

LA INTERVENCIÓN "ESTÉTICO-PEDAGÓGICA" Y SU FUNDAMENTACIÓN EN EL MARCO DE UNA "ESTÉTICA APLICADA", EN EL CONTEXTO INSTITUCIONAL-CURRICULAR.

Prof. Ricardo Sassone [\[1\]](#)

Resumen: Notas para una fundamentación de lo que denominaremos conceptualmente: intervención "estético-pedagógica", comprendida desde el posible campo de una "estética aplicada". Nos remitiremos al contexto de producción áulico-curricular marcado por el vacío meta-institucional que se genera con la alteración del rol del estado históricamente constituido, al atravesar la actual coyuntura global en la época "post-nacional", tomando en consideración las demandas de nuevas formas de subjetividad emergentes y la necesidad de constituir "marcos institucionales" alternativos frente a la aparición y necesidades de nuevos "actores sociales".

*... donde quiera que haya mujeres y hombres
habrá siempre qué hacer,
habrá siempre que enseñar,
habrá siempre qué aprender. [\[2\]](#)*

Nos proponemos indagar en este trabajo el alcance lo que expresamos como *intervención estético-pedagógica*, en un contexto de producción /construcción social del conocimiento atravesado por ciertos cambios estructurales que, en la actualidad, desplazan el sentido de ciertos conceptos inherentes al marco teórico desde el cual se entendía la *praxis* como pliegue y despliegue en el que se inscribe la actividad /acción humana en tanto fin. Dada la relevancia de este término, cabe realizar alguna reflexión al respecto, a fin de comprender la mencionada *intervención* en el plano estético (primer componente del mencionado par), como *estética aplicada*, entendida esta desde el concepto de *poética - concepto-flujo* - dado en el contexto de todo proceso estético-*poietico* creador [\[3\]](#). En nuestro caso, dicho flujo ha de instanciarse en torno al lenguaje específicamente teatral, aunque parte de esta reflexión bien podría extenderse reconfigurando la «mirada» sobre otras expresiones artísticas.

Forma parte de lo que consideramos un espacio de "pre-comprensión" textual, el desarrollo realizado por Aristóteles con respecto a estas cuestiones, por ejemplo, en el primer capítulo de *Poética* [\[4\]](#), al afirmar que las distintas series de producción artística -poesía, plástica, música, danza- son formas de *mímesis* (formas *imitativas* en sentido general). En tanto, el término *poietiké* procede del verbo *poiéo* que en su acepción general significa *hacer* o *producir*. Consecuentemente, «*poietiké*», traducido como *poética*, resulta la *facultad de hacer o producir*. En sentido estricto, este

término no ha de denotar la mera exposición de reglas de composición y principios del arte sino que ha de definir la propia función de la *poesía*. Se trata de una acción *poiético*-creadora, que se realiza *dià téchne*, lo cual implica que demanda un conocimiento de causa y la técnica que se ha de utilizar. Esto último en oposición a la mera producción/reproducción meramente empírica – destinada normalmente a fabricación de objetos utilitarios- realizada *diá sinetheías*. En *Poética 1447 a 19* confronta con ambas dimensiones del «hacer» en un sentido similar al que utiliza en la contraposición entre los conceptos de *téchne* –remitiendo al saber universal- y *èmpeiría* -expresión del saber particular. Por último, en el contexto de *Metafísica I, 1, 980 b 28 ss.* [5], se atribuye a la *téchne*, un saber relacionado con el «*por qué*», o sea: un saber con conocimiento de causa.

Como vemos, el arte en tanto *téchne* que tiende a la realización de una *poíesis*, involucra un *hacer* en una cierta esfera de *acción o prâxis*. Aristóteles distingue específicamente *acción o actividad* [*prâxis*] de *producción* [*poíesis*] como diferentes dimensiones o formas del «hacer»; siendo el «hábito práctico acompañado de razón» diferente del *hábito productivo acompañado de razón*. Por lo visto, resulta el arte «*cierto hábito productivo acompañado de razón verdadera*» [6] en tanto que la «*praxis*» es un hacer que consistiría en el «hacer mismo», siendo el buen cumplimiento de la acción misma [7], su *propio fin*. Es entonces que toda *praxis* tiende a un *fin* determinado (*premeditado*) a partir de una *elección* (principio –esto es: causa eficiente- de la acción), expresión de un acto de voluntad del agente, y como resultado de un proceso de deliberación racional [8]. De este modo, al contraponer ambos modos del «hacer» es que escinde Aristóteles el campo de la *ética* (conocimiento práctico en oposición al especulativo) del de la *estética*, quedando establecida la independencia epistémica de una y otra. De mismo modo se escinden los dos planos en que se proyecta la *téchne*: el realizar una acción con el objeto de *modificar el mundo* -en tanto *mundo vivido*- y el acceder a la posibilidad de *realizar la puesta en obra de un mundo* -en tanto *mundo vivenciado*.

Nos preguntamos entonces cómo ha de entenderse lo expresado por Freire al decir: “No hay *práctica docente verdadera* que no sea ella misma un ensayo *estético y ético...*” [9], continuando la idea de que “*enseñar exige estética y ética* [a la vez]”. Para hablar sin eufemismos: de la exigencia de “decencia” y “belleza”.

Para adentrarnos en el nexo *ético-estético* a fin de articular este último con la dimensión pedagógica [10].

Podemos establecer en principio una correlación entre la lectura que realizamos sobre los *niveles de reflexión ética* [11], -resultante de la tematización del *éthos*- así como la forma en que entendemos la apertura entre *ética* (indirectamente) normativa y *ética aplicada*. Asimismo, insistiremos en la distinción conceptual y metodológica que escinde el *nivel de reflexión moral* del *ético normativo*. Consideraremos al *éthos* como el espacio en el que se articulan totalidad de mediaciones que dan cuenta de la regulación de las prácticas sociales constituyentes de la cultura

grupal. Desglosamos el ámbito de reflexión en *filosófico* y *extra-filosófico* y ambos de acuerdo al punto de vista normativo y no normativo. Arribamos así a cuatro niveles:

1.- nivel de fundamentación crítica, que deviene: ***nivel de reflexión ética (indirectamente) normativo;***

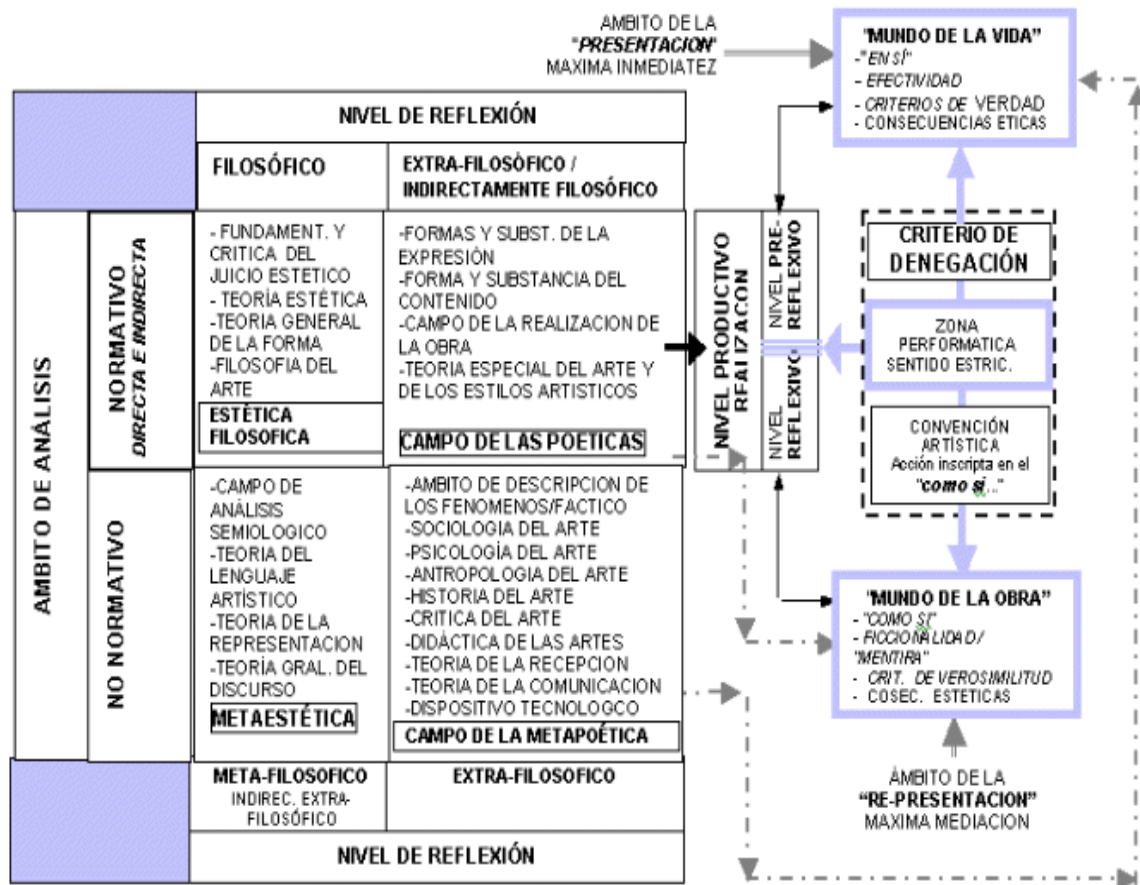
2.- nivel semiológico que deviene: ***nivel de reflexión meta-ético;***

3.- nivel pre-reflexivo, que deviene: ***nivel de reflexión moral*** específicamente **normativo;**

4.- nivel de la facticidad o realidad empírica en el que ancla el *éthos*: ***nivel de reflexión meta-moral.***

Entendemos conceptualmente «***ética aplicada***» como nexo entre el *nivel de reflexión moral* –nivel de aplicación de la norma: “el *qué hacer*”- y el *nivel de reflexión ética (indirectamente) normativa*: “el *por qué* del ‘*qué hacer*’ “.

Consideraremos ahora los niveles de reflexión estética en correlación con los anteriormente mencionados:



NIVELES DE REFLEXIÓN SOBRE EL ESTÉTOS / TABLA DE CONTINGENCIA

Como puede apreciarse en la tabla de contingencia desarrollada, los niveles de análisis filosófico y extrafilosófico determinan, en su cruce con los ámbitos normativo y no-normativo, cuatro niveles de análisis:

- 1.- nivel de fundamentación crítica, que deviene: **NIVEL DE REFLEXIÓN ESTÉTICA** - en algún caso, indirectamente normativo- o espacio de tematización de lo que definiremos como estétos;
- 2.- nivel semiológico que deviene: **nivel de reflexión meta-estético**;
- 3.- nivel con posible proyección normativa / preceptiva; que deviene: **nivel de reflexión de las poéticas**, puesto en relación directa con el contexto de producción;
- 4.- nivel de la facticidad o realidad empírica en el que ancla el estétos, que deviene: **NIVEL DE REFLEXIÓN META-POÉTICO**

Definiremos ahora como ámbito de la «*estética aplicada*» aquel en el que se articula los niveles de: «*estética filosófica* (indirectamente normativa)» y el «*campo de aplicación de la norma o de las poéticas*». Articulación, en última instancia, que se puede leer como reescritura de la relación canónica entre *forma* y *contenido*.

De este modo quedan definidos unívocamente los distintos campos o niveles de análisis de lo que podría denominarse: «*estétos*» o sub-espacio cultural en el cual se constituyen las mediaciones de transformación *estético-poéticas*, en las cuales se inscriben las expresiones artísticas; de modo que podríamos definir la reflexión estética como una tematización de ese *estétos*.

Tomando en cuenta lo hasta aquí expresado, podemos considerar el nexo que se puede establecer entre el ámbito en el que se encuadra la *especificidad de todo lenguaje artístico – autonomía del lenguaje-* y el ámbito en el que tal lenguaje se proyecta interdisciplinariamente *–heteronomía de lenguaje*. Este segundo ámbito es claramente dominio de la «*estética aplicada*», generándose la *intervención* específica en determinado contexto *espacio-temporalmente* constituido. Entre los cruces posibles de la serie estético-poética, tenemos obviamente el punto de encuentro con el *ámbito pedagógico*. Podemos también considerar, desde el punto de vista hermenéutico, que si este encuentro se efectiviza, es en virtud de que existe una «pre-comprensión» estética –finalmente: pre-comprensión del lenguaje y de cierto «mundo de la obra», lo que permite la fusión de horizontes entre dos series de producción cultural historizadas.

Tomando como caso de aplicación, consideraremos la serie de producción estético-poética codificada en lenguaje teatral. Desde el punto de vista de la *autonomía del lenguaje*, tal serie se aplica transversalmente, en los diseños curriculares de última generación. Ahora bien, dado que tal aplicación participa de una *estructura en red o reticular* [\[12\]](#), cabe la posibilidad, desde la *heteronomía del lenguaje*, que la serie se internalice en otras disciplinas, vehiculizando, de este modo, diversos contenidos programáticos /curriculares al realizar su intervención. Dichas disciplinas se transforman en heterógamos respecto del mencionado lenguaje de teatral.

Existe otra instancia más a evaluar en cuanto a intervención en la que desde la operación de transferencia, tales el caso de las intervenciones en el ámbito terapéutico con base grupal, desde estrategias tales como las *psicodramáticas* y *sociodramáticas* en estudio de *casos* o *situaciones*.

Desde el punto de vista analógico situacional, es claro que se puede trazar un paralelo entre el **contexto de representación teatral** y la el **contexto de presentación áulico**. Desde una mirada estructural, en el primero, los elementos que deben estar presentes para que se instancie el hecho teatral son los lugares paradigmáticos, vértices del cuadrilátero de mutuas relaciones establecidas entre: *autor*, *actor*, *director* y *espectador* [13], *configurados espacio-temporalmente*. En el caso límite los tres primeros pueden coincidir en una persona, siendo insoslayable la configuración del *texto espectacular* desde la mirada del receptor-*espectador*. Un caso límite en la recepción, se da cuando los espectadores se incorporan en la propuesta, asumiendo roles activos en la representación, ampliándose el *criterio de denegación* generándose una *inter-fase performática*. En tanto la representación deviene *performance* y los «actores» *performers*.

Es en relación con este caso, es que la *situación áulica* se puede interpretar como *escena-pedagógica*, los *alumnos* como *performers-espectadores* en tanto que el docente como *actor.-performer* y el *espacio-áulico* como espacio de representación –espacio de la escena- de la escena-pedagógica. Tal como señala Freire:«hay una *pedagogicidad* indiscutible en la *materialidad del espacio*» [14].

Dado que el tomar conciencia de una convención, permite asumir el desdoblamiento *persona-personaje*, es posible realizar una adecuada *toma de distancia*, que permita administrar la circulación de los flujos energéticos que se motorizan en el la dinámica *enseñanza-aprendizaje*. En muchos casos, el tratamiento de hipótesis de conflicto -a la base de los llamados problemas de disciplina- podrán ser analizados durante la acción que toda acción pedagógica significa, desplazando adecuadamente el objeto hacia el ámbito de la ficcionalización con posibilidad de acceso a una adecuada simbolización. Esta dinámica puede ser entendida en términos deleuzianos desde el doble movimiento: *desterritorialización- territorialización.*, *articulación de flujos*, *líneas de fuga* y *constitución de agenciamientos*, que hacen a la descripción y concepción del

dispositivo institucional de *enseñanza-aprendizaje* como «*máquina pedagógica*» [\[15\]](#).

Si definimos la actividad teatral, como lo hemos hecho en otra parte [\[16\]](#), «como un *decir* que es un *hacer*» y consideramos, en términos de Freire, que enseñar es un «*pensar adecuadamente*» que es un «*hacer adecuadamente*» [\[17\]](#), siendo condición de ese «acertadamente» la «*corporificación*» *de las palabras en el «ejemplo»* que significa para el docente dejar entrever que «una de las bellezas de nuestra manera de estar en el mundo y con el mundo, como seres históricos, es la capacidad de conocer el mundo (al intervenir en el mundo)» [\[18\]](#)

Estas formas del «*hacer*» -formas *poiético-prácticas*-, encuentran su unificación en la *corporalidad* y en el *cuerpo* como *territorio escénico* [\[19\]](#). El cuerpo deviene entonces nexo entre el «decir» y el «pensar» y soporte de la acción-pedagógica, «transformadora del mundo». Se trata de un *cuerpo presente* en el mundo en la medida en que participa de ese «estar siendo», condición ontológica de su «*ser en el mundo*». La *praxis* pedagógica se enmarca consecuentemente, en la relación -dialógica y no polémica para Freire- que se establece entre estos *conceptos-flujo*: *pensar, decir, hacer*.

Desde el punto de vista *performativo*, no cabe duda de que el entender las razones del cuerpo, permitirá comprender el *mundo de la acción* en el que resulte inscripto. Un mundo de la acción que demanda, entre otras cosas, la comprensión de su estructura *espacio-temporal*. y las mediaciones que en la misma se inscriben al soportar la construcción y producción de conocimiento vivencialmente refrendado. Digamos que no se puede concebir el «actuar» ni el «enseñar-aprender» sin asumir el riesgo de *poner el cuerpo*. Estas *marcas espacio-temporales* están, siguiendo a Freire, «*en el cuerpo humano que se hizo consciente, captador, aprendedor, transformador, creador de belleza, y no espacio “vacío” para ser llenado con contenidos*» [\[20\]](#).

Establecido entonces el nexo *estético-pedagógico* y *poiético-práctico*, que reescriben en última instancia la relación estético-ética, queda pendiente siempre la

pregunta acerca del “*para quién*” de este movimiento. O sea tener en cuenta el lugar de la recepción, hablando en términos teatrales y/o comunicacionales.

Sólo deseamos señalar en este aspecto, el hecho de que en la coyuntura actual se han producido profundos cambios en cuanto al lugar en que históricamente, desde la modernidad, se ha constituido la subjetividad. Y fue en el marco en que se conforma el Estado moderno -el Estado-Nación, si se quiere-, donde esta macro-estructura política deviene *meta-institución donadora de sentido* y por ende: dispositivo de producción de subjetividad ciudadana. Dicho Estado, es ahora arrastrado por la crisis sistémica reinante a partir de la expansión del mercado a nivel global -expansión que impone acriticamente la lógica del capitalismo finisecular, como sistema económico excluyente, en cualquier contexto y más allá de cualquier circunstancia particular- .

Una de las más visibles consecuencias de este hecho, es el vaciamiento del Estado y su neutralización en cuanto ente organizador de las mediaciones socio-económico-políticas y del desmontaje de su función como macro-asignador de recursos y. en teoría, redistribuidor de la riqueza por vía tributaria; status al que había llegado como resultado de la estrategia de salvataje keynesiana aplicada a la redefinición de las reglas de transformación económica en la post-crisis desatada luego del crack sistémico-económico de la década del '20. Esta transformación del dispositivo estatal que partiendo del status de “Estado de *bie-nestar*” deviene “Estado de *mal-estar*”, trasmuta –socialmente hablando- una siempre precaria *lógica de la inclusión* en una sustantiva *lógica de la exclusión*. Consecuentemente, se alteran los lazos sociales constituidos y debilitado el principio de identidad entre posible iguales, se instituye la fragmentación y el nucleamiento *ad hoc* de los efectivamente desiguales alrededor de las reivindicaciones y luchas populares. Por otro lado, la crisis de representación que acompaña la historia y evolución del estado moderno, llega ahora a su máxima expresión. Al desplazarse el Estado de su rol en cuanto asumirse como condición de posibilidad de la *instauración de la subjetividad*, para propiciar la participación institucional del ciudadano en la cosa pública, dando unidad a su acción política, emerge el nucleamiento espontáneo de los habitantes del Estado alrededor de un sin número de ejes particulares,

generando –desde la inmediatez en que se inscribe *prima facie* la acción- nuevas problematizaciones sin posibilidad de que sean interpretadas y atendidas desde nuevas mediaciones. Ante esta “inflación” del *fragmento* y de las problemáticas que se instauran alrededor de los mismos, el vacío de representación ingresa en un no retorno sistémico, ya que el avance de la mencionada inmediatez rompe la dialéctica desde la cual se entendía la auto-implicación de lo *mediato* y lo *inmediato*, constituidos en la historización de los procesos socialmente transitados y vividos. Precisamente, una de las dimensiones de la distancia establecida entre estos opuestos, a saber: la capacidad de simbolización y la consecuente sublimación en el plano del conflicto, dejan de operar como estrategia de re-establecimiento temporario del equilibrio entre fuerzas sociales polarizadas, luego de toda siempre posible ruptura. Al cambiarse la *relación de inclusión* del “Mercado” respecto del Estado, pasando de la situación: “Mercado” *inscripto* en a la estructura socioeconómica bajo la dominancia política del Estado y la dominancia económica del “Mercado” (situación que, en el caso más desfavorable, implicaba cierta determinación de la estructura sobre superestructura, estableciendo un relativo equilibrio en la relación de fuerzas entre orden público y privado), a la situación: *Estado adscripto* a la estructura socioeconómica bajo la dominancia económica del “Mercado” y subordinado políticamente al mismo. Así, la constitución de la figura de un *Estado supletorio* se proyecta en la destrucción de ciertos aspectos del capital simbólico, que constituían marcas en una subjetividad plasmada en el contexto de una *sociedad disciplinar* en la que operaba el sistema de premios y castigos: la idea-fuerza de movilidad social ascendente –progreso socio-económico- asociada al esfuerzo y al trabajo –positividad de la acción, máxima actividad del agente- y, *contrario sensu*, el deterioro resultante consecuencia de una estrategia basada en la negatividad de la acción, mínima actividad del agente. Estas ideas-fuerza, dicho sea de paso, son las que se constituyeron en impulsores de la acción de los agentes socioeconómicos motorizando la transformación que posibilita la consolidación de ese *sistema*.

En el anterior *status*, el *Estado moderno*, tendía a asegurar la estabilidad de los flujos de intercambio sosteniendo una de intervención a nivel macroeconómico,

posibilitando, por ejemplo, sostener estrategias anticíclicas en la regulación de los flujos económicos, priorizando -en el orden social, la implementación y continuidad de políticas públicas asistenciales activas, en el contexto de planificaciones a mediano y largo plazo. En resumen, podemos decir que desde esta concepción, se percibía la configuración del estado de crisis como algo que debía contrarrestarse a efectos de ser superado desde un proceso de toma de toma de decisiones, enmarcado con preferencia en contextos de riesgo antes que en el de incertidumbre.

En cambio, la crisis en la coyuntura actual no sólo es estructural sino que es fundante del nuevo orden establecido. Se advierten ahora, ciertos cambios cualitativos en el tratamiento de estas cuestiones; por ejemplo, desde el estado de crisis se realizan tomas de ganancia en condiciones de incertidumbre dado que la concentración económica y las “naturales” prácticas *trans-monopólicas* de los operadores económicos en el contexto global, convierten cualquier juego de opciones, en juego de suma cero: lo que como resultado de una *apuesta* gana alguien, se corresponde exactamente con lo que otro pierde. Y esto sucede a menudo, en el contexto de esquemas decisionales bayesianos, en los que toda información adicional –asociada a la maximización de beneficios- cambia las probabilidades *a priori* (normalmente bajas) en sus complementarias *a posteriori* (o sea: normalmente altas). Ya no opera la indeterminación del azar sino la determinación del poder. Es consecuencia de la premisa “suma cero” la conformación de una estructura polarizada: el polo de acumulación tiende a crecer sostenidamente a expensas del polo de des-acumulación. En síntesis: La *riqueza* es cada vez *más rica* en tanto que la *pobreza* es cada vez *más pobre*.

Es entonces que el sistema no genera un cambio que revierta la tendencia hacia el progresivo aumento de la *marginalidad y la exclusión* como algo no deseado (o deseable) sino que *marginalidad y exclusión*, son consecuencias inevitables e irreversibles en la operatoria actual. Consecuencias esperables del orden sistémico capitalista vigente que proclama –observa Freire- como máxima de acción, una fórmula aberrante: aceptar «*la miseria en la abundancia*» [\[21\]](#). Para muchos, transformada en : *miseria de la abundancia*.

Ahora bien, las respuestas categoriales ante la crisis, parecería que aportan más elementos para justificar la reproducción de la misma que para realizar un proceso de *deconstrucción* del marco categorial en el que se ha afianzado la producción de conocimiento sistémico, re-productor de tal crisis. Conocimiento este que en muchos casos, no hace más que establecer un laxo contexto de justificación para que la inmovilidad reproduzca las condiciones de desigualdad desde las que el sistema necesariamente opera.

Entre tanto, y frente a esta suma de perplejidades, en el ámbito del pensamiento filosófico, desfilan distintas alternativas categoriales tales como: sujeto difuso, pensamiento débil, objeto en fuga... –todas ellas, además, siempre provisionarias- que casi parecen constituirse en meros sistemas axiomáticos vacíos de contenido, a la espera de que una interpretación pertinente, pueda modificar su *status lógico* para convertirlos en modelos, con aspiración a cierto *status ontológico* que permita acercarnos a nuevas claves de interpretación de lo que se constituya como realidad, con miras a penetrar en el «orden de lo real»

El *espacio de habitabilidad* en el contexto del Estado nacional, producía los parámetros /normas alrededor de los cuales se instanciaban las formas de subjetividad compatibles con la permanencia y la existencia en tal espacio. Como se sabe, la sociedad disciplinaria sostenía, desde cierta interpretación, las instituciones necesarias para que se constituyera el lugar y perfil de un ciudadano sistémicamente útil a los fines y diseño de ese Estado. Estas instituciones: familia, escuela, hospital, cuartel, prisión, fábrica, sindicatos, parroquia, etc, inscriptas en la *meta-institución estatal* que formalmente las legitimaba, eran eficaces en cuanto a establecer la continuidad socio-política bajo la premisa de similitud y asimilación operante en la estructura *futuro-pasado*. Al vaciarse el Estado de contenido entrando en *dis-función*, cabe preguntarnos qué pasa con estas *instituciones*, en especial con la *institución educativa*, y cuál ha de ser la estrategia que permita preservar funcionalmente estos espacios educacionales que, fuera del marco en el que se legitimaban, probablemente han de tener que “re-inventarse”.Cuál es el proyecto que ha de sustentarlos en los tiempos “*post-estados-nacionales*”.Cuál es la nueva estrategia que ha de articular pensamiento, lenguaje y acción con miras a

sostener la futura dinámica enseñanza-aprendizaje dando soporte (sostén, andamiaje...) al *educando*, considerado como *ser arrojado en el espacio pedagógico*, expulsado de la red de contención social en la que deberían articularse las mediaciones que posibiliten su perseverar-se en la existencia al tiempo que preserven el *flujo* de su «estar siendo».

Pensamos que podría darse la apertura hacia un *mundo posible* de realización –en contraposición con el mundo efectivo de *des-realización*-, en tanto que el educando pueda reconocerse como poseedor del *poder creativo*, esto es: del “*poder hacer*”, de la «potencia» de la que hablaba Spinoza [22]. Y retornamos al *cuerpo*, ya transitado más arriba, ahora de la mano del filósofo: *la potencia del cuerpo es su esencia*: lo que puede hacer y padecer, aquello de lo que es capaz. Tal es la visión, en clave política, de Toni Negri [23] al considerar -como estrategia de nuevas *re-ligaciones*- el «*poder constituyente*» [24] que representa, ante todo, el deseo de *sostener* la comunidad -t sostenerse en la comunidad, o sea: estar *man-comunado*-, el deseo de *cooperación*, el deseo de *democracia*. Se trata entonces de *constituir* en vez de *instituir* ya que la dominación estatal no es, y no puede ser ahora, condición para que la *asociación* exista. La condición dominante es ahora: el deseo. Y el deseo en ante todo el motor primigenio de la acción que da cuenta de la condición humana. No hay metáfora contractual posible para explicarlo. Tal es el punto de partida desde el cual se puede llegar a afirmar nuevamente la política, la posibilidad de reconstruir el campo de la acción. Finalmente el ser de las cosas se identifica y *re-concilia* con su propia *praxis*.

Recordemos lo que desde la intervención estético-pedagógica hemos sostenido: algo es en tanto que actúa. Desde esta *intervención* estamos en consecuencia preservando un campo en el que la esfera de la acción humana, performativamente hablando, puede expandirse y proyectarse creativamente, más allá de aparentes determinaciones. Tal vez ese sea nuestro mejor aporte, con miras a la perfectibilidad de un *siempre ya estar siendo*, transformando el *mundo* en «*nuestro mundo*», un «*mundo a medida*»... en síntesis: un «*mundo habitable*».

Pero todo «estar siendo», demanda un compromiso ético, el mismo que le permite a Paulo Freire –fuera de todo voluntarismo inconducente- sostenerse en el único

radicalismo posible, el radicalismo de la esperanza, desde ese lugar nos dice, tal vez..., casi al oído:

«sé que las cosas pueden incluso empeorar, pero también sé que es posible intervenir para mejorarlas» [\[25\]](#) ...

BIBLIOGRAFÍA SUMARIA

Alexander, C., Tres aspectos de matemática y diseño, Barcelona: Tusquets, 1969. A much asked Question about Computers and Design. Conferencia pronunciada en el First Boston Architectural Center Conference, dic., 1984.

Aristóteles, Ética Nicomaquea, en: Obras completas de Aristóteles, trad., introd. y notas de García Baca, J., D., México: UNAM, 1947.

Aristóteles, Metafísica, en: Obras completas de Aristóteles, trad., introd. y notas de García Baca, J., D., México: UNAM, 1947.

Deleuze, G., & Guattari, F., Mil mesetas, Valencia: PRE-TEXTOS, 2000.

Deleuze, G.; En medio de Spinoza, Buenos Aires: Cactus, 2003.

Dilthey W., Poética, La imaginación del poeta. Las tres épocas de la estética moderna y su problema actual, Buenos Aires: Losada, 1945.

Freire, Paulo, Pedagogía de la autonomía, Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2002.

Kliksberg, B., Más ética, más desarrollo, Buenos Aires.: Temas, 2004.

Lucas, M., Aristotle, Poetics, Oxford: Clarendon Press, 1968; tomando como., Aristóteles, Poética, trad.: Schlesinger, E. Est. prel. y notas de J. M. de Estrada, Buenos Aires: EMECÉ, 1947.

Maliandi, R., Ética: conceptos y problemas, Buenos Aires: Biblos, 1991.

Matoso, E., El cuerpo territorio escénico, Buenos Aires: Paidós, 1992.

Negri, A., El poder constituyente, Madrid: Ed. Libertarias-Proghuif, 1993.

Negri, A., La anomalía salvaje. Ensayo sobre poder y potencia en Baruch Spinoza, Barcelona: Anthropos, 1993.

Sassone, R., *En el camino de la ficcionalidad teatral. Notas del @ser de @ser otro*, en: ADE Teatro, Revista de la Asociación de Directores de Escena de España, El arte de la interpretación actoral I: La teorización y la práctica, Madrid,: ADE, N° 87, nov.-oct. de 2001.

Sassone, R., *Filosofía e teatro: as estratégias de comunicação à transmissão de conteúdos filosóficos*. En: Kohan, W., comp., *Ensino de Filosofia. Perspectivas*, Belo Horizonte: Ed. Auténtica, 2002.

[1] Instituto de Artes del espectáculo. Facultad de Filosofía y Letras. UBA/ UBACyT. Correo Electrónico: resass88@hotmail.com

[2] Freire, P., *Pedagogía de la autonomía*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2002. P. 82. Seguiremos a lo largo de esta exposición alguno de los ejes trazados por Freire, compartiendo el aporte vivencial que en clave pedagógica, este trabajo significa.

[3] Seguimos para contextualizar aspectos de la evolución de las ideas estéticas, la línea de análisis de Dilthey W., *Poética, La imaginación del poeta. Las tres épocas de la estética moderna y su problema actual*, Buenos Aires: Losada, 1945

[4] Las referencias a *Poética* se realizan siguiendo el texto editado por Lucas, M., *Aristotle, Poetics*, Oxford: Clarendon Press, 1968; tomando como referencia la traducción en castellano de Schlesinger, E., *Aristóteles, Poética*, est. prel. y notas de J. M. de Estrada, Buenos Aires: EMECÉ, 1947.

[5] Tomamos como referencia la traducción de García Baca, J., D., *Obras completas de Aristóteles, Metafísica*, intr. y notas, México: UNAM, 1947.

[6] Cf: Aristóteles, *Ética Nicomaquea*, 1140 a 21 – 22, en: García Baca, J., D., op. cit.

[7] *Ibidem*, 1440 b 4 – 6.

[8] *Ibidem*, 1139 a 23– 24.

[9] Freire, P., *Pedagogía ...*, op. cit, p 46, n.: 12.

[10] Con respecto a la confluencia de las dimensiones filosófica, pedagógica y artístico-teatral, nos remitimos a nuestro desarrollo en: Sassone, R., *Filosofía e teatro: as estratégias de comunicação à transmissão de conteúdos filosóficos*. En: Kohan, W., comp., *Ensino de Filosofia. Perspectivas*, Belo Horizonte: Ed. Auténtica, 2002, pp 119-139.

[11] Entendemos por *reflexión, intentio obliqua*, todo acto por el que un sujeto se convierte en objeto de sí mismo. Como marco terminológico general de este desarrollo, cf: Maliandi, R., *Ética: conceptos y problemas*, Buenos Aires: Biblos, 1991.

[12] Parecería que no se ha advertido adecuadamente las posibilidades que implica el poder evolucionar en una estructura diseñada en forma **reticular** (semirretículo /red) –por ejemplo las derivadas formalmente del diseño curricular que resulta de la consideración de contenidos

“transversales” con respecto a otros necesariamente “longitudinales”, conformando una estructura en red (un «*en-tramado*») -con respecto a las ordenadas bajo el tipo **arbóreo**. Limitados por la capacidad de la mente para formar intuitivamente estructuras accesibles no se alcanza a aprehender la complejidad del semirretículo en un solo acto mental. En tanto que cualquier agrupación de elementos, tomada en forma aislada, remite a una estructura en “árbol”, dos agrupaciones superpuestas, desde nodo ordenadores comunes, formarán un semirretículo. “Parte de esta dificultad cognitiva radica en el hecho de que la mente está dotada de una especie de intolerancia hacia la ambigüedad”. Es el modelo reticular el que asegura la máxima movilidad para transitar el plexo de relaciones que se configuran al poder diseñar recorridos entre los distintos nodos. Cf. Alexander, C., *Tres aspectos de matemática y diseño*, Barcelona: Tusquets, 1969. A much asked Question about Computers and Design. Conferencia pronunciada en el First Boston Architectural Center Conference, dic., 1984.

[13] Nos remitimos al desarrollo realizado en: Sassone, R., *En el camino de la ficcionalidad teatral. Notas del @ser de @ser otro*, en: ADE Teatro, Revista de la Asociación de Directores de Escena de España, El arte de la interpretación actoral I: La teorización y la práctica, Madrid,; ADE, N° 87, nov.-oct. de 2001, p 141 ss.

[14] Freire, P., *op. cit.*, p 46.

[15] Estos conceptos remiten al insoslayable desarrollo realizado por Deleuze en: Deleuze, G., & Guattari, F., *Mil mesetas*, Valencia: PRE-TEXTOS, 2000. Texto continuación y fin de *Capitalismo y esquizofrenia*, cuyo primer tomo es *El anti-edipo*.

[16] Sassone, R., *En el camino de...*, *op. cit.*

[17] Freire, P., *op. cit.*, p 35.

[18] *Ibidem*, p 29.

[19] Cf. Matoso, E., *El cuerpo territorio escénico*, Buenos Aires: Paidós, 1992, pp 73 ss.

[20] Freire, P., *op. cit.*, p 51.

[21] Freire, P., *op. cit.*, p 99.

[22] Seguimos aquí el desarrollo de la ida spinocista, retomada por Deleuze, en: Deleuze, G.; *En medio de Spinoza*, Buenos Aires: Cactus, 2003. Cf. Clase VI, *Ética, Afecía, afecto y esencia*, pp. 75 ss.

[23] Negri, A., *La anomalía salvaje. Ensayo sobre poder y potencia en Baruch Spinoza*, Barcelona: Anthropos, 1993.

[24] Negri, A., *El poder constituyente*, Madrid: Ed. Libertarias-Proghuif, 1993. Cf: pp 35 ss.

[25] Freire, P., *op. cit.*, p 52.