acuerdo con lo anterior, pensemos ahora de manera inversa, la estética y la ciencia (en este caso la investigación) son dimensiones del sujeto que en la totalidad de su vida cotidiana se enlazan y objetivan de manera concreta. La factibilidad de lograr esa confluencia deviene de asumir que la estética “se refiere al estudio de los procesos a través de los cuales la belleza es creada y reconocida, y esto sucede también en la actividad científica y tecnológica” (Gramigna, 2013: 123). Al enfatizar la condición procesual tanto de la estética como de la investigación, el sujeto está en camino de desplegar una experiencia de investigación que incorpore las categorías de la experiencia artística. Para ello, es necesario apuntar que tanto la investigación como la estética comportan un modo particular de apropiación de lo real: “lo que las hace distintas, es el modo mediante el cual construyen conocimiento y no el contenido de verdad del pretendido conocimiento construido” (Covarrubias, 2002: 9).

Con esta distinción podemos defender la siguiente idea apoyados en Eisner (1995) con respecto a que la investigación desde la posibilidad estética permite una ampliación de los límites del pensamiento. Aquí surge la facultad para romper los usos definidos del objeto de conocimiento con el fin de darle un uso nuevo; asimismo, remite a la invención que como ya se

apuntó, no resulta una creación *ex nihilo*, por el contrario, remite a lo conocido, interrelacionado, asociado y transformado para producir algo nuevo.

Este autor nos plantea también la ruptura de límites. Para que la ruptura sea creativa ha de conseguir un nuevo orden que solucione los problemas que produjeron la ruptura inicial; no basta entonces con nombrar de manera distinta, sino de establecer nuevas relaciones y, con ello, abrirse a más y variadas discusiones sobre los objetos de estudio.

Por último, toda investigación requiere una organización estética de los objetos. No hablamos de ornamentar el documento, sino de reorganizar estéticamente los valores, ideas y planteamientos, que haga de estos recursos un verdadero ejercicio de la razón, un pensamiento posibilitador.

¿APLICACIÓN O IMPLICACIÓN DE LA ESTÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN?

Siguiendo a Rubert de Ventós (1973) no se trata de aplicar las categorías y procesos artísticos al proceso de investigación ya que esto no rompe con una lógica ornamental que separa ambas esferas. Se trata de implicar a la estética (y con ella todas sus posibilidades antropológicas) al proceso mismo de producción de conocimiento por medio de la investigación. Hacer que el producto de la investigación tenga cualidades estéticas por sí mismo como “una sabia coordinación de los esfuerzos [...] unidos desde el principio” (Rubert, 1973: 513).

La idea central es “hacer significativa la relación entre el hombre y un mundo construido por él mismo” (Bakema, 1956, citado en Rubert, 1973: 520); para ello, será relevante la integración de la capacidad de simbolización y creación propias del sujeto para esta significatividad. Ahí donde el pensamiento positivista rechaza la imaginación y la capacidad onto-creadora del sujeto, al solicitar una objetividad pura (Durand, 1968) mediante la implicación de la estética en el trabajo de investigación, es que se reivindica la función simbólica del signo pues “todo simbolismo es una especie de gnosis, o sea un procedimiento de mediación a través de un conocimiento concreto y experimental” (Durand, 1969: 40-41) que al incluir la trascendencia de lo aún no pensado, se rescata el esfuerzo del sujeto que interpreta y construye su mundo.

A decir de Holton (2007) existe un momento en el quehacer investigativo donde los presupuestos del investigador actúan como guía aun cuando todavía no existen pruebas que los sustenten, a esto le llama *suspensión deliberada de la incredulidad*. En este mismo sentido Peirce elabora su idea de abducción y la identifica como el inicio del método científico (Santaella, 1998), “a partir de la cual se utiliza el razonamiento deductivo para la predicción de sus consecuencias posibles y la inducción como fase comprobatoria, ahora nítidamente diferenciada” (Pía, 2015: 128).

En la abducción, a decir de Castañares:

la consecución de la verdad no es algo que pueda realizarse únicamente gracias a la inferencia deductiva, necesita, por una parte, introducir el conocimiento adquirido por experiencia y, por otra, aventurarse en la explicación de los hechos formulando hipótesis que introducen ideas nuevas (2000: s/p).

Así, la abducción cobra especial sentido en nuestro autor por la particularidad especial, más cercana a la intuición que a la lógica. Peirce ve en la abducción el *flash* de entendimiento, que nos hace elegir rutas en la investigación aun cuando no parezcan las más adecuadas. Ahí donde “la deducción *prueba* que algo tiene que ser; la inducción *muestra* que algo es actualmente operativo; la abducción *sugiere* meramente que algo puede ser” (Peirce, 1903: s/p). Con ello se suspende la incredulidad y se rescata lo posible como ámbito de la razón.

Estos autores toman distancia con la lógica positivista ya que su propuesta no remite a la implementación de una serie de pasos para mostrar o demostrar lo que sucede en la realidad, sino a la capacidad del sujeto de introducir ideas nuevas con las cuales ejercitar su propio pensamiento mediante un ejercicio subjetivo mediado por la creatividad y la intuición; así, “la abducción ejemplifica evidentemente la amalgama perfecta entre los aspectos lógicos y psicológicos del proceso, engendrando los fundamentos hipotéticos sobre los que la deducción y la inducción deben entonces construirse” (Santaella, 1998: s/p). Investigar o hacer ciencia tiene como origen la recuperación de la subjetividad en la posibilidad de identificar claroscuros inscritos en lo que aún no acontece. Esa capacidad de vislumbrar futuros es lo que permite un

verdadero desarrollo del conocimiento. Podríamos pensar entonces en la abducción como un ejercicio estético en tanto el despliegue de la capacidad onto-creadora del sujeto investigador.

Aquí, la suspensión de la incredulidad y la abducción no representan la creación *ex nihilo*, sino la utilización de una capacidad humana para reelaborar, reidentificar, rehacer y repensar el mundo a partir de las significaciones y simbolizaciones logradas al relacionarse con la realidad. Esto tiene profundas implicaciones para el ejercicio de investigación, pues moviliza el esquematismo mono-metódico impuesto por el positivismo, identificando la labor de un sujeto que por medio de esta capacidad estética explora y genera conocimiento en función de las múltiples posibilidades que la realidad le muestra, aventurando ideas y enriqueciendo significantes.

Implicar a la estética en el proceso de investigación tiene un sentido de utilidad que se contrapone a la mera apariencia. La utilidad va más allá de embellecer los trabajos o productos que emanan de la investigación; en primer lugar, es una revalorización del sujeto, en todas sus dimensiones, como ser capaz de crear y significar su mundo, y en segundo lugar “una conformación de energía que es, a su vez, conformadora de energía y de sujetos” (Mandoki, 2003: 59), energía que transforma la mirada y con ello modifica modos de actuar, relacionar y reflexionar sobre la realidad.

Implicar la visión estética requiere que se identifique en ella “una lógica [...] un discurso, una coherencia y un efecto de verdad” (Mandoki, 2003: 61), que lejos de contraponerse a la tarea científica, la enriquece, la nutre y la complementa; en otras palabras la hace más humana al no buscar “formas *perfectas sino relevantes y articuladas*” (Rubert, 1973: 523) con las cuales tratar de “solucionar estéticamente las tensiones forma-contexto, forma-uso y forma-consumo” (Rubert, 1973: 523) presentes en los ejercicios investigativos aunque pocas veces se hacen notorias.

Así, ya no basta con querer explicar el mundo, también se requiere “implicarlo e implicarse en él” (Rubert, 1973: 523), o como plantea Holton “traer la ciencia a una órbita a nuestro alrededor en vez de dejarla que escape del campo de nuestra cultura común” (2012: 31).

CONCLUSIONES

A partir de los elementos mostrados en el recorrido, en una relectura del planteamiento de Dewey (2008), la tesis de la estética como un componente necesario de toda “experiencia intelectual” encuentra su traducción en el argumento en torno a la implicación de la estética en la investigación educativa. Vale decir que, la idea de Dewey es factible de ser interpretada por su referencia a un ámbito genérico donde se amerita la implicación estética; pero para el caso que nos ocupa, se particulariza en el terreno de la investigación educativa.

En este sentido, se redefine la relación estética-investigación, por cuanto no se espera que la primera sea colocada como una disciplina, que desde una “exterioridad jerárquica” (Bartomeu, 1993: 27) determine la identidad de la segunda. Por ello, queda descartada la modalidad de trasvasar la arquitectónica categorial de la estética al campo de la producción del conocimiento educativo. En la reorientación de la relación, los aportes de las reflexiones gestadas en el campo de la estética serán retomados críticamente, tensándolos con los elementos de la realidad. Estas aportaciones, al tiempo de llevar a cabo una crítica al paradigma dominante del conocimiento, abren un horizonte para orientar la investigación educativa hacia un sentido diferente.

Desde la óptica de la implicación, la confluencia de estética e investigación educativa apunta a la reinserción del sujeto en el proceso de construcción de conocimiento. En estrecha vinculación se encuentra la vocación por la subjetividad que porta la estética y que exige ir más allá de los posicionamientos estetizantes. El giro conceptual tiene como condición hacer a un lado el enfoque en donde la estética queda suturada en el valor de la belleza. El relanzamiento del sujeto encuentra fuertes asideros en las perspectivas que promueven un sentido antropológico, desde donde se plantea que el hombre está constituido, también, por una dimensión estética.

De acuerdo con lo anterior, la implicación consiste en articular una visión antropológica de la estética, desde donde se potencian las actitudes creativas, que llevadas al plano de los enraizamientos nos instala ante un sujeto onto-creador. Para impulsar una dinámica de creatividad, la investigación tendrá como una de sus notas distintivas la negación del estado de cosas existentes, a fin de no engrosar los archivos funcionalistas, y no reeditar propuestas que solo describan cómo funcionan las cosas; en cambio se requiere de un punto de vista dotado

de energía creativa que lleve implícita una lógica de cambio. Transitar por esta vía requiere pensar de modo distinto al usual las determinaciones temporales para imaginar realidades a futuro. A partir de ello, el encaminamiento estético se traduce —en la práctica del investigador educativo— en la configuración de ensoñaciones despiertas para abrirse a escenarios posibles donde las relaciones intersubjetivas se encuentren mediadas por experiencias de formación en mutua solidaridad. Sin lugar a duda, dichas ensoñaciones no son creadas de la nada, sino de una reconstrucción del presente y del pasado a fin de elaborar una propuesta dotada de amplio contenido utópico.

Se advierte que las reflexiones en torno a la estética ponen de relieve otros elementos que contrastan con el logicismo en que ha quedado subsumido el paradigma de la investigación educativa, sin por ello pretender la supresión de la lógica. Con miras a traspasar ese reduccionismo toca ahora concebir al conocimiento como un fenómeno multidimensional, que al tiempo de ser lógico es psicológico, estético y ético, entre otros. Desde tal emplazamiento conceptual, la implicación de la estética conduce al rompimiento de las limitantes del pensar, tal como puede acontecer, sobre todo, en los momentos iniciales de la investigación. Esos momentos son plenos de incertidumbres, pero el investigador no puede quedar paralizado. Así, se despliega un proceso en donde los supuestos de partida en la investigación tienen un papel heurístico, por cuanto orientan la práctica de construcción de conocimiento, a sabiendas de no contar —en ese momento inicial— con los criterios de su validación suficientes. Lo destacable consiste en que la toma de decisiones, a partir de los supuestos, hace posible la “suspensión deliberada de la incredulidad”, planteando desafíos a la creatividad del sujeto. Con todo, la experiencia de construcción del conocimiento prosigue.

La estética en la investigación educativa tiene implicación con la reconceptualización de la unilateralidad de la deducción y la inducción. La alternativa a esa unilateralidad se plantea en término de la opción por la abducción que destaca esos momentos en donde la investigación no puede agotarse únicamente en la reconstrucción de lo existente. La insuficiencia de este momento se supera con la abducción, en tanto haya capacidad de tensar creativamente las predicciones y las comprobaciones de la realidad, en el marco de introducir nuevas ideas, pasando por el atrevimiento a caminar por nuevos senderos en la experiencia del conocimiento de lo educativo. En tales términos, la implicación de la estética en la investigación se objetiva al transitar por el horizonte de lo posible.

FUENTES CONSULTADAS

Ávila-Ripa, Andrea (1998), “El concepto de talento musical como posible factor de discriminación en educación”, *La Vasija*, 1 (1), pp. 102-106, Ciudad de México, UNAM.

Barthes, Roland (2014), *El grado cero de la escritura seguido de nuevos ensayos críticos*, Ciudad de México, Siglo XXI.

Bartomeu, Montserrat, et al. (1993), *Epistemología o fantasía. El drama de la pedagogía*, Ciudad de México, UPN.

- Bloch, Ernst (1977), *El principio esperanza*, Tomo I, España, Aguilar.
- Castañares, Wenceslao (2000), "La semiótica de C. S. Peirce y la tradición lógica", *Seminario del Grupo de Estudios Peirceanos*, Pamplona, Universidad de Navarra, <<https://goo.su/QWOjk>>, 12 de diciembre de 2021.
- Covarrubias Villa, Francisco (2002), *La Otredad Del Yo: El hombre cosa de la sociedad capitalista*, Ciudad de México, UPN.
- Dewey, John (2008), *El arte como experiencia*, Barcelona, Paidós.
- Durand, Gilbert (1968), *La imaginación simbólica*, Argentina, Amorrortu.
- Eisner, Elliot (1995), *Educación la visión artística*, Barcelona, Paidós.
- Gramigna, Anita (2013), "Estética y relación en el pensamiento científico. El papel del lenguaje y el modelo en la investigación contemporánea", *Thémata. Revista de Filosofía*, (47), Sevilla, Universidad de Sevilla.
- Hegel, Georg (2002), *Lecciones de estética*, Ciudad de México, Ediciones Coyoacán.
- Holton, Gerald (2007), "La imaginación en la ciencia", en Preta, Lorena (comp.) *Imágenes y metáforas de la ciencia*, Madrid, Alianza Editorial.
- Holton, Gerald (2012), "Las falsas imágenes de la ciencia", *Ciencia al Viento*, (1), Colombia, Facultad de Ciencias- Universidad de Colombia.
- Jiménez, José (1983), *La estética como utopía antropológica, Bloch y Marcuse*, España, Tecnos.
- Lapoujade, María (2020), "La estética como fuente del despertar de las ciencias en Charles Darwin", *Revista Ciencias Psicológicas*, Montevideo, Uruguay, Universidad Católica del Uruguay 14(2), pp. 1-9, <<https://goo.su/MS1UJ>>, 3 de marzo de 2022.
- Llanos, Alfredo (1988), *Aproximación a la estética de Hegel*, Buenos Aires, Editorial Leviatán.
- Maffía, Diana (1997), "Subjetividad y conocimiento", *Theoría. Revista del Colegio de Filosofía*, (5), Ciudad de México, UNAM.
- Mandoki, Katya (2003), "El poder de la estética", *Pedagogía y estética del presente*. Ciudad de México, La rata inmigrante.
- Marcuse, Herbert (1970), *La sociedad opresora*, Venezuela, Editorial Tiempo Nuevo.
- Marcuse, Herbert (1972), "Notas para una nueva definición de la cultura", *Ensayos sobre política y cultura*, España, Ariel.
- Marcuse, Herbert (1975), *Contrarrevolución y revuelta*, Ciudad de México, Joaquín Mortiz.
- Marcuse, Herbert (1981), "La dimensión estética", *Eros y civilización*, España, Ariel.
- Marcuse, Herbert (2007), *La dimensión estética. Crítica de la ortodoxia marxista*, España, Biblioteca Nueva.
- Mondragón, Ma. Azucena (2009), "Arte formativo, arte generativo", en Mondragón Millán, Ma. Azucena (coord.), *Contribuciones del arte a la pedagogía y la epistemología en la educación superior. Un abordaje interdisciplinario*, Ciudad de México, UAM.
- Olivé, León (2012), "Tecnología y cultura", en Aibar, Eduard y Quintanilla, Miguel Ángel (eds.), *Ciencia, tecnología y sociedad*, Madrid, Trotta.
- Peirce, Charles (1903), "Tres tipos de razonamiento", *Lecciones de Harvard sobre el pragmatismo*, Pamplona, Universidad de Navarra, <<https://goo.su/fbpA>>, 3 de marzo de 2022.
- Peirce, Charles (1974), *La ciencia de la semiótica*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Pía Martín, María del Carmen (2015), "Abducción, método científico e Historia. Un acercamiento al Pensamiento de Charles Pierce", *Páginas. Revista digital de la escuela de historia*, Año 7, (14), Santa Fe, Argentina, Universidad Nacional de Rosario, pp. 125-141, <<https://goo.su/IYzK2>>, 3 de marzo de 2022.
- Prieto, Daniel (1977), *Estética*, Ciudad de México, ANUIES.
- Quezada, Julio (1988), *Un pensamiento intempestivo. Ontología, estética y política en F. Nietzsche*, España, Anthropos.

Reyes, Gabriel (2017), *Hacia una pedagogía de la educación artística. La potenciación del sujeto*, tesis de maestría en Ciencias de la Educación, Toluca, ISCEEM.

Rubert de Ventós, Xavier (1973), *Teoría de la sensibilidad*, Barcelona, Península.

Sánchez, Adolfo (2003), *Cuestiones estéticas y artísticas contemporáneas*, Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.

Santaella, Lúcia (1998), “La evolución en los tres tipos de argumentos: abducción, inducción y deducción”, *Revista de filosofía. Analogía Filosófica* XII/1, pp. 1-187, <<https://goo.su/hC7j>>, 3 de marzo de 2022.

Zemelman, Hugo (1998), *Sujeto: Existencia y Potencia*, Ciudad de México, Anthropos.

GABRIEL RENATO REYES JAIMES

Es maestro en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Actualmente se desempeña como Coordinador de Difusión y Extensión, y docente investigador en el ISCEEM. Entre sus más recientes publicaciones destacan, como autor: “Pensar lo educativo: tres objetivaciones del pensamiento de Hugo Zemelman”, *Revista ISCEEM*, tercera época (25), Toluca, ISCEEM, pp.87-94 (2018); “La Educación Artística y el Nuevo Modelo Educativo”, *Revista ISCEEM*, tercera época (25), Toluca, ISCEEM, pp. 103-112 (2018); como coautor: “Voces de la Ciberviolencia”, *Voces De La Educación*, 5(9), Xalapa, Veracruz, LATINDEX-REDALYC-CLACSO-IBICT, pp.63-75 (2020); “De la ciberviolencia a la violencia física: el día que Holk irrumpió en la prepa”, *Revista Educación*, 45 (1), Costa Rica, Universidad de Costa Rica, (2021); “Planeando la convivencia escolar desde la perspectiva del cuidado y el reconocimiento”, *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 52(2), Ciudad de México, Universidad Iberoamericana, pp. 327-356 (2022).

MACARIO VELÁZQUEZ MUÑOZ

Maestro en Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Actualmente labora como docente investigador en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México en la línea de investigación: Filosofía y Teoría educativa. Integrante del Cuerpo Académico: Sujetos y prácticas escolares cambiantes en el contexto de la sociedad en riesgo. Entre sus últimas publicaciones se encuentran como autor: “Multirreferencialidad: Episteme y/o criterio metodológico para la IE”, *Revista Temachtiani. Maestro*, Año 7 (16), Toluca, México, (2012); “El sentido ético de la teoría pedagógica de Moacir Gadotti”, *9ª Bienal de Investigación Educativa. Reformas educativas desde la investigación. Voces y miradas. Memoria*, Toluca, ISCEEM, pp. 407-414 (2015); “13 de agosto de 1521: Una reflexión del devenir de una cultura”, *Revista ISCEEM (digital)*, cuarta época, 1 (32), Toluca, ISCEEM, pp. 97-104 (2023).