

**Del asco al respeto: la potencia crítica de la estética y del arte en las relaciones humanas
escolares**

Jonatan Josué Chajón Gordillo

Asesor

Henry Camilo Bejarano Sanabria

**Licenciatura en Filosofía
Facultad de Educación
Pontificia Universidad Javeriana**

15 de mayo de 2025

Agradecimientos

Agradezco a mi tutor Henry Camilo por el tiempo dedicado en largas charlas sobre este tema poco *apto* para conversaciones convencionales. Agradezco igualmente a mi familia, a mi hermanos y a mis amigos que me ayudaron con algunas conversaciones sobre el tema de este trabajo, que me acompañaron durante este proceso educativo y durante mi estancia en Colombia .

Nota de Advertencia

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946 “La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.” por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia Universidad Javeriana.

Tabla de contenido

Resumen	5
Introducción.....	6
Planteamiento del problema	7
Objetivos.....	10
Justificación.....	10
Antecedentes.....	12
Metodología.....	21
Capítulo 1: El asco y las relaciones humanas en la escuela	23
¿Qué es el asco?	24
La influencia del asco en las relaciones humanas dentro de la escuela.....	29
Capítulo 2: Una interpretación de lo estético y lo artístico y sus efectos sobre las relaciones humanas en el espacio escolar	32
¿El arte es un sistema de producción cultural?	33
Los efectos del consumo artístico.....	35
Construcción de las relaciones interpersonales en la escuela y las manifestaciones culturales	37
Capítulo 3: La creación de espacios respetuosamente posibles desde una educación estética y artística capaz de cuestionar y enriquecer las relaciones humanas.....	42
Función crítica del arte	43
Espacios y relaciones de respeto	48
Conclusiones.....	55
Referencias	59

Resumen

El asco es una emoción repulsiva que históricamente se ha asociado al rechazo de sustancias, productos o cualquier elemento que pueda contaminar o producir la muerte en el ser humano. Sin embargo, se encuentra lejos de ser una emoción simplemente biológica, puesto que a través de la evolución humana ha sufrido cambios por la cultura, la política, la religión, entre otras, y se ha convertido en un dispositivo que organiza las relaciones humanas, legitima desigualdades y justifica dinámicas irrespetuosas de exclusión, menosprecio y violencia simbólica. La estética y el arte como prácticas sensibles y simbólicas tienen la capacidad de interrumpir y cuestionar las percepciones que provocan el asco, puesto que generan, particularmente, espacios de reconocimiento, diálogo e inclusión. Este aspecto, a mi modo de ver, solo puede ser posible mediante una educación que incluya la estética y el arte no como elementos ornamentales u opcionales, sino como elementos críticos y éticos capaces de propiciar relaciones respetuosas en la escuela.

Introducción

Entre las distintas emociones humanas, el asco ocupa un lugar fundamental por su capacidad de regular los vínculos sociales mediante la diferenciación entre lo aceptable y lo rechazable. Aunque tradicionalmente se le ha asociado con mecanismos de protección biológica ante sustancias nocivas, hoy se reconoce su asociación con dimensiones culturales, sociales y morales que inciden profundamente en las relaciones humanas, en general, y en ámbitos como la escuela, en particular.

En la primera parte de este trabajo exploraré cómo el asco, lejos de ser una simple reacción fisiológica, actúa como herramienta simbólica que produce exclusión, marginación y legitima jerarquías simbólicas que generan degradación en las personas. Además, mostraré cómo el asco ha sido utilizado para justificar formas de segregación, marginación social y exclusión dentro de espacios escolares. Esta dimensión moral e interpersonal del asco, a menudo invisible en los análisis educativos tradicionales, se convierte en mi punto de partida para reflexionar sobre las posibles condiciones para una convivencia escolar respetuosa.

En la segunda parte realizaré un análisis sobre lo estético y lo artístico como configuradores de percepciones, de subjetividades y, por tanto, de las reacciones del asco. Desde esta manera, abordaré la estética como una dimensión sensorial y simbólica del ser humano que organiza percepciones y emociones (Mandoki, 1994). Asimismo, abordaré el arte como manifestación concreta de esa dimensión que consolida valores, ideologías y aspiraciones colectivas (Alexander, 2006). Ambas categorías permitirán reconocer que, tanto el gusto como el rechazo, son construcciones sociales modeladas por la cultura escolar. Por estas razones, mostraré que lo estético y lo artístico dejan de ser simples adornos pedagógicos para convertirse en fuerzas transformadoras capaces de cuestionar la lógica perceptiva -y racional- del asco, al introducir otras formas de sensibilidad, de percepción y de reconocimiento del otro.

En la tercera parte, profundizaré cómo el papel crítico del arte en el ámbito escolar cuestiona las normas estéticas hegemónicas, desafía las prácticas artísticas acríticas y abre nuevas posibilidades de habitar y de relacionarse con aquello que se encuentra fuera de lo normativo. Por

un lado, la educación estética pensada desde el ejercicio crítico puede ser una herramienta para propiciar otras percepciones sobre los *objetos* -ideas, cosas, personas- relacionables. Por otro, el arte, puede ser utilizado como herramienta que permita visibilizar lo excluido y resignificar cuanto ha sido desvalorizado. Asimismo, plantearé que el arte puede generar experiencias de reconocimiento mutuo, base para las relaciones de respeto, puesto que permite a cada sujeto ser visto y escuchado en su particularidad.

Por tanto, el trabajo de grado lo articularé a través de la relación entre la filosofía, la educación, la estética y el arte, buscando iluminar las posibilidades de una escuela más humana, donde el respeto no sea una imposición normativa, sino una práctica sensible, crítica y cotidiana. Con esta investigación no busco ofrecer soluciones, sino generar preguntas sobre la posibilidad de crear espacios escolares y relaciones más respetuosas a partir de una reconfiguración estética de las percepciones y de la convivencia.

Planteamiento del problema

El asco es una emoción básica y adaptativa que deteriora las relaciones humanas. Esto se ha visto históricamente en casos de racismo, misoginia, homofobia, xenofobia, discriminación o prejuicio. El asco es una impresión desagradable que es causada por algo o por alguien que se manifiesta también en el contexto escolar. El asco está presente en la escuela como factor de exclusión o menosprecio que en algunos casos se deriva del juicio moral (Rozin et al., 2008). Frente a este problema, considero que el arte como una manifestación ética del entorno contribuye a generar espacios de sociabilidad que dan respuesta al modo en que las personas se excluyen mutuamente como resultado de interacciones mediadas por experiencias de rechazo o repulsión. El arte es, de este modo, una representación estética de la sociedad indefectiblemente importante para el cultivo de relaciones respetuosas.

El asco es una emoción que se encuentra entre el grupo de las emociones repulsivas, junto al odio y el miedo. Aunque no es posible asegurar su origen, se puede hipotetizar que surgió en una edad primitiva de la humanidad con una particular función: refrenar los deseos excesivos de consumo para evitar con ello la muerte (McGinn, 2011). Esta función, al paso de los siglos de la

civilización humana, fue adquiriendo nuevas concepciones culturales y normativas que permitieron en la sociedad una distinción entre lo civilizado y lo pulcro y lo incivilizado y lo hedendo (Kusch, 1962). Estas maneras de representación de la sociedad no dejan de lado la condición *sine qua non* del asco, la muerte o la mortalidad del ser humano (Nussbaum, 2006; McGinn, 2011). La relación de esta última con el asco se puede presentar de distintas maneras: una de *prevención* ante el consumo de algún producto que pueda ocasionar la muerte; una de *rechazo* ante la imagen de la condición animal, puesto que recuerda la putrefacción en el cuerpo humano y, principalmente la muerte; y una de *concepción dualista del yo* -lo metafísico- y *el cuerpo* -lo físico- porque permite pensar acerca del por qué ha de morir el *yo* que es incorpóreo.

A partir del desarrollo¹ cultural y normativo de las sociedades modernas, el asco no se ha limitado a la primera relación mencionada, a saber, la de *prevención*. El asco se ha vuelto transversal a las relaciones humanas, por lo cual, es posible observarlo en las otras dos relaciones, el *rechazo de la condición animal* y la *concepción dualista del ser humano*. El *rechazo animal* es aminorado por el uso de rituales, de la educación o del establecimiento de normas en la vida social. En cuanto a la *concepción dualista del ser humano*, en primer lugar, esta puede permitir una concepción de diferenciación con otras especies y, en segundo lugar, una consideración de superioridad que puede ser guiada por preguntas existenciales. Estas preguntas existenciales pueden desembocar en distintos problemas, por ejemplo, en el ámbito escolar toda la dinámica de *bullying* (Rigby, 2003), u otros problemas menores como la conformación de grupos en relación con la higiene. Aunque esta consolidación de grupos por la higiene puede parecer menor, por ejemplo, a razón de la suciedad mostrada en la nariz, se puede expandir a otras realidades como el rechazo hacia personas con VIH (Aguirre et al., 2022) o hacia personas empobrecidas -migrantes, afros o negros, indígenas, habitantes de calle, etc.- (Cervio 2024).

Estas perspectivas anteriores sobre el asco y la manera transversal de incurrir en la existencia humana requieren observar el ámbito escolar, porque es ahí donde se consolidan gran parte de las relaciones, de los rituales, de las normas y de la búsqueda de respuestas antes las preguntas existenciales. En la escuela, los conocimientos transmitidos o las interacciones

¹ Utilizo la palabra desarrollo para significar el caminar del ser humano a través del tiempo sin aludir a los términos de crecimiento o decrecimiento.

simbólicas enseñadas o cultivadas dan soporte conceptual a las justificaciones que ofrecemos en relación con las decisiones, pensamientos y acciones concretas que como seres humanos tomamos; además de la transmisión de valores, prácticas (ritos seculares o religiosos, maneras de interacción, idioma y jergas, etc.) y percepciones culturales de una determinada sociedad. McGinn (2011), en el capítulo 10 del *Significado del asco, la cultura y el asco*, menciona prácticas culturales que son transmitidas de manera directa e indirecta, es decir, una que puede ser enseñada por medio de la escuela y otra que puede ser dada como herencia y transmitida como saber a través de las interacciones humanas en la familia, con los amigos o en el entorno de crecimiento (Acha, 1988). Entre las muchas prácticas se encuentran la vestimenta, el nudismo, las relaciones sexuales, la vida en sociedad, el arte, las relaciones amorosas (familiares, románticas y demás), las normas de comportamiento y etiqueta, el uso del lenguaje, entre otras (McGinn, 2011).

Entre estas prácticas, el arte representa un transmisor de las consideraciones sobre el asco en el *rechazo animal* o en la *concepción dualista del ser humano*. El arte puede determinar la manera de expresar el *rechazo animal* o la *concepción dualista* por medio de un *capital cultural* (Bourdieu, 1987) que provee las formas y los conceptos de esa expresividad. Sin embargo, el arte también tiene la capacidad para señalar las tensiones o las contradicciones de un orden social establecido (Adorno, 2004), por ejemplo, el de la escuela. Estas tensiones pueden ocurrir a partir de jerarquías simbólicas establecidas y validadas que provocan dinámicas de irrespeto hacia otro ser humano, estudiante, maestro, personal de limpieza, etc. Por tal razón, el asco no puede ser considerado solo como una emoción repulsiva, puesto que también puede convertirse en una herramienta para marginalizar y estigmatizar a otros seres humanos (Hakim, 2012).

Finalmente, el arte como práctica cultural puede intervenir en las consideraciones sobre el asco y sus formas de expresión en la educación escolar. Sin embargo, es necesario tener presente que cada estudiante llega a la escuela con “(...) preferencias, aversiones e indiferencias sensitivas que subyacen en los usos y costumbres de todos los días” (Acha, 1988, p. 32), con lo cual, la relación con las cosas y con el resto de los seres humanos presentes en el ámbito escolar inicia con esta base. Algunos de los ejemplos básicos de esta relación pueden escucharse en la escuela con expresiones sencillas como *me gusta tu buzo, tu cabello tiene un color bonito* o, por el contrario, *que horrible corte de cabello, que zapatos tan sucios*, y demás expresiones de esa sensibilidad

mencionada, que pueden desembocar en agresiones verbales más fuertes. Por lo tanto, a razón de todo lo dicho hasta ahora la pregunta que pretendo contestar es la siguiente: ¿es posible que lo estético y lo artístico, en la educación, cuestionen el asco como emoción repulsiva y, a su vez, pueden ayudar a generar espacios de respeto en la escuela?

Objetivo General

Comprender cómo lo estético y lo artístico no solo cuestionan el asco como una emoción repulsiva, sino que también generan relaciones respetuosamente posibles en la escuela.

Objetivos específicos

- Delimitar conceptualmente qué es el asco y cómo afecta las relaciones humanas en la escuela.
- Interpretar lo estético y artístico como manifestaciones culturales que pueden llegar a incidir en el modo que se establecen las relaciones humanas en la escuela.
- Proponer cómo lo estético y lo artístico enriquecen las relaciones humanas en la escuela, cuestionan el asco como una emoción moralmente repulsiva y propician espacios respetuosamente posibles.

Justificación

Mi interés en esta investigación nace de la necesidad de comprender la presencia del asco en el contexto escolar y de explorar, a través del arte, formas sensibles y creativas para transformar dinámicas de exclusión o menosprecio. El arte se presenta aquí como un vehículo para resignificar emociones difíciles, abrir espacios de diálogo y fomentar relaciones más empáticas y respetuosas dentro de la comunidad educativa. McGinn (2016) señala que “logramos vivir en grupos sociales, puesto que ocultamos a otros nuestra naturaleza orgánica(...)” (p. 191), a través de normas culturales que funcionan como mecanismos para regular las reacciones generadas frente alguna emoción, en este caso, al asco. Una de estas reacciones es la creación de barreras simbólicas que

establecen lo aceptable, lo valioso, lo agradable en todos los ámbitos de la vida. De esta manera, el asco ya no genera solo reacciones espontáneas de protección vital -no consumir algún alimento descompuesto-, sino que además se convierte en una herramienta social que determina a través de esas barreas quién es digno de respeto y quién no.

La elección del ámbito escolar como objeto de análisis responde al carácter de la Licenciatura, puesto que un abordaje sin este ámbito supondría una propuesta puramente filosófica o ética. Otro factor para esta elección se debe al uso del lenguaje del asco que he observado en mis prácticas educativas, puesto que como señala Hakim (2021), este elemento es utilizado en la cultura infantil para establecer jerarquías y reforzar prácticas de exclusión. Esta señalización puede ser observada en las experiencias cotidianas de espacios escolares donde algunos sujetos son tratados como contaminantes, lo cual permite fenómenos de irrespeto como el *bullying*, la marginación o el menosprecio. Por esta razón, Nussbaum (2006) advierte que el asco es una emoción peligrosa para los ideales de respeto que deben guiar la convivencia escolar, puesto que deshumaniza al otro. Estos fenómenos o dinámicas responden a estructuras que requieren una intervención más allá de lo normativo, es decir, que toque la raíz afectiva y *estética* de las relaciones humanas.

Por esta razón, tengo un interés particular en el arte, ya que en él se manifiestan percepciones y concepciones estéticas sobre los conflictos, las relaciones, las creencias y, en última instancia, las dinámicas de la vida misma. De acuerdo con esto, el arte no debe entenderse únicamente como un objeto de contemplación, sino como un proceso de producción social con capacidad para articular símbolos funcionales para la vida (Acha, 1979). El arte, además, puede ofrecer herramientas para que los estudiantes narren sus propias experiencias y trabajen colectivamente en la resolución de conflictos. Asimismo, el arte, como práctica dialógica que propicia el reconocimiento mutuo, es una herramienta privilegiada para desmontar los presupuestos normativos o racionales del asco y crear vínculos más respetuosos en la escuela (Kester, 2011). Estos presupuestos se nutren del *capital cultural* (Bourdieu, 1987) que, a través de la sensibilidad estética y la producción artística enseñada por la escuela, legitima formas de vida y maneras relacionarse.

En el presente trabajo pretendo articular un análisis crítico de la emoción del asco a través de la estética y el arte, con el fin de plantear que ambos pueden ser caminos para cultivar y sostener prácticas de respeto en la escuela. Como ha señalado Dewey (2008) el arte tiene el poder de transformar la experiencia educativa en una participación consciente en el mundo, al integrar tres aspectos en particular: pensamiento, emoción y acción. Desde esta perspectiva, la escuela puede configurarse como un espacio donde se ensayen formas más sensibles, justas y respetuosas de vivir en comunidad. Por esta razón, mi trabajo de grado no solo es un ejercicio académico, sino también una propuesta ética por una educación capaz de cuestionar, de interrumpir las dinámicas propiciadas por el asco y de abrir caminos para una convivencia digna y respetuosa.

Antecedentes

A continuación presentaré una serie de trabajos investigativos realizados en relación a tres elementos que competen a este trabajo: el asco como emoción repulsiva, las relaciones humanas como formas de socialización y el arte como una práctica social presente en la escuela. Esta revisión del material la abordo desde algunas tesis de pregrado, de maestrías y de algunos artículos investigativos, tanto en educación como en filosofía. Además, los trabajos presentados se enmarcan en los último 5 años, del año 2019 hasta el año 2024, para observar los enfoques, los análisis y los resultados obtenidos desde una mirada nacional e internacional.

En cuanto a trabajos nacionales, en “Ni monarcas, ni lacayos, ni Erinias. Humanos. Pensar el fenómeno del bullying desde la propuesta de Martha C. Nussbaum”, Bueno (2021) muestra cómo Nussbaum comprende la vulnerabilidad como emoción y su incidencia en aspectos tales como la vergüenza, el asco o repugnancia², el miedo y la ira desde las tragedias griegas. Además, Bueno (2021) explora los tres tipos de *bullies* que están expresados en el título de su trabajo, para los cuales establece la relación de estos con emociones como el miedo, el asco, la ira, el deseo de venganza, el control, el narcicismo, la agresión de grupo. Por último, expone algunas maneras en las cuales el *bullying*, especialmente, el comportamiento de quienes lo ejercen puede verse disminuido por la práctica del amor, la esperanza y la empatía, desde las artes, la literaturas o la

² Aunque algunos textos de referencia al traducir del inglés al español la palabra *disgust* utilizan tanto asco como repugnancia por mi parte me centraré en utilizar la palabra asco, por lo cual, la palabra repugnancia la utilizaré en citas directas, según sea el caso.

filosofía. Bueno (2021) concluye que la principal razón para reducir las expresiones del *bullying* es poder identificar todos los supuestos falsos y peligrosos que subyacen al estatuto de las emociones viciosas, para luego proceder a dar pasos hacia el cultivo de las emociones virtuosas desde posiciones empáticas arraigadas en la realidad. Debido a que Bueno (2021) muestra la incidencia del asco en las maneras de proceder en las relaciones humanas, específicamente desde el *bullying*, el abordaje de este trabajo tiene una importancia para el planteamiento que realizaré desde el respeto como una manera de comportamiento en las relaciones humanas.

Otro trabajo es el de Ospina y Restrepo (2020) llamado, “Caleidoscopio de emociones: un estudio sobre el asco, el miedo y la ira en las experiencias escolares de niños y niñas del grado segundo de la Institución Educativa Raquel Jaramillo del Municipio de Bello (Antioquia)”. Estas autoras buscan observar cómo y en dónde los niños manifiestan y reconocen las emociones como el asco, el miedo y la ira. Ospina y Restrepo (2020) inician con un abordaje investigativo con respecto a otros trabajos relacionados con las emociones y la escuela, observando cinco tendencias en cada uno de ellos, por ejemplo, la agresión y conflicto escolar, la emoción vista desde una perspectiva de competencia o la división entre emoción y cognición dentro del ámbito escolar. Posterior a ello, continúan con la delimitación de tres perspectivas para la investigación “la mirada de los tres espejos: el asco, el miedo y la ira” (Ospina & Restrepo, 2020, p. 28), procediendo con ello a realizar el estudio de las tres emociones en los sujetos estudiados. Ospina y Restrepo (2020) descubren que los sujetos logran identificar las tres emociones en distintos lugares y situaciones. El asco, por ejemplo, puede ser encontrado en el baño, en el comedor del colegio, en la higiene de compañeros o en la basura. Además, observan la importancia de la mediación de un adulto para afrontar la emoción del asco y las reacciones producidas (Ospina & Restrepo, 2020).

La necesidad de poder identificar las emociones y de encontrar estrategias para mediarlas y darles una adecuada tramitación es un elemento indispensable que la educación en la escuela debe atender, por ello, el aporte del estudio precedente reside en las acciones y, especialmente en la identificación de los lugares y situaciones del asco en las relaciones escolares.

El trabajo titulado “La Aversión a las Palabras: ¿Un Fenómeno Presente Sólo en el Inglés?” de Roylance (2023), resulta importante no solo por los resultados que muestra, sino también

porque manifiesta desde el planteamiento del título la existencia de una *aversión* o asco a ciertas palabras en el lenguaje, propiamente el inglés. En este trabajo, Roylance (2023), por medio de un estudio exploratorio y descriptivo utilizando el sistema conocido como *Visual World Paradigm*, “técnica común en la investigación psicolingüística que permite explorar y describir la relación entre el procesamiento visual y el lenguaje” (Roylance, 2023, p. 25), busca analizar las respuestas de hablantes del español que estudian inglés y determinar si estos se ven afectados aversivamente por las palabras que en inglés representan un rechazo al pronunciarlas. Además, pretende determinar la manera en la cual la *aversión* afecta al hablante del español. Las conclusiones exponen que, si bien la muestra es limitada en edad y en número, existe un rechazo a algunas palabras no solo por su fonética, sino también debido a algunos componentes culturales. Aunque Roylance (2023) habla de la posible influencia de ciertas palabras al momento de comprar algún producto o de determinarse por algún candidato político, es cierto que el lenguaje es utilizado en todos los espacios que habitamos como seres humanos, por ejemplo, la escuela.

Con respecto al arte en la escuela, Sánchez et al., (2020) en la “Propuesta artística pedagógica para favorecer las competencias emocionales, diseñada a partir de discusiones con expertos y otros autores” buscan a través de lo artístico posibilitar el reconocimiento, de la gestión y la expresión de las emociones en estudiantes de 3er. año. El desarrollo del trabajo de Sánchez et al., (2020) no solo se ve encaminado hacia el diseño de una propuesta, sino también a la revisión documental y a la revisión de entrevistas semiestructuradas para obtener los fundamentos teóricos que sustenten el objetivo deseado. Este proceso investigativo está guiado por los temas de educación emocional y del arte en la educación. Al observar la incorporación del arte en la educación desde sus variadas formas de expresión como la pintura, la escritura, el teatro, etc., Sánchez et al., (2020) constatan que el arte posee características que lo hacen capaz de ayudar a expresar las emociones, es decir, es un mediador entre lo interno del ser humano y la externalidad de este. En conclusión, utilizar el arte como herramienta pedagógica es beneficiosa y efectiva para reconocer las propias emociones, las emociones ajenas, fortalecer las competencias emocionales y desarrollar habilidades de comunicación. Por ello, considero que la propuesta de Sánchez et al., (2020) es relevante para mi trabajo, puesto que establece una relación entre la educación artística y la educación emocional.

Por otro lado, Arroyo *ét al.*, (2024) en “Narrativas artísticas: reconociendo factores de riesgo en estudiantes involucrados en situaciones de conflicto escolar” buscan analizar los factores de riesgo en los estudiantes a través de talleres artísticos, para así generar una comprensión de las vivencias y contextos de los estudiantes participantes. Este trabajo utiliza una metodología cualitativa y participativa, la cual tiene su centro en el arte, puesto que lo toma como herramienta capaz de canalizar y plasmar las experiencias, emociones y percepciones sobre los conflictos escolares de cada participante (Arroyo *ét al.*, 2024). Cada estudiante diseña y crea distintas producciones artísticas para luego ser interpretadas, y así identificar patrones y símbolos que reflejan dinámicas de violencia, malestar emocional y poco acompañamiento en sus entornos escolares y familiares. Arroyo *ét al.*, (2024) concluyen que el uso de narrativas artísticas es clave para conocer los factores de riesgo, puesto que, los resultados evidencian cómo los estudiantes presentan una falta de reconocimiento de sus propias emociones, un escaso acompañamiento socioemocional en la escuela y en la familia, por ello una dificultad para comunicar sus sentimientos. El trabajo es importante porque destaca la necesidad de incorporar el arte como herramienta pedagógica y terapéutica para reconocer factores de riesgo, fomentar el diálogo y fortalecer la convivencia escolar desde un enfoque sensible y comprensivo.

El estudio de Arguello *ét al.*, (2023) “La escuela como un escenario posible para potenciar las relaciones consigo mismo y con los demás” explora qué tan fundamental es el papel de la escuela en el fortalecimiento de las relaciones intrapersonales e interpersonales. Un punto importante del trabajo es la idea de que la educación, además de procurar el desarrollo académico e intelectual, debe procurar también la construcción de las habilidades socioemocionales (Arguello *ét al.*, 2023). A partir de este preámbulo, Arguello *ét al.*, (2023) buscan comprender la manera en la cual la escuela puede convertirse en un entorno que potencie el autoconocimiento, la empatía y la convivencia entre los estudiantes. Para verificar esto, las autoras implementan algunos talleres pedagógicos que reflexionan, por ejemplo, sobre las relaciones intra e interpersonales, el autoestima, el autoconocimiento, la cooperación, la comunicación, la empatía. A partir de la realización de estos talleres, Arguello *ét al.*, (2023) verifican que existe una mayor concienciación sobre las propias emociones, de una mejora en la comunicación con sus compañeros y de un fortalecimiento en la autoconfianza. Como conclusión, el estudio resalta la importancia de considerar la escuela no solo como lugar de formación académica, como ya está indicado arriba,

sino especialmente como un espacio de educación integral, en donde el fomento de las relaciones sanas y el fortalecimiento de las capacidades emocionales sean indispensables (Arguello et al., 2023).

Con este último trabajo nacional es evidente la necesidad de proveer también una educación emocional en todo el proceso educativo para poder establecer relaciones sociales de manera respetuosa, identificando lo que al otro perjudica, ya sea en acciones físicas o en palabras, para reducir las prácticas dañinas.

En cuanto a trabajos internacionales, empezando con la literatura en español el artículo de Recalde et al., (2024) “La cuentoterapia como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la regulación emocional del asco en infantes de Educación Inicial” se acerca al problema del asco a través de la cuentoterapia como herramienta para abordar las emociones en niños de 4 a 5 años. En primer lugar, implementa sesiones de cuentoterapia en un grupo de niños procurando que los cuentos seleccionados logren abordar de manera eficaz el manejo de las emociones negativas en los participantes. Posteriormente, Recalde et al., (2024) observan las reacciones de los niños, realizando actividades complementarias para fomentar la reflexión sobre sus emociones y poder recopilar datos, además de realizar algunas entrevistas con padres de familias. A razón de todo esto, los infantes logran expresar sus emociones con mayor claridad, reconocen situaciones que les generan asco y aprenden estrategias para afrontarlas sin reacciones extremas o aversivas. Los docentes destacan que la narración de historias permite generar un ambiente de confianza y diálogo, facilitando la educación emocional dentro del aula (Recalde et al., 2024). En conclusión, el estudio evidencia que la cuentoterapia es una herramienta pedagógica efectiva para el fortalecimiento de la regulación emocional en la primera infancia, además de contribuir al desarrollo de habilidades que favorecen la convivencia y el bienestar emocional de los niños (Recalde et al., 2024). Si bien, el estudio responde a unas dinámicas propias para la edad de los participantes, permite visualizar cómo el uso de herramientas artísticas narrativas propicia un adecuado manejo emocional. Además, la emoción principal que abordan es precisamente la correspondiente a este trabajo, es decir, el asco.

Un segundo estudio en español es la ponencia de Andino (2021) titulada: “Escritura, repugnancia y performatividad en la escuela secundaria. I Jornadas De los márgenes al centro. Procesos de Investigación, Docencia y Extensión en género y sexualidad(es) en la UNICEN” extraída en parte de su tesis doctoral “Prácticas de escritura en clases de Prácticas del lenguaje y Literatura en escuela públicas de la ciudad de Berisso, Provincia de Buenos Aires”. Andino (2021) en el primer texto aborda, a partir de un caso personal durante la docencia, el accionar del asco desde un elemento escritural. Al explorar la relación entre la escritura, el asco y la performatividad en el contexto de la escuela secundaria, Andino (2021) analiza cómo ciertos discursos y prácticas escolares influyen en la construcción de subjetividades alrededor del género y la sexualidad. Este análisis lo realiza a través de textos escritos por estudiantes, observaciones en el aula y entrevistas con docentes, examinando cómo se manifiestan y regulan las emociones de asco en la escritura escolar. Andino (2021) presta especial atención a cómo las instituciones educativas influyen en la producción y censura de discursos relacionados con el cuerpo, la sexualidad y las identidades de género. Además, encuentra que ciertas expresiones escritas que desafían normas de género o que abordan temas considerados tabú pueden generar reacciones de rechazo o censura, tanto por parte de docentes como de otros estudiantes. Sin embargo, también identifica espacios donde la escritura se convierte en una herramienta de resistencia y exploración identitaria (Andino, 2021). El estudio evidencia que el asco está influenciado por las normas y tabúes del contexto en dónde se está, lo cual produce discursos de rechazo o discriminación que pueden devenir en acciones correspondientes a estas líneas de pensamiento.

Continuando la investigación de antecedentes introduzco la literatura en inglés, la cual es más abundante en artículos sobre el asco como es el caso del trabajo de Stevenson et al., (2019) “Una perspectiva aproximada sobre el asco³”. En este artículo Stevenson et al., (2019) analizan la emoción del asco en sus mecanismos inmediatos y en cómo influye en la percepción, la cognición y el comportamiento humano. Para ello, exploran cómo el asco se activa en respuesta a estímulos cercanos y cómo esta reacción afecta la toma de decisiones, la interacción social y la regulación de la higiene y la salud. Stevenson et al., (2019) también analizan investigaciones en neurociencia, psicología cognitiva y biología para identificar los factores que modulan la intensidad de la respuesta del asco y su impacto en el comportamiento. Observan además, que el asco es una

³ Trad. propia.

emoción altamente dependientes del contexto y de la proximidad del estímulo. Por último, Stevenson et al., (2019) encuentran que el rechazo hacia algunos objetos o situaciones aumenta a medida que se perciben como más cercanos y/o más contaminantes.

El trabajo de Chan y Septianto (2022) “El asco predice las donaciones caritativas: El papel de la empatía⁴” explora la relación entre la emoción del asco y la donación caritativa. Las emociones negativas, entre ellas el asco, han demostrado que reducen la disposición a ayudar a otro ser humano en distintos momentos, por ejemplo, en la entrega de bienes materiales o económicos a personas que viven en dificultades de pobreza, enfermedad, etc. (Chan & Septianto, 2022). La disposición a no ejercer la solidaridad, influencia por el asco, se debe a la reacción generada por esta emoción. Chan y Septianto (2022) observan que con la reacción se busca evitar el contacto con la situación o persona, lo cual dificulta la creación de una conexión emocional hacia quienes se pretende ayudar. No obstante, también encuentran que cuando los niveles de empatía son altos, este efecto es contrarrestado, lo que sugiere que la empatía puede actuar como un factor protector, permitiendo que las personas superen el rechazo inicial y se involucren en acciones altruistas. En conclusión, el artículo de Chan y Septianto (2022) demuestra que, si bien el asco puede ser una barrera para la ayuda, el fomento de la empatía en campañas de recaudación de fondos o similares, podría ser una estrategia efectiva para contrarrestar este efecto y promover la solidaridad.

En “Cómo el asco afecta los juicios sociales⁵” de Inbar y Pizarro (2022), es evidente el interés por comprender de qué manera la experiencia del asco afecta la forma en que las personas evalúan a los demás y si existe la posibilidad de que esta emoción pueda predisponer a juicios más severos o sesgados. Inbar y Pizarro (2022) realizan el trabajo a partir de una revisión de estudios experimentales en los que se han inducido estados de asco a los participantes mediante estímulos visuales, olores desagradables o situaciones repulsivas. Analizan posteriormente cómo estos estados emocionales afectan sus juicios morales, su percepción de grupos sociales y su toma de decisiones en situaciones de dilema moral. Inbar y Pizarro (2022) encuentran que el asco tiende a aumentar la severidad de los juicios morales, haciendo que las personas sean más propensas a

⁴ Trad. propia.

⁵ Trad. propia.

condenar acciones consideradas inmorales, como el engaño o la transgresión de normas sociales. Además, observan que el asco puede reforzar prejuicios y actitudes negativas hacia algunos grupos, especialmente cuando se asocian inconscientemente con la impureza o la contaminación (Inbar & Pizarro, 2022). El estudio demuestra que el asco no solo cumple una función biológica, como el lector puede observar en los otros trabajos descritos arriba, sino que también moldea las evaluaciones sociales y morales, influyendo en la manera como se realizan los juicios y en la estructura de la propia ética.

El artículo de Schienle y Schwab (2019) “La inclinación al asco y el espacio personal en los niños⁶” centra su atención en cómo el asco influye en la construcción de la necesidad de mantener distancia con otras personas o con estímulos percibidos como desagradables. Schienle y Schwab (2019) a través de cuestionarios y tareas de evaluación, miden el nivel de inclinación al asco de los niños. Además, por medio del diseño de contextos que generan asco y de contextos que no lo hacen Schienle y Schwab (2019) analizan el comportamiento de los niños, especialmente en la manera de regular el espacio personal con otras personas. A partir de esto, es evidente una mayor inclinación al asco en niños que tienden a preferir un mayor espacio personal, especialmente en situaciones percibidas como incómodas o peligrosas en cuanto a riesgo de contaminación se refiere (Schiele & Schwab, 2019). Esto sugiere que el asco desempeña un papel evolutivo en la regulación del contacto social, funcionando como un mecanismo de protección frente a posibles amenazas, como patógenos o agentes contaminantes (Schiele & Schwab, 2019). La importancia de este estudio reside en cómo el asco influye en la configuración de las interacciones sociales infantiles.

El trabajo de Pascal (2019) “El papel del asco y el miedo en el ambiente educativo: Aspectos teóricos y una propuesta de intervención computarizada⁷” examina cómo las emociones del asco y el miedo pueden afectar la motivación, la concentración y la toma de decisiones en ambientes educativos y propone una intervención computarizada para mitigar los efectos negativos ocasionados por esas dos emociones. Por medio de una revisión teórica y el diseño de la propuesta, Pascal (2019) concluye que el asco y el miedo pueden interferir en el rendimiento académico, puesto que generan respuestas de evitación y distracción, lo que ocasiona a su vez, una disminución

⁶ Trad. propia.

⁷ Trad. propia.

de la capacidad de los estudiantes para procesar la información de manera efectiva. Sin embargo, Pascal (2019) también destaca que estas emociones pueden ser canalizadas de forma positiva si se utilizan estrategias adecuadas, como la exposición gradual a estímulos desencadenantes dentro de un entorno controlado.

El último trabajo de estos antecedentes responde a la misma línea del primer trabajo, el *bullying*. Hakim (2021) “Tienes la enfermedad: Cómo el asco en la cultura infantil influye en el *bullying* escolar⁸” analiza cómo las percepciones de contaminación e impureza pueden influir en dinámicas de irrespeto como la exclusión y la agresión, lo que lleva a reforzar jerarquías sociales dentro de la escuela. Por medio de observaciones directas y entrevistas con estudiantes, Hakim (2021) analiza el lenguaje y las interacciones entre niños. Además, examina cómo ciertas palabras y expresiones relacionadas con la enfermedad, la suciedad y la contaminación son empleadas para marcar a algunos compañeros como *indeseables* o *contaminados*, lo que deviene en una justificación de prácticas de maltrato y exclusión. Por ello, Hakim (2021) concluye que el asco no solo provoca una reacción emocional espontánea, sino además se convierte en una herramienta cultural utilizada para marginalizar y estigmatizar. Asimismo, destaca cómo estas dinámicas pueden ser integradas desde una edad temprana, perpetuando patrones de exclusión a través del tiempo (Hakim, 2021). En conclusión, el asco cumple una función social en el desarrollo y perpetuación del *bullying* escolar, una práctica irrespetuosa de interacción social, actuando como un mecanismo simbólico de control, separación y diferenciación, lo cual subraya la importancia de abordarlo en estrategias de prevención y educación emocional en la escuela.

De los trabajos presentados, el artículo de Recalde et al., (2024) realiza de manera conjunta el abordaje de los conceptos que he propuesto desde el planteamiento del problema, a saber, el asco, el arte o educación artística, la escuela, la relaciones humanas. Sin embargo, ese trabajo está limitado en su extensión como artículo de investigación, por lo cual, el abordaje de los temas es realizado de manera superficial. Asimismo, Recalde et al., (2024) proponen el arte desde una acción psicológica, la cuentoterapia, además de enfocar su investigación en niños de 4 a 5 años. Debido al poco acercamiento de las temáticas antes mencionadas, de manera conjunta, el trabajo que yo pretendo mostrar está enfocado en realizar un análisis sobre el asco y cómo este afecta las

⁸ Trad. propia.

relaciones sociales escolares. Asimismo, quiero proponer cómo lo estético y el arte en la educación, elementos necesarios para la expresión y para el entendimiento de la realidad, dinamizan la forma de establecer relaciones interpersonales. De igual manera, cómo a partir de esta dinamización, lo estético y el arte cuestionan los mecanismos que constituyen las percepciones sobre el asco hacia otras personas o situaciones, las cuales generan dinámicas de irrespeto como el rechazo, la exclusión, el *bullying* y otras formas similares. Por último, deseo mostrar cómo esos elementos estéticos y artísticos, a diferencia de las dinámicas propiciadas por el asco, pueden generar espacios de convivencia respetuosa.

Metodología

Este trabajo de grado lo desarrollé mediante el paradigma hermenéutico porque ofrece una vía de acceso al mundo simbólico que configura las relaciones humanas, los afectos y las formas de percepción social. Este paradigma, tal como lo propone Gadamer (1993, 1998), reconoce que toda comprensión es siempre una interpretación situada, anclada en la tradición, en el lenguaje y en la experiencia compartida. Para Gadamer (1993, 1998), comprender implica una fusión de horizontes, un encuentro entre el mundo del texto -o de los fenómenos sociales- y el mundo del intérprete, donde ambos son transformados. Esta perspectiva es fundamental para mi investigación porque busqué comprender el asco más allá de sus dimensiones biológicas, es decir, una emoción cargada de contenido moral y social que organiza las formas de relación en el espacio escolar. Otra perspectiva hermenéutica que ayudará al lector a entender la selección de este paradigma es la de Ricoeur (2002), para quien la hermenéutica es una teoría de la interpretación que asume que todo fenómeno humano es susceptible de ser leído como un texto, puesto que es mediado por el lenguaje y la acción. Además, Ricoeur (2003) señala que “(...) la interpretación es el trabajo del pensamiento que consiste en descifrar el sentido oculto en el sentido aparente, en desplegar los niveles de significación implicados en la significación literal (...)” (p. 17), lo cual resulta pertinente para mi trabajo puesto que se adentra en los mecanismos simbólicos que operan detrás de expresiones aparentemente triviales como el gusto.

De acuerdo con el paradigma hermenéutico, opté por un enfoque cualitativo, puesto que permite comprender los significados atribuidos por los sujetos y las culturas a sus prácticas,

emociones y formas de interacción. Como señala Vasilachis (2006), la investigación cualitativa “(...) se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos (...)” (p. 33). Esta mirada resulta fundamental para aproximarse al asco, no como un hecho dado, sino como una construcción cultural e histórica que toma formas distintas según el contexto. Además, el enfoque cualitativo no busca establecer leyes universales ni cuantificar fenómenos, sino interpretar los sentidos que los actores sociales otorgan a sus experiencias, en otras palabras, realizar un análisis crítico del objeto de estudio y de los elementos involucrados, como he propuesto más arriba.

En cuanto al tipo de estudio asumí uno de tipo exploratorio, dado que es un trabajo donde busco articular el vínculo entre el asco, la estética y el arte en la escuela y las prácticas respetuosas. Hernández et al. (2024), afirman que los estudios exploratorios “sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos” (p. 91), y este es el propósito de mi trabajo, abrir una vía de indagación que permita pensar críticamente cómo el asco configura las relaciones y cómo la estética y el arte cuestionan esta emoción e intervienen en la configuración de las relaciones respetuosas. Además, Dankhe (1976) señala que los estudios exploratorios permiten elaborar hipótesis interpretativas y generar categorías que propicien análisis capaces de ser punto de partida para nuevas reflexiones.

Para el diseño metodológico asumí la investigación documental, entendida como un proceso de revisión, análisis e interpretación crítica de fuentes bibliográficas y textuales referentes al objeto de estudio. Para esto, seguí la estructura metodológica de la revisión sistemática de literatura propuesta por Kitchenham y Charters (2007), quienes distinguen “tres fases fundamentales: “planificación de la revisión, gestión de la revisión, reporte de la revisión⁹” (p. 6). De acuerdo con estos tres elementos he estructurado el trabajo en: 1) formulación de la pregunta de investigación, establecimiento de criterios de inclusión y exclusión -publicaciones académicas, pertinencia temática, períodos-, e identificación de las principales fuentes de consulta; 2) realización de la lectura crítica, la extracción de datos y la categorización de la información; y 3)

⁹ Trad. propia.

organización de la información en función de los objetivos del estudio, e integración de los hallazgos en un marco interpretativo coherente.

La recolección de fuentes la realicé a través de motores de búsqueda y bases de datos académicas reconocidas, tales como Google Scholar, Redalyc, Science Direct, Sage Journals y repositorios institucionales como los de la Pontificia Universidad Javeriana, de la Universidad Pedagógica Nacional, de la Universidad de Manizales, de la UNAM. Para las estrategias de búsqueda combiné palabras claves como *asco*, *estética escolar*, *arte y convivencia*, *emociones repulsivas*, entre otras, tanto en español como en inglés. La elección de este conjunto de fuentes me permitió abarcar distintas áreas disciplinarias como la filosofía, la educación, la psicología, la sociología del arte, entre otras.

Si bien, en esta investigación no incluí trabajo de campo debido al diseño metodológico seleccionado, busqué asumir una responsabilidad y fidelidad a las fuentes consultadas. Además, busqué evitar el sesgo de confirmación mediante la inclusión de las distintas áreas disciplinarias, lo que me ayudó a enriquecer el análisis y complejizar los sentidos atribuidos al asco, a la estética, al arte y a las relaciones humanas en la escuela. A continuación, entonces, presentaré los tres capítulos denominados: 1) El asco y las relaciones humanas en la escuela; 2) Una interpretación de lo estético y lo artístico y sus efectos sobre las relaciones humanas en el espacio escolar; y 3) La creación de espacios respetuosamente posibles desde una educación estética y artística capaz de cuestionar y enriquecer las relaciones.

El asco y las relaciones humanas en la escuela

Este capítulo estará dividido en dos apartados que corresponden a *qué es el asco* y *cómo el asco influye en las relaciones humanas dentro del entorno escolar*. El siguiente apartado estará sustentado en estudios que abordan las concepciones del asco desde sus orígenes hasta la actualidad, así como en aportes provenientes del campo de la psicología, disciplina que dispone de una variada y consolidada producción teórica sobre la temática del asco.

Qué es el asco

La concepción del asco ha evolucionado a lo largo de la historia, puesto que ha sido objeto de estudio de distintas disciplinas como la psicología, la filosofía y la antropología. Originalmente se ha entendido como una emoción de rechazo que tiene una función adaptativa y de supervivencia que ayuda a los seres humanos a evitar la contaminación y la ingesta de sustancias peligrosas (Rozin et al., 2009). Sin embargo, a lo largo del tiempo, su significado ha evolucionado para abarcar dimensiones sociales y morales. Por ello, es posible entender que el asco es una emoción profundamente ligada a la noción de impureza y contaminación, tanto en un sentido físico como existencial (McGinn, 2016). En la antigüedad, filósofos como Aristóteles (1985) y Platón (1988) aunque no utilizaban el concepto del asco, hablaban de un rechazo a ciertas prácticas o individuos que podían ser vistos como *contaminantes* para la sociedad, desde un enfoque ético. Posteriormente, en la Edad Media, las ideas de Tomás de Aquino (1993) sobre la pureza y el pecado pudieron reforzar aún más la reacción producida por el asco con el rechazo de ciertas personas o de grupos sociales. En la actualidad, McGinn (2016) argumenta que el asco ha sido reinterpretado en términos psicológicos y sociológicos, enfatizando su rol en la construcción de identidades colectivas y en la exclusión de grupos o individuos. Desde esta perspectiva, el asco no solo es una respuesta biológica a estímulos desagradables, sino también un mecanismo para regular la conducta social, puesto que se encuentra inserto en toda la vida humana.

En principio, el origen primitivo del asco está vinculado, aparentemente al rechazo oral de los alimentos con sabor amargo porque suele asociarse con lo tóxico en la naturaleza (Rozin et al., 2008). Desde este origen, el asco ha evolucionado principalmente para proteger al organismo de la ingesta de sustancias contaminadas o con potencial peligroso. Sin embargo, esta función principal del asco ha trascendido o transgredido hacia espacios menos tangibles como las ideas acerca de las normas sociales, morales, religiosas, e incluso a espacios de interacción entre seres humanos, por ejemplo, la escuela. Esta transición no ha sido fortuita, sino que se debe a la flexibilidad cognitiva del ser humano y a lo complejo de sus entornos culturales, políticos, sociales y religiosos, puesto que el asco ha funcionado como elemento identificador y simbólico de aquello que es impuro, inaceptable o inmoral (Rozin et al., 2008; Chapman & Anderson, 2012).

El asco como elemento necesario para la supervivencia durante el proceso evolutivo, llegó a convertirse en un componente esencial del denominado sistema inmune conductual (Terrizi et al., 2023). Este sistema es responsable de advertir, a través de señales sensoriales, posibles amenazas como secreciones, olores en descomposición, enfermedades, es decir, todo lo relacionado a peligros que puedan contaminar, antes de que el sistema inmunitario se vea activado (Terrizi et al., 2023). Desde la neurobiología, el asco se asocia con una activación específica de la ínsula anterior, región relacionada con funciones como el gusto, la interocepción y la integración emocional (Chapman & Anderson, 2012). Esta región, además, responde a estímulos visuales o conceptuales como alimentos en proceso de descomposición, cuerpos heridos o injusticias sociales. Las respuestas ante estos estímulos y la manifestación de las señales sensoriales se ven reflejadas en comportamientos de evasión o en respuestas automáticas ante aquello que representa peligro, incluso cuando ese peligro no es real, por lo cual, la reacción de rechazo frente al asco puede dirigirse hacia personas o comportamientos percibidos como *contaminantes* (Rozin, 2009; Terrizi et al., 2023).

Asimismo, Nussbaum (2006) dice que “la repugnancia parece ser una emoción especialmente visceral. [Puesto que] involucra fuertes reacciones físicas a estímulos que a menudo tienen marcadas características corporales. [Además,] su expresión clásica¹⁰ es el vómito” (p. 106). También, Stevenson et al. (2019) explican que el asco tiene un componente biológico profundo que se manifiesta en la aversión hacia olores, sabores y estímulos visuales que sugieren peligro o putrefacción. Y en la misma línea de pensamiento, McGinn (2016) explica que el asco tiene una función protectora, la cual evita que los individuos entren en contacto con sustancias o comportamientos considerados peligrosos. De esta manera, las perspectivas observadas hasta el momento evidencian la función del asco como un elemento fundamental para la protección vital del propio ser humano. Ahora bien, debido a la transgresión del asco en la vida humana, esta emoción adquiere con frecuencia un carácter instrumental que traza fronteras entre grupos mediante el establecimiento de lo aceptable y lo inaceptable. Por ello, a continuación, me detendré en este aspecto particular del asco con el fin de comprender cuál es su finalidad en los espacios de sociabilidad.

¹⁰ Como Nussbaum (2006) indica, lo clásico debe entenderse como la reacción más frecuente a la que la gente se refiere al hablar del asco.

En primer lugar, la reacción producida por el asco no proviene ni se limita a objetos físicos. En segundo lugar, el asco desempeña un papel importante en el juicio de conductas no correspondientes a las normas sociales porque sanciona todo cuanto se considere inmoral, ofensivo o indigno. Por último, el asco puede ser entendido desde las siguientes formas: 1) un asco general o animal; 2) un asco moral; 3) y, un asco interpersonal (Haidt et al., 1994; Rozin et al., 2009; Wu et al., 2025).

El asco general o animal es el que he presentado hasta ahora, a saber, el asco relacionado con el rechazo de sustancias u olores que son visualizadas como potencialmente peligrosas, por tanto, es posible indicar que el fin de este rechazo es la protección de la vida ante posibles enfermedades o la muerte. El asco moral e interpersonal, en cambio, suponen un desarrollo elaborado y una necesidad de entender la construcción de las sociedades, lo que hace de estos tipos de asco algo más complejo.

El asco moral se activa particularmente ante transgresiones sociales como el incumplimiento de la ley, la injusticia, el engaño, la corrupción y demás acciones que son contrarias al entendimiento de lo *correcto*¹¹. Tal concepción de lo correcto abarca también las normas de convivencia social. Por ello, McGinn (2016), en su libro *El significado del asco*, aunque no se detenga de manera explícita en el asco moral, sus ideas finales reflejan parte de esta dinámica de convivencia social, es decir, lo relacionado con el comportamiento adecuado a una norma moral. A este respecto, dice McGinn (2016):

Logramos vivir en grupos sociales, puesto que ocultamos a otros nuestra naturaleza orgánica: defecar en el salón está estrictamente prohibido, por ejemplo, pero con esta división de espacios también surge la necesidad de ciertas innovaciones conductuales: debemos comportarnos discretamente y con tacto, a veces incluso en secreto. Debemos medir nuestras palabras, ajustar nuestra ropa y evitar atraer una atención innecesaria a lo que acabamos de hacer en privado...Se nos conmina a que tengamos buenos modales en

¹¹ Me parece necesario puntualizar que en continuidad a lo que estoy presentando, lo *correcto* responde a la interpretación de lo que cada ser humano entiende y, por tal razón, cualquier acción contraria a lo considerado *correcto* puede devenir en el asco moral.

la mesa y se nos castiga por no tenerlos...El objetivo es contrarrestar las fuerzas naturales del cuerpo que causan asco y convertirlas en algo aceptable. La sociedad requiere modales voluntarios para contrarrestar el asco involuntario. (McGinn, 2016, pp. 191-205)

Estas normas de convivencia son establecidas para organizarnos como seres humanos de mejor manera, sin embargo, pocas veces puede existir una trasgresión a la norma sin recibir un castigo, un rechazo o un juicio negativo sobre la acción contraria a lo *correcto*. Incluso, cuando algunas prácticas fuera del estándar normativo son *vagamente* aceptadas, el asco puede influir en la elaboración de una jerarquía en la sociedad con respecto a esas prácticas, puesto que, el estándar está por encima de las particularidades o de la minoría. Tal consideración con respecto a individuos, grupos humanos o prácticas se realiza desde aspectos como el género, la raza o la condición socioeconómica y puede generar una percepción de contaminación al punto de marginalizar a quién representa dicha contaminación (Andino, 2021).

Además, se ha determinado que las personas con una alta sensibilidad al asco tienden a emitir juicios morales más severos y conservadores (Inbar y Pizarro, 2022; Wu et al., 2025). Debido a este asco moral, se condenan conductas percibidas como *incorrectas o impuras*, lo cual puede influir en las decisiones jurídicas, judiciales, políticas y/o personales, algunas veces sin que el sujeto que emite tales juicios sea consciente del sesgo con que realiza dichas acciones (Pizarro et al., 2011; Inbar y Pizarro, 2022; Wu et al., 2025). Este punto resulta especialmente relevante en relación con el último tipo de asco, el interpersonal, además de adquirir importancia en el apartado siguiente de este capítulo dedicado a la implicación del asco en el contexto escolar. Una razón fundamental radica en el hecho de que los estudiantes pueden recurrir a esta emoción para justificar la falta de respeto mediante la exclusión o el maltrato hacia determinados compañeros.

El asco interpersonal puede ser considerado como una forma de rechazo emocional, manifestado en la cercanía o el posible contacto con personas percibidas como sucias, enfermas, inmorales o socialmente inadecuadas. Por ello, es posible entender que este asco no responde únicamente a cuestiones físicas y menos a cuestiones objetivas, sino a constructos sociales y culturalmente establecidos que categorizan como *contaminantes* a determinados tipos de personas o a las prácticas que estos realizan (Curtis et al., 2011). Aunque algunas enfermedades como la

lepra pueden ser categorizadas como contagiosas, especialmente en la antigüedad, la utilización del lenguaje y la práctica de rechazo dan evidencia del traslado del objeto *contaminante* hacia quien manifiesta lo *contaminado*. Hoy en día algunos ejemplos de estos aspectos pueden observarse en el rechazo hacia personas con VIH (Aguirre et al., 2022), hacia personas con identidades estigmatizadas como la homosexualidad (Conde et al., 2024) y hacia personas empobrecidas -migrantes, afros o negros, indígenas, habitantes de calle, etc.- (Cervio, 2024).

Como podrá observar el lector, el asco interpersonal no está enfocado tácitamente en evitar posibles peligros patógenos, sino en evitar a seres humanos considerados como amenazas para la preservación de un grupo o de un individuo. Estos grupos o individuos responden a dinámicas normalizadas a través del tiempo en ámbitos políticos, religiosos, étnicos catalogados como partes esenciales de las relaciones y, por tal razón, estas dinámicas no deben ser cuestionadas y muchos menos trasgredidas (Salles, 2010). Como he indicado, este asco activa mecanismos de *estigmatización* hacia individuos o grupos que no responden a amenazas reales, sino a construcciones simbólicas sobre lo *impuro, incorrecto o indigno*. De esta manera, el asco interpersonal y moral funcionan como reguladores de las relaciones sociales, estableciendo límites para quienes son o no aceptados. Esta sensibilidad al asco puede fomentar actitudes xenófobas, homofóbicas, clasistas, etc., bajo la excusa de protección vital del grupo o de un individuo.

Considero importante mencionar una dificultad en la respuesta hacia el asco moral e interpersonal, la fuerza de la naturaleza simbólica del contagio. Este simbolismo puede ser entendido desde la imaginación o el desconocimiento, por ejemplo, al experimentar asco ante un objeto tocado por algo contaminado sin que esto sea real (McGinn, 2016). En otras palabras, una persona puede sentir asco hacia una persona con VIH porque escuchó que este virus se transmite por contacto con una persona infectada, sin embargo, debido a que no conoce realmente cómo se transmite, su asco proviene de la imaginación y la ignorancia (Aguirre et al., 2022). Cervio (2024) lo menciona de esta manera

(...) se comprende que el contacto inter-corporal/objetual es la base fundamental para el surgimiento del asco, no sólo el cuerpo se impregna de repugnancia, sino que esa repugnancia también se impregna en el objeto, erigiéndose como un rasgo inherente,

estable e incluso esencial del mismo. Sólo la aludida proximidad sensible entre el sujeto y el objeto/sujeto de asco puede hacer que éste último sea sentido como algo “perjudicial”, “vil” y “ofensivo” y que, por lo tanto, deba ser repelido. (p. 22)

Por ello, la dificultad de separar, lo percibido como *contaminante* del sujeto *contaminado*, proviene de la idea de considerar intrínsecamente unido al sujeto *asqueroso* el objeto productor del asco.

A partir de todo lo presentado, el lector podrá entender que el asco es una emoción compleja que ha sido influenciada por elementos biológicos como también por elementos culturales, por esta razón, la evolución de sus funciones ha atravesado lo puramente fisiológico y se ha dirigido hacia lo social y lo moral (Rozin et al., 2008; Terrizi et al., 2023; Wu et al., 2025). Esta nueva función ha sido utilizada para justificar formas de segregación, marginación social y exclusión dentro de espacios escolares, como quiero mostrarlo a continuación.

La influencia del asco en las relaciones humanas dentro de la escuela

El asco es un elemento regulador de las relaciones humanas que está estrechamente relacionado con las formas de vida o los modos culturales de las personas. Considero desde esta perspectiva que el asco moral e interpersonal tienen un papel fundamental en la consolidación de las relaciones sociales en la escuela porque determinan sus dinámicas de interacción.

El asco cuando actúa como un principio de exclusión, estigmatización y rechazo hacia personas marcadas como *sucias*, *impuras* y demás adjetivos similares, evidencia una internalización cultural capaz de estructurar y consolidar jerarquías que profundizan desigualdades y generan dinámicas de violencia física o simbólica ¿Existen entonces características culturales arraigadas en el ser humano? McGinn (2016) responde que “tenemos unas reglas culturales (...) porque la evolución biológica no logró conjugar las sensibilidades de la refinada mente humana con las duras realidades de nuestro cuerpo como criaturas” (p. 205). De acuerdo con esto, lo cultural nos permite percibir como peligroso todo aquello que hiere nuestra sensibilidad en el cuerpo así como la misma existencia del ser. Esto puede entenderse, como he indicado más arriba,

desde la evolución de las funciones del asco. Por ello, podemos considerar que la internalización cultural del asco está ligada profundamente a la identidad y a la autopercepción de los individuos dentro de un grupo social (McGinn, 2016).

La escuela juega un papel importante como espacio de socialización cultural. Si bien, es un espacio reducido de la vida social, no por ello escapa a las dinámicas emocionales del resto de espacios. Dentro de la escuela es posible identificar el uso del asco por la cultura infantil como un recurso de *separación o distinción*, por medio del cual llegan a establecerse límites simbólicos entre quienes son considerados *contaminados* y quienes no lo son (Hakim, 2021). Las normas culturales explícitas o implícitas determinan qué debe ser considerado *asqueroso* y, por ende, rechazado. De esta manera, la atribución de adjetivos como *eres sucio*, *eres impuro*, *eres un enfermo*, *eres repulsivo*¹² dentro de la escuela, no solo revela las dinámicas de irrespeto en la relaciones, sino también propicia las dinámicas de exclusión y de construcción de identidades degradadas que pueden arraigarse en un individuo por tiempo indefinido en su vida. Este arraigo puede suceder porque en los primeros años de vida estas construcciones tienden a consolidarse de manera más rígida, además de que estas dinámicas desarrollan un lenguaje relacional que estructura formas de pertenencia a un grupo determinado.

Como bien señala Nussbaum (2006), el asco es una emoción peligrosa para la vida política del ser humano y para los ideales de respeto que deben guiar la convivencia en la escuela. El asco tiene la tendencia a deshumanizar al individuo, convirtiéndolo en objeto de degradación y amenaza (Nussbaum, 2006). Esto puede ser observado desde la escuela, en prácticas comunes como la burla o la adjudicación de características despreciativas de todo un grupo en un individuo (Nussbaum, 2006; McGinn, 2016). Estas prácticas afectan tanto a la víctima como a quienes, siendo testigos, comparten la emoción del asco, lo cual lleva a reforzar las estructuras de poder y las marginaciones grupales (Bueno, 2021; Hakim, 2021). Por tal razón, la reacción que ha iniciado de manera individual, al convertirse en una dinámica grupal, demuestra que el asco es una emoción socialmente construida y validada.

¹² El lector puede considerar que estos adjetivos deben ser asignados a algunas personas en el ambiente escolar, por ejemplo, a un abusador o acosador sexual. Sin embargo, estas señalizaciones no responden a percepciones concretas, sino a características aisladas que un individuo conjuga para realizar tal afirmación. Por tal razón, el lector no debe confundir su uso.

Como he indicado en el apartado anterior, una mayor inclinación al asco no solo propicia juicios morales más severos y conservadores, sino también reduce el respeto y la empatía hacia quienes se les adjudica los adjetivos de *contaminado*, *sucio* o *transgresor moral* (Inbar et Pizarro, 2022; Wu et al., 2025). Desde la escuela, esta consideración genera con mayor facilidad prácticas más severas hacia aquellos estudiantes que son identificados con esas características. Estas respuestas son poco inevitables, a razón de que son construidas a partir de los contextos sociales, culturales, políticos, religiosos y educativos en los que se encuentran los individuos que ejercen las dinámicas de exclusión y discriminación. En otras palabras, la institucionalización del asco en estos contextos influye profundamente en la construcción de las identidades y pertenencias colectivas.

Esta naturalización del asco normaliza, a su vez, las prácticas irrespetuosas de discriminación y coloca a algunos individuos en la vulnerabilidad extrema desde el despojo del estatus moral validado por los distintos contextos que he mencionado anteriormente (Nussbaum, 2006). Además, estas prácticas afectan también el bienestar emocional de los estudiantes marginalizados, contribuyendo a la reproducción de sentimientos de vergüenza, inseguridad, miedo, etc. Esta reproducción también se lleva a cabo por medio de segregaciones sutiles, donde algunos estilos de vida, un tipo de cuerpo, alguna creencia o la condición socioeconómica son percibidos como carentes de dignidad o con menos importancia para la vida de la sociedad.

La influencia del asco en la vida de un ser humano y sus relaciones dentro de la escuela puede llegar a ocasionar consecuencias a largo plazo. Las experiencias sufridas de irrespeto por medio del *bullying*, del rechazo corporal, del rechazo social o moral afectan la autoestima, la salud mental y el desempeño académico de quien padece estas experiencias (Rigby, 2003). Asimismo, el ambiente escolar que padezca severamente de estas dinámicas puede llegar a experimentar grandes niveles de fragmentación social, violencia simbólica o desconfianza, ya sea, desde el profesorado o desde la relación maestro-estudiante.

De acuerdo con lo anterior, el lector puede comprender que el asco no solo acontece en un marco asociado a la supervivencia, sino que también influye en el modo como nos relacionamos

con los otros. Esto es particularmente problemático porque genera formas de rechazo o menosprecio con aquel que presenta dinámicas distintas a las mías. Debido a esto, considero fundamental realizar una reflexión crítica sobre el asco dentro de las relaciones humanas, con el fin de proponer transformaciones integrales en espacios educativos (Nussbaum, 2006; Rozin et al., 2009). Además, comprender los efectos negativos del asco debe ayudar a repensar que las prácticas culturales no son solo expresiones de lo interno de la vida, sino además, son espacios donde se producen y se reproducen los sentidos de pertenencia, la construcción de subjetividades, los modos de compartir, la concepción de una vida digna, las normas de convivencia, etc. Por tal razón, propongo pensar el papel de la estética y del arte como elementos integrales de todos los contextos mencionados, a saber, el político, el cultural, el religioso, el social, el educativo porque la estética y el arte movilizan emociones complejas con la posibilidad de introducir puntos de vista distintos (Nussbaum, 2013; Bueno, 2021). Sin embargo, ¿de qué manera el arte y la estética afectan en la construcción de las relaciones humanas? Intentaré responder esta pregunta en el siguiente capítulo.

Una interpretación de lo estético y lo artístico y sus efectos sobre las relaciones humanas en el espacio escolar.

En este capítulo me propongo exponer cómo la estética y el arte enriquecen las relaciones humanas, además de cuestionar las experiencias asociadas con el asco y las dinámicas reactivas que de él proceden en el contexto latinoamericano. Esto lo realizaré desde tres apartados que corresponden a: 1) *¿El arte es un sistema de producción cultural?*; 2) *Los efectos del consumo artístico*; y 3) *Construcción de las relaciones interpersonales en la escuela y las manifestaciones culturales*.

La estética y el arte han sido utilizados frecuentemente de manera intercambiable y, aunque ambos muestran las formas en que las distintas culturas observan, representan, perciben, sienten y ordenan el mundo, cada uno posee sus propias particularidades. En primer lugar, la estética puede comprenderse como una dimensión sensorial y simbólica del ser humano que organiza percepciones y emociones (Mandoki, 1994). En segundo lugar, el arte puede entenderse como una manifestación concreta de las experiencias de la estética, capaz de condensar valores, ideologías y aspiraciones colectivas (Alexander, 2006). Asimismo, el arte no debe entenderse únicamente como

un objeto de contemplación, sino como un proceso de producción social que articula símbolos con una función activa en la vida (Acha, 1979). A partir de esto es posible entender que lo estético y lo artístico no son dimensiones aisladas, sino que son ejes centrales de las manifestaciones culturales que atraviesan todas las formas de interacción humana.

La escuela constituye un espacio fundamental para la configuración de los primeros vínculos formales de los niños con la cultura. En este contexto, la incorporación de experiencias estéticas y artísticas puede tener un impacto significativo puesto que logran mediar y modelar las formas en que los estudiantes se relacionan con el mundo que los rodea. El arte en la educación no solo embellece el proceso educativo, sino que transforma la experiencia en un acto de participación plena en el mundo (Dewey, 2008). Desde esta perspectiva, analizar cómo la estética y el arte influyen en las relaciones interpersonales en la escuela resulta fundamental para comprender los efectos ocasionados en la creación de subjetividades, la transmisión de valores, las dinámicas de inclusión o exclusión que operan en el aula.

¿El arte es un sistema de producción cultural?

Pensar en el arte como un sistema de producción cultural implica superar la concepción tradicional del arte como *contemplación estética*. El arte, particularmente en América Latina, debe ser analizado según Acha (1979) desde el entramado de las relaciones sociales, económicas y políticas, las cuales determinan su sentido y su función. Además, las obras artísticas no son entes aislados, sino que son productos culturales que reflejan y refuerzan las estructuras de poder vigentes (Acha, 1979). Esto es fundamentalmente importante para entender que las representaciones culturales no son neutras, sino que responden a un tipo de pensamiento que transmite valores, ideologías y formas de percibir la realidad. En la escuela, estas representaciones modelan sensibilidades y jerarquías simbólicas, e influyen en la manera como los estudiantes se reconocen a sí mismos y a los demás. La modelación de sensibilidades y jerarquías es determinante para las reacciones ocasionadas por la emoción del asco, puesto que guía las valoraciones de personas y objetos en distintos rangos de *pureza o belleza*. Debido a esto, pueden generarse en las interacciones sociales dinámicas de irrespeto desde la segregación, la discriminación o de otras formas violentas de interrelación sostenidas por percepciones sobre los rangos de *pureza o belleza*.

El arte no produce solo percepción, Acha (1979) dice que “el arte (...) produce conocimientos, pero los [del arte] son sensitivos y precientíficos -ideológicos-. [Y] en la obra de arte se refleja el hombre en sus diferentes estratos” (p. 56). Esta afirmación permite considerar la acción educativa como un proceso por el cual lo estético y lo artístico no solo permite observar la belleza en la educación, sino que orientan esa belleza hacia determinadas visiones del mundo y del ser humano en el mundo. En otras palabras, el ser humano aprecia y valora especialmente aquello hacia lo cual es orientado por medio de estructuras escolares, por ejemplo, la manera de habitar los espacios vitales.

El arte funciona como un mediador entre las estructuras sociales y las subjetividades individuales. Dicho de otro modo, existe una relación dialéctica entre las obras y sus contextos de producción que, aun cuando el arte refleje las condiciones históricas de su época, también tiene la capacidad de intervenir en ellas, modificándolas o reproduciéndolas (Acha, 1979). Esta visión resulta importante para el papel de la escuela porque es ahí donde los contenidos estéticos y artísticos por medio de la observación de imágenes, de libros de texto o de murales de la institución educativa, dan forma a los imaginarios colectivos. De esta manera, la estética no se limita a la apreciación de lo *bello*, sino que se convierte en un dispositivo que organiza las percepciones de los estudiantes, además de regular el acceso simbólico a distintas formas de *capital cultural* (Bourdieu, 1987). Por lo tanto, la estética y el arte en la escuela no solo transmiten habilidades técnicas, sino también instalan formas específicas de ver, de sentir, de experimentar emociones y de actuar en el mundo social.

El proceso educativo de la estética y el arte muchas veces ha descansado sobre la tendencia de una *estetización* que, por medio de ejercicios artísticos carentes de significado o producidos en *masa*¹³ no suscitan la conciencia crítica del estudiante frente a su mundo (Acha, 1979). Según Freire (2005) esto sucede en una educación de tipo *bancaria*, la cual no fomenta la creatividad ni la emancipación crítica, por el contrario, refuerza pasivamente el orden social establecido. Este orden social puede perpetuar las dinámicas presentadas en el primer capítulo, a saber, jerarquías

¹³ Me refiero a la producción en serie de algún artículo, donde prima la eficiencia de producción y no del objeto como algo individual e irrepetible.

simbólicas, acciones de irrespeto, de exclusión, de *bullying*, etc. Además, normalizadas las dinámicas de forma pasiva se genera la aceptación de la transgresión del asco provocado por algo real¹⁴ hacia algo construido por percepciones *estéticas* imaginarias. Por ello, la escuela tiene el desafío de integrar la estética y el arte desde un proceso vivo en la producción cultural, para que sean capaces de modificar las narrativas dominantes y abrir espacios para la autoexpresión y la transformación social. Esto conlleva no solo *hacer* arte, sino especialmente propiciar el desarrollo de una *sensibilidad estética*, la cual permita cuestionar los códigos culturales impuestos y participar de manera activa en su nueva configuración.

A partir de este tipo de observación sobre la estética y el arte, hablar de manifestación cultural adquiere un entendimiento más claro. Esto último a razón de que las manifestaciones culturales no solo cuentan con una manera de ver el mundo, sino que también lo construyen cuando otorgan sentido a las acciones sociales (Hall, 1997). Además, toda producción artística forma parte de los mecanismos de codificación y decodificación cultural que posibilitan la reproducción o la transformación de la identidad individual y colectiva (Acha, 1979). Como bien he indicado anteriormente, todas las reproducciones artísticas no son inofensivas para la escuela, ya que todas ellas moldean la manera como los estudiantes interpretan su lugar en el mundo y legitiman o deslegitiman algunas formas de vida, como los ejemplos mencionados en el capítulo anterior, a saber, el nivel socioeconómico, la orientación sexual, etc. Por lo tanto, la sensibilidad *estética* y *artística* enseñada en la escuela puede reforzar o naturalizar estereotipos y jerarquías propiciados por el asco que degradan a las personas o, por el contrario, pueden abrir espacios para la diversidad y la resistencia cultural.

Los efectos del consumo artístico

Debido a que mi interés en este capítulo se centra en los efectos que *lo estético* y *lo artístico* producen en las relaciones humanas dentro de la escuela, he considerado necesario realizar un pequeño apartado sobre el *consumo artístico* desde la obra de Acha (1988) *El consumo artístico y sus efectos*, principalmente en la configuración de la percepción por su importancia en la construcción de subjetividades. La percepción y la subjetividad son elementos fundamentales para

¹⁴ Por ejemplo, acciones de acoso sexual.

analizar las respuestas frente al asco, desde lo individual como desde lo grupal, como lo señalé en el primer capítulo.

En primer lugar, el consumo artístico no es un acto de *pasividad*, sino un proceso plenamente activo en el cual el receptor reinterpreta, resignifica y recontextualiza las obras desde su posición social y su contenido cultural (Acha, 1988). Este consumo es un mecanismo mediante el cual el sujeto consumidor se apropia progresivamente de signos y significados de gran influencia para su manera de ser, de sentir, de percibir y de actuar (Acha, 1988). Algunos de los efectos más relevantes de este consumo artístico son la transformación del gusto y la consolidación de la subjetividad cultural. El gusto artístico no es una disposición natural, sino el resultado de variados procesos de socialización que refuerzan diferencias de clase y estructuras de dominación (Bourdieu, 1987). Además, los patrones de consumo artístico transmitidos en espacios como la escuela pueden consolidar distancias sociales al privilegiar algunas manifestaciones culturales por encima de otras (Acha, 1988). Un ejemplo de esto, son los currículos centrados en mostrar el arte europeo y con poca o nula visibilización del arte local, indígena o afro, lo cual provoca una continuidad en la exclusión de las distintas culturas como también de las personas concretas. Por ello, la escuela no solo educa en *técnicas artísticas*, sino también ayuda a crear el contenido simbólico por el cual los estudiantes aprenden a valorar o despreciar algunas formas de expresión.

En segundo lugar, el consumo artístico y las experiencias estéticas no solo transmiten conocimientos, sino también formas de reconocimiento social, por ello, la presencia de estas dos en la escuela tiene efectos positivos o negativos sobre la autoimagen y la autoestima (Acha, 1988). Cuando los estudiantes se ven reflejados en las obras que estudian y en los procesos creativos que desarrollan, se fortalece su identidad cultural y su sentido de pertenencia en el entorno escolar. Así, de hecho, el reconocimiento de sus propios referentes simbólicos, estéticos y narrativos en el ámbito educativo contribuye no solo a la afirmación de su subjetividad, sino también a su participación activa en la construcción de conocimiento. En contraste, cuando sus formas de expresión cultural son ignoradas o desvalorizadas, se genera una ruptura en el vínculo con el aprendizaje, lo que puede traducirse en sentimientos de exclusión, desvalorización e incluso inferioridad. Esta omisión no solo empobrece la experiencia educativa, sino que reproduce lógicas de marginación que afectan profundamente la autoestima y el desarrollo integral de los estudiantes

(Hooks, 1994). En la escuela o en la educación, un tipo de *hegemonía estética y artística* puede funcionar como silenciador de las voces de los estudiantes, por medio de prácticas que no los reconocen como *sujetos culturales* según los cánones enseñados (Hooks, 1994). La *hegemonía estética y artística* distingue a estos *sujetos culturales* a través de un lenguaje propiciado por la percepción del asco, a saber, lo que es pulcro de lo que es hediondo (Kusch, 1962). Asimismo, estas distinciones provocan que los *sujetos* fuera de lo *hegemónico* sientan desprecio hacia sí mismos e incluso desprecio hacia sus pares en igual condición, porque todo lo que esté fuera de ese orden establecido debe ser rechazado (Perén, 2018).

Por tal razón, para evitar un establecimiento de *hegemonías estéticas o artísticas*, capaces de irrespetar otras formas de manifestación cultural, es necesario repensar las prácticas escolares para orientarlas hacia una inclusión efectiva de la diversidad cultural. La estética y el arte deben ser entendidos como campos capaces de resignificar constantemente el entorno, donde los distintos grupos étnicos, políticos o culturales generen espacios de expresión (Acha, 1988). Sin embargo, el cambio no debe estar limitado a revisar la *hegemonía* establecida, sino procurar que los estudiantes tengan un *consumo artístico* que les permita reflexionar, interpretar, cuestionar las sensibilidades estéticas y las creaciones artísticas desde espacios respetuosos. Además, el *consumo artístico* no debe verse como un fin en sí mismo, sino como la vía para el desarrollo de una ciudadanía *estética* crítica (Acha, 1988). Este desarrollo implica una experiencia *estética* activa con el entorno para fomentar la sensibilidad, la imaginación y el juicio crítico (Dewey, 2008).

Construcción de las relaciones interpersonales en la escuela y en las manifestaciones culturales

La escuela, al ser una institución social, no solo es un espacio donde se transmiten saberes puramente intelectuales, sino también es un lugar donde son configurados los modos de relación interpersonal desde los símbolos y las prácticas culturales. Como he indicado, lo estético tiene un papel fundamental al momento de modelar las formas en que un ser humano percibe, siente, actúa en el mundo y establece relaciones con otros seres humanos, puesto que ayuda a la cohesión o a la fragmentación social (Acha, 1979). En el contexto escolar, la estética debe ser comprendida más allá del ámbito específico de las clases de arte, ya que atraviesa múltiples dimensiones de la vida

institucional. El arte, como el lector podrá entender, se manifiesta en la arquitectura de los edificios, en la presencia -o ausencia- de imágenes y colores en los espacios comunes, en el diseño de los uniformes, en la organización de celebraciones significativas y en la realización de rituales que refuerzan la identidad y la visión de la institución. Estas expresiones configuran un entorno simbólico que comunica valores, jerarquías y formas de habitar en la escuela. Estos elementos anteriores determinan, desde la experiencia *estética*, lo correcto y lo incorrecto, lo deseable y lo indeseable, lo agradable y lo asqueroso. La determinación de estos aspectos puede, por un lado, servir para la construcción de vínculos sociales basados en el respeto o, por otro lado, puede propiciar el establecimiento de dinámicas de irrespeto como la marginación, la exclusión, el menosprecio, o la xenofobia.

Ahora bien, los conceptos de *capital cultural* y *habitus* desde la perspectiva de Bourdieu (1977; 1987) conceden un aporte valioso para comprender las relaciones humanas en las dinámicas de rechazo o discriminación. En cuanto a la idea de *capital cultural*, Bourdieu (1987) dice lo siguiente:

El capital cultural puede existir bajo tres formas: en el *estado incorporado*...bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el *estado objetivado*, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, los cuales son la huella o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etc., y finalmente en el *estado institucionalizado*, como forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede ver con el título escolar, confiere al capital cultural -que supuestamente debe de garantizar- las propiedades totalmente originales. (p.12)

Todos estos elementos se manifiestan y se perpetúan a través de las directrices establecidas por cada institución escolar, las cuales, guiadas por las políticas educativas del país, determinan qué formas de *capital cultural* son consideradas válidas e incluso apropiadas para la vida en sociedad.

Antes de continuar el análisis, considero pertinente abordar también el concepto de *habitus*, el cual, según una definición de Bourdieu (1977) es

...el producto del trabajo de inculcación y apropiación necesario para que los productos de historia colectiva y las estructuras objetivas -p.ej. de lenguaje, economía, etc.- logren reproducirse más o menos completas en formas de disposiciones duraderas en los organismos -que pueden, si se desea, llamarse individuos- sujetos de manera duradera a los mismos condicionamientos, y por tanto, puestos en las mismas condiciones materiales de existencia¹⁵. (p. 85)

En otras palabras, el *habitus* es un sistema interno que guía las percepciones y gustos de los individuos de manera inconsciente. Debido a que el *habitus* actúa de manera inconsciente, no posee una preocupación sobre la reflexión *estética* capaz de analizar aquello que no es el *habitus*.

En cuanto al *capital cultural* que poseen los estudiantes, este se consolida de acuerdo con las normas estéticas que las directrices educativas establecen, puesto que son ellas las que proveen mayores alcances en el reconocimiento social, según una determinada visión del mundo. Por el contrario, quienes tienen un *capital cultural* distinto a las directrices establecidas, sufren dinámicas de exclusión o marginación normalizada y validada desde los aparatos institucionales. Por lo tanto, frente a una reacción generada por la emoción del asco, el lector podrá observar que el *capital cultural* y el *habitus* son elementos necesarios para entender las dinámicas relacionales antes mencionadas, irrespeto, exclusión, menosprecio.

En relación con el *capital cultural* y el *habitus* considero que tratar la influencia de lo estético en las relaciones que suceden en la escuela es fijarse también en los procesos de identificación y pertenencia grupal debido al *capital cultural* que poseen. Las prácticas estéticas funcionan como marcadores de identidad que permiten a los individuos reconocerse como parte de colectivos específicos. En la escuela, las afinidades estéticas - música, moda, grafismo u otras formas de expresión - se convierten en códigos de pertenencia o exclusión por medio de las reacciones frente al *asco interpersonal*. Los grupos se configuran muchas veces a partir de estilos compartidos que no solo expresan gustos personales, sino también posicionamientos sociales, éticos, étnicos y de género. De esta manera, la estética no solo refleja las diferencias existentes,

¹⁵ Trad. propia.

sino que desde el *capital cultural* -otorgado por la institución y por el entorno particular de cada individuo - se reproducen esas diferencias, lo cual genera dinámicas relacionales de agrupamiento, conflicto y diferenciación al interior de la escuela.

La primacía que dan las instituciones educativas a determinadas formas de expresión estética y artística, como las asociadas a la cultura *hegemónica*, es uno de los impedimentos para la desarticulación de relaciones basadas en el *irrespeto*. Esta primacía, además de contribuir a consolidar jerarquías simbólicas también afecta al individuo particular por medio del menosprecio, por ejemplo. Esta consolidación fortalece la aceptación del asco frente a lo que se encuentra fuera de la cultura *hegemónica*. Por el contrario, cuando una institución educativa reconoce y legitima diversas expresiones estéticas y artísticas, posibilita condiciones para una convivencia más inclusiva.

Lo concreto de las expresiones *estéticas y artísticas* es presentado en las manifestaciones culturales, las cuales, también determinan los contenidos de enseñanza y las estructuras para la interacción social. Estas manifestaciones culturales también construyen significados que ordenan la percepción social del mundo, y en la escuela esta función es particularmente relevante, puesto que los estudiantes, sobre todo en etapas de adolescencia, se encuentran en proceso de formación identitaria. Por esta razón, desde la escuela las manifestaciones culturales deben entenderse como instancias de producción simbólica que contribuyen a definir lo legítimo y lo ilegítimo (Acha, 1979). Como indiqué más arriba, las manifestaciones culturales no son neutrales, cada una lleva consigo cargas ideológicas que impactan en la construcción de valores (Acha, 1979) como la solidaridad o el *respeto*, valores necesarios para las relaciones interpersonales.

Las manifestaciones culturales en la escuela pueden ser homogenizadas o, por el contrario, reconocidas en la diversidad. La escuela, cuando opta por la homogenización, puede estar respondiendo muchas veces a la búsqueda de un único canon *hegemónico* que disminuya dificultades *percibidas* como reales¹⁶. Esta homogenización refuerza estructuras de dominación al invisibilizar expresiones culturales fuera del canon, consideradas *subalternas*. Asimismo, una

¹⁶ En el capítulo del asco hablé acerca de las *percepciones* que no corresponden a fundamentos reales. De igual manera hablo de la *percepción de dificultades*, aunque con la salvedad de que aquí, si pueden generar tensiones, pero las justificaciones no son necesariamente válidas para sostener su *percepción*.

educación con este tipo de contenidos puede devenir en una educación acrítica capaz de reproducir sin impedimentos, los valores de la cultura dominante que puedan estar generando dinámicas de *irrespeto* provocadas por el asco. Una educación, por el contrario, que incorpore la estética como elemento central en la construcción de relaciones pedagógicas más respetuosas, dará un reconocimiento a las manifestaciones culturales en la diversidad.

Desde esta perspectiva, considero necesario tener presente la idea de que las manifestaciones culturales tienen la capacidad de cuestionar la realidad, de reconfigurarla y de proponer nuevas posibilidades de existencia. Este cuestionamiento, sostiene Acha (1979), reconoce que la producción artística implica siempre una tensión entre las condiciones sociales de su creación y las aspiraciones de transformación que alberga. Enfatizar estas ideas permite observar que las percepciones del asco, cuyo contenido provienen del *capital cultural* no son elementos inamovibles, pero sí elementos que ofrecen resistencia cuando se busca cambiarlos.

Por último, una educación que proponga lo estético y lo artístico dentro de sus currículos, busca favorecer procesos de creación comunitaria y de espacios para el diálogo que ayudarán a cultivar en las relaciones sociales el respeto por lo diferente y por el diferente. Debido a que el asco interpersonal suscita un rechazo por otro ser humano, la experiencia estética y la producción artística deben ser procesos de construcción social (Acha, 1979) que contrarresten las percepciones del asco hacia determinados factores. A partir de la comprensión de los dos capítulos anteriores, la criticidad del arte y la posibilidad de espacios respetuosos en la escuela se convierten en los elementos a discurrir en siguiente capítulo.

La creación de espacios respetuosamente posibles desde una educación estética y artística capaz de cuestionar y enriquecer las relaciones humanas

En el siguiente capítulo me propongo profundizar en la dimensión crítica del arte. El arte, en este sentido, no solo es una práctica artística, sino también una expresión de la sensibilidad estética. Este enfoque permite abordar cómo el arte puede interpelar y desestabilizar dinámicas

sociales estructuradas en torno al asco, tales como el irrespeto, la exclusión y el menosprecio hacia algunas subjetividades y expresiones culturales. A partir de este cuestionamiento, se abre la posibilidad de imaginar y construir espacios escolares donde las relaciones se basen en el respeto, la inclusión y el reconocimiento mutuo.

El asco es una de las emociones humanas más primitivas (Rozin et. al., 2008). Es, de hecho, una emoción repulsiva y también una emoción compleja en la vida social. Si bien, originalmente se vinculó con el rechazo de sustancias potencialmente peligrosas para la salud, con el tiempo su significado se ha expandido a otros espacios de la vida cotidiana. Estos espacios han abarcado las dimensiones sociales, culturales, políticas, escolares y demás que afectan la forma de percibir y relacionarse consigo mismo y con otros seres humanos (Inbar & Pizarro, 2022). En la escuela, el asco no solo se manifiesta a través de reacciones fisiológicas ante ciertos estímulos de *supervivencia*, como puede ser el olor de un líquido o alimento en descomposición comprado en una tienda escolar o en el comedor, sino también en la manera como los estudiantes establecen, mantienen y rompen las relaciones interpersonales. En este contexto, las relaciones interpersonales están atravesadas por múltiples factores emocionales, políticos, religiosos o sociales que influyen en la convivencia, en el aprendizaje y en la construcción de la propia identidad política o psicológica que determinarán el actuar del estudiante.

Diversos estudios han demostrado que el asco cumple una función adaptativa que va más allá de la simple evitación de agentes patógenos. Stevenson et al. (2019) señalan que esta emoción puede actuar como un mecanismo de regulación social que marca fronteras entre lo aceptable y lo rechazable dentro de un grupo. En la escuela, las distinciones de menosprecio o reconocimiento pueden traducirse en dinámicas de discriminación y estigmatización, es decir, en dinámicas que pueden generar percepciones sobre algunos estudiantes al catalogarlos como *raros* o *extraños* debido a un número considerable de características que no son aceptadas por la mayoría de los miembros de un grupo. Además, el asco tiene un impacto significativo en la construcción de juicios morales y en la manera en que los individuos interactúan entre sí (Rozin et al., 2008; Inbar & Pizarro, 2022). Esto puede llevar, a mi modo de ver, que, en el ambiente educativo, la emoción del asco influya en la exclusión de algunos alumnos, en la formación de estereotipos y en la consolidación de dinámicas de *irrespeto* como el *bullying* (Hakim, 2020; Bueno, 2021).

La escuela, como un espacio de socialización inicial (Echavarría, 2003), refuerza algunos valores y normas que pueden fomentar o mitigar las dinámicas de exclusión. Hakim (2020) enfatiza que la cultura infantil a menudo emplea el lenguaje del asco para reforzar el *bullying* con palabras como *sucio* o *enfermo*, las cuales perpetúan la marginación. Este hecho es particularmente preocupante, porque no solo afecta a la víctima en términos emocionales o psicológicos, sino también determina un tipo de estructura de poder dentro del entorno escolar. El asco puede determinar el grado de aceptación o rechazo de los estudiantes en función de factores como la higiene personal, el nivel socioeconómico, la moralidad, la cultura o incluso la identidad de género (Andino, 2021). Asimismo, esta emoción tiende a ser socialmente influenciada, manipulada o exagerada por discursos dentro de una cultura, lo que la convierte en un herramienta peligrosa para consolidar normas sociales dentro del espacio educativo, pero también fuera de él (Nussbaum, 2006). Esto plantea una serie de preguntas sobre el papel de la educación en la gestión de las emociones y en la promoción de valores como el respeto, la empatía y la inclusión. En este marco, la función crítica del arte adquiere una relevancia particular porque ofrece un espacio simbólico y sensible desde el cual es posible interrogar y desnaturalizar aquellas emociones -como el asco- que sostienen formas de exclusión y transformar los afectos en herramientas de apertura hacia el otro. El arte, al movilizar la sensibilidad y confrontar estéticas normativas, permite visibilizar lo silenciado y habilitar nuevas formas de relación y reconocimiento en el espacio escolar.

Función crítica del arte

Hablar de la función crítica del arte en el marco de una educación estética orientada al *respeto*, exige revisar el modo en que la educación artística es capaz de revelar, interrumpir y transformar estructuras sociales normativas que habitualmente pasan desapercibidas en la escuela. El arte, más allá de una manifestación sensible, constituye una herramienta política de interrogación del mundo, una forma de pensamiento encarnado que, como sostiene Rancière (1996), redistribuye lo sensible al alterar la jerarquías establecidas entre lo visible, lo decible y lo pensable. Esta alteración es, sin duda, una vía de desnaturalización de las formas simbólicas que sostienen las exclusiones y los desprecios escolares. La educación estética, en tanto posibilitadora de estas alteraciones, debe ser pensada no simplemente como un adorno curricular, sino como un

ejercicio crítico capaz de ofrecer otros modos de habitar la escuela, de percibir los cuerpos y las voces que allí circulan, y de resignificar la noción de comunidad educativa. La crítica del arte no se agota en los museos ni en las salas de concierto, por el contrario, se activa donde se tensionan las normas de reconocimiento, donde se cuestionan los hábitos de mirar, donde se perturban las jerarquías del gusto, y donde se *habilitan* las voces del otro. Además, como señala Urueña (2023) “el arte, al igual que el lenguaje y sus múltiples dimensiones discursivas, signa la realidad, [y] se permite entregar información a partir del acto físico -perceptible- que lleva a cabo el ser humano” (p.84).

La función crítica del arte puede abordarse desde múltiples dimensiones, entre ellas, la capacidad que tiene de perturbar el orden simbólico mediante la creación de experiencias que interrogan las normativas culturales. De acuerdo con Kester (2011), el arte no debe limitarse a la representación ni al objeto, sino que puede pensarse como una práctica dialógica que abre espacios para la reflexión crítica y para la intervención comunitaria. Esta idea resulta fundamental para pensar el espacio escolar como un territorio de disputa simbólica, donde el arte no actúa solamente como vehículo de belleza o expresión, sino como un medio para problematizar los discursos dominantes. En este sentido, la escuela deja de ser un lugar de mera transmisión de saberes y pasa a ser un campo de interacción estética donde los estudiantes pueden cuestionar sus propias posiciones en el mundo, sus vínculos con los otros y sus formas de percibir y organizar la realidad. El arte, desde estas consideraciones, no sólo visibiliza los conflictos sino que también propicia su elaboración colectiva, promoviendo un tipo de conocimiento que es afectivo, corporal y ético al mismo tiempo. En otras palabras, la creación artística, comenta Urueña (2023), es también una práctica que ayuda a (re) significar el dolor en contextos donde las relaciones de desprecio han estado presentes en la vida de los otros. El asco, en este sentido, no es solo una emoción individual, sino una emoción social que opera para marcar distancias, establecer fronteras simbólicas, generar dolor y sufrimiento y despojar de humanidad a quienes son percibidos como *otros*.

La capacidad del arte para señalar las tensiones y las contradicciones del orden social tiene importancia en el pensamiento de Adorno (2004), quien consideraba que la obra de arte auténtica debe resistirse a la reconciliación fácil y al consenso inmediato. El arte tiene una función negativa que, en cuanto contraria al orden establecido, señala lo que no encaja, lo que no armoniza, lo que

queda fuera (Adorno, 2004). Aunque el asco, en alguna medida provoca una reacción igualmente contraria al orden, esta emoción siempre¹⁷ ocasiona dinámicas de *irrespeto*, puesto que busca conceder la razón a nuestra supervivencia real o imaginaria. Contrario a esto, la función crítica del arte no busca complacer, sino interpelar, por ello no procura armonizar las relaciones existentes, sino realizar disrupciones en los discursos de normalización. En la escuela, este enfoque permite comprender cómo ciertas expresiones artísticas pueden provocar resistencias, precisamente porque confrontan los marcos simbólicos que rigen lo que debe ser considerado apropiado, correcto, digno, por ejemplo, la orientación sexual (Andino, 2021). De esta manera, el arte puede ayudar a los estudiantes a reconocer la existencia de normas provocadoras del asco para interrogarlas y, en el mejor de los casos, para transformarlas.

Una lectura contemporánea de esta función crítica debe abogar por una pedagogía del arte que se sitúe en el cruce entre lo personal y lo político (Hooks, 1995). Desde esta función, el arte tiene el poder de afirmar la experiencia subalterna, de dar lugar a subjetividades silenciadas y de desafiar las formas dominantes de representación (Hooks, 1995). En efecto, la realidad sigue respondiendo al acto fáctico, la ciencia lo explica y el arte lo cuestiona (Urueña, 2023). El arte es una forma de cuestionar lo establecido en espacios donde lo silenciado o lo menospreciado ha sido normativizado. Dicho de otra manera, el arte posibilita observar lo que antes era visto como asqueroso en algo que pertenece al ámbito de lo digno, de lo agradable. En el contexto escolar, esta perspectiva nos obliga a repensar el modo en que se enseña arte, no solo en términos de técnicas o cánones, como he indicado en el capítulo anterior, sino en cuanto a su capacidad para generar reconocimiento y validación de las identidades que han sido históricamente negadas. Cuando el arte escolar permite al niño afrodescendiente representar sus tradiciones, o a un niña migrante su trayecto, se está ejerciendo una función crítica que no solo cuestiona las jerarquías culturales y los problemas sociales, sino que también promueve vínculos más *respetuosos* al poder verlos. Esta es la potencia que el arte tiene como mediador ético: propiciar espacios donde las vidas vulnerables puedan ser vistas, sentidas y pensadas de otra manera.

Del mismo modo, Pardo (2010) sugiere que el arte tiene la capacidad de *suspender* las visiones normativas o legales para abrir un intervalo donde los sentidos se reorganizan. Esta

¹⁷ Entiéndase este *siempre* desde las consideraciones del asco presentadas en todo el trabajo.

suspensión puede entenderse como una interrupción en la linealidad de la experiencia educativa, una *pausa* que permite mirar de otro modo lo que ya se conoce o se da por supuesto. En la escuela, estas *pausas* son fundamentales, puesto que posibilitan a los estudiantes no solo reproducir contenidos, sino detenerse a pensar cómo han sido contruidos y desde qué lugar los asumen. Esta *pausa* crítica que propone el arte es una forma de resistencia frente a la aceleración y la funcionalidad del saber, característico de nuestra sociedad contemporánea y, por ello, de los sistemas educativos. Como indiqué en los capítulos anteriores, las percepciones sobre el asco no realizan una *pausa* para interrogar si lo considerado es real o no, puesto que, como tiene en la base las sensibilidades *estéticas* y *artísticas*, parte de ellas para reaccionar. De allí que Pardo (2010) insista en el valor formativo del arte no por lo que enseña, sino por la forma en que enseña a detenerse, a observar, a demorarse en los detalles y a hacer de esa demora una práctica de la libertad.

Kester (2004), en su teoría sobre el arte contextual, plantea que muchas prácticas artísticas contemporáneas tienen como objetivo activar procesos de reflexión colectiva en lugar de producir objetos cerrados. Este enfoque es especialmente útil para el desarrollo de mi trabajo, porque permite pensar en experiencias pedagógicas que utilicen el arte como vehículo de construcción común del sentido, y no como reproducción de modelos preestablecidos. En proyectos escolares donde los estudiantes, por ejemplo, elaboran murales que representan sus realidades cotidianas o realizan *performances* sobre temas que les afectan directamente, se produce un tipo de aprendizaje que es político, afectivo y social al mismo tiempo. Estos proyectos irrumpen en las acciones normalizadas desde el asco como la exclusión. Por lo tanto, el arte en estos espacios no busca transmitir un mensaje, sino crear un espacio de enunciación compartido. Esta dimensión procesual del arte tiene profundas implicaciones para la formación ética, pues enseña a escuchar, a cocrear, a negociar significados y a reconocer la diferencia como una riqueza, no como una amenaza.

En el último siglo, diversos movimientos artísticos se han articulado en torno a una función crítica y emancipadora del arte. Uno de estos movimientos fue el *situacionismo*, que propuso una ruptura con las formas institucionalizadas de la cultura a través de intervenciones urbanas que transformaran la experiencia cotidiana. Debord y Knabb(1957) insistían en que el arte debía salirse de los museos y las galerías para intervenir en la vida real, denunciando la pasividad del espectador

moderno. En términos educativos, esta idea puede inspirar prácticas donde el arte salga del aula y se inscriba en los espacios públicos de la escuela como los pasillos, los patios, las fachadas, los baños, etc. El arte, al estar en todos esos lugares, se convierte en parte del ecosistema cotidiano del estudiante y, por tanto, en un vehículo potente para interpelar las normas no escritas que rigen la vida escolar. Entre algunas normas no escritas está la consideración de que todo *arte* que *tache* elementos pulcros del espacio escolar provoca una contaminación *asquerosa* de vandalismo. Por ello, más que una disciplina separada, el arte debe ser comprendido como una dimensión transversal que activa sensibilidades dormidas y provoca una reapropiación crítica del espacio escolar.

Otra perspectiva oportuna sobre la crítica artística es la de Groys (2014), quien plantea que el arte contemporáneo ha asumido la tarea de mostrar aquello que el sistema social intenta ocultar, por ejemplo, los discursos marginales, los sujetos excluidos, las voces silenciadas. El arte tiene la capacidad de devolver visibilidad a lo invisibilizado y, por esto, produce incomodidad (Groys, 2014). Esta incomodidad, cuando es asumida por la escuela como parte del proceso educativo, se transforma en una oportunidad para cuestionar los hábitos perceptivos que naturalizan la violencia simbólica o las formas de interacción mediadas por adjetivos como *sucio*, *impuro*, *despreciable*. El aula, en este sentido, puede convertirse en un laboratorio de percepción donde los estudiantes ejercitan su capacidad de ver más allá de los estereotipos y pueden también reconocer la complejidad de las vidas que les rodean. Por tanto, la función crítica del arte no consiste en adoctrinar según cánones establecidos, sino en abrir grietas en la percepción para cuestionar las relaciones humanas que tienen como base dinámicas de menosprecio producidas como respuestas al asco.

Finalmente, la estética de lo *performativo*, según el pensamiento de Fischer-Lichte (2011), permite comprender cómo el arte no solo representa realidades de la vida, sino que además las crea. Desde esta consideración, el arte tampoco debe ser visto como un espejo pasivo del mundo, sino como un acto que transforma a quienes participan en él, como señalé en el capítulo anterior. En el espacio escolar, esta concepción transforma radicalmente el modo de entender la educación artística porque su finalidad no es observar obras externas, sino generar experiencias que modifiquen a los actores implicados. Cuando un grupo de estudiantes realiza una dramatización

sobre el *bullying*, o cuando escriben un guion sobre sus emociones frente al rechazo, no están simplemente representando una situación, sino que están creando las condiciones para hablar de lo que muchas veces no puede -o no *debe* según las normas tácitas del lugar- decirse y, al hacerlo también están transformando sus propios lugares en el mundo. Esta función *performativa* del arte tiene un potencial ético y político enorme que requerirá otros análisis más amplios. Ahora bien, a partir de esto, ¿es posible construir espacios y relaciones respetuosas que tengan en cuenta la diversidad y el entramado de relaciones influenciadas por el asco?

Espacios y relaciones de respeto

Pensar los espacios escolares como lugares de respeto no es tarea fácil si la realidad muestra que la base de esos espacios está estructurada bajo lógicas de exclusión que se reproducen mediante prácticas cotidianas aparentemente inofensivas. Los códigos de vestimenta, la organización de los recesos, las dinámicas de participación en clase o incluso los tipos de sujetos que ocupan lugares de reconocimiento dentro del aula están regulados por un sistema estético y moral que establecen qué debe ser visto, dicho, sentido y valorado (McGinn, 2016). Por esto, Butler (2006) ha insistido en que los espacios no son neutros, sino producidos y sostenidos por normas que operan de forma *performativa* sobre todos los actores, estudiantes, maestros, acudientes, etc. Desde esta mirada, la escuela se convierte en un espacio donde los actores se moldean según expectativas de género, clase, raza y capacidad para determinar quién merece respeto y quién debe ser corregido, invisibilizado o incluso expulsado simbólicamente o de manera real. Por esta razón, hablar de respeto en la escuela implica también hablar de justicia estética y de una educación capaz de reconocer y transformar las formas en que los cuerpos son codificados.

La configuración de espacios respetuosos exige una revisión crítica de los modos en que son concebidas históricamente las relaciones escolares, no solo entre pares, sino también entre estudiantes y maestros. La pedagogía tradicional ha tendido a organizar estas relaciones desde un paradigma jerárquico donde el saber se distribuye de arriba hacia abajo, lo cual genera un tipo de respeto condicionado por la obediencia. Este respeto no es ético, puesto que, como advierte Foucault (1976), se basa en la vigilancia y en la interiorización de normas de conducta que premian la sumisión y castigan la diferencia. En este marco, la subjetividad del estudiante es un territorio

de intervención donde se escribe una moral escolar que define lo que puede y lo que no puede hacer, decir, desear o pensar, normas para regular conductas o acciones que no deben ser vistas (McGinn, 2016). Sin embargo, una educación estética y artística puede ofrecer vías de escape a estas prácticas, ya que permite pensar el respeto no como una subordinación, sino como un reconocimiento mutuo. En esta línea, la escuela puede convertirse en un lugar donde el respeto no se exige, sino que se construye colectivamente a partir de la experiencia estética compartida.

Considero que un elemento fundamental en la creación de las relaciones de respeto es el reconocimiento de la alteridad como valor en sí mismo, la aceptación de la diversidad. Una ética de la responsabilidad frente al otro, donde el rostro del otro nos interpela antes de cualquier juicio o definición, sugiere que el respeto no puede estar basado en la homogenización o en la tolerancia pasiva de la diferencia, sino en el compromiso activo con la *singularidad* del otro (Lévinas, 2002). El arte, en este sentido, ofrece un medio privilegiado para ejercitar este tipo de relación, porque obliga a dejarse afectar por lo que aparece como *extraño*, a detenerse, a contemplar, como señalé más arriba, lo que no se comprende de inmediato. Cuando los estudiantes son expuestos a obras que no se ajustan a sus expectativas, o cuando producen expresiones que desbordan los códigos habituales, se abre un campo de indeterminación que puede ser la base de una pedagogía del respeto. Y este respeto no es complaciente, sino ético, en el sentido de dejar de lado la tentación de reducir al otro a lo que ya se conoce de él.

Estos espacios pasan también por repensar las arquitecturas afectivas que conforman el clima emocional de las aulas. Las emociones no son propiedades individuales, sino efectos sociales que circulan entre los actores, moldeando las relaciones y distribuyendo el valor de las vidas (Ahmed, 2014). En la escuela, emociones como la vergüenza, el miedo o el asco se convierten en mecanismos de regulación que refuerzan las jerarquías existentes (Buenos, 2021). Estas jerarquías determinan qué sujetos no encajan en la norma para ser señalados, corregidos o ignorados, lo cual genera un ambiente de exclusión que se naturaliza. Frente a esto, el arte puede funcionar como una *tecnología* de afecto que permite reconfigurar esas emociones. Una canción, un *performance*, un poema colectivo pueden abrir espacios para el reconocimiento de afectos silenciados y para la creación de vínculos basados en el respeto. No obstante, hay que tener en cuenta que estos actos

estéticos y artísticos no eliminan el conflicto, pero si lo hacen visible y, por tanto, pensable, lo cual ya es un paso hacia una cultura del respeto.

El respeto en la escuela no puede entenderse sin considerar las condiciones materiales y simbólicas que lo hacen posible. Por ello, considero necesario recuperar parte de las reflexiones de Giroux (2005), puesto que él ha insistido en la importancia de una pedagogía crítica que no se limite a transmitir conocimientos, sino que promueva una conciencia ética frente a las desigualdades sociales muchas veces desde discursos que fomentan el rechazo al otro. Desde esta perspectiva, el respeto no se enseña como un valor etéreo, sino que se construye a partir del análisis de las condiciones que permiten su realización y de las condiciones que lo impiden. Esto significa problematizar los modos en que el racismo, el sexismo o la homofobia, por ejemplo, son reproducidos en los discursos o prácticas escolares, para generar espacios donde estos temas puedan ser discutidos a través de herramientas estéticas y artísticas. Un ejemplo de esto sería trabajar obras de artistas racializadas o de feministas que cuestionan los estereotipos dominantes y permiten a los estudiantes imaginar otras formas de convivencia. De esta manera, el arte no solo ilustra el respeto, sino que lo *performa*, lo ensaya y lo encarna.

Algunas *encarnaciones* artísticas atraviesan los silencios, las interrupciones, los turnos de palabra, las expresiones faciales, puesto que todo esto constituye una coreografía comunicativa que define quién puede hablar, cómo y sobre qué, además de la posibilidad de identificar emociones en los rostros que determinarán también las relaciones. Todo acto de habla es también un acto de hospitalidad o de rechazo, pues acoge o excluye algunas voces (Derrida, 1997). En la escuela, está la hospitalidad discursiva que es clave para la creación de relaciones respetuosas, por ejemplo, cuando los estudiantes sienten que sus palabras son escuchadas, que sus experiencias son tomadas en serio, que sus lenguas y acentos no son corregidos sino valorados, se produce una transformación en la forma de estar en el mundo. Esta transformación no se logra solo con normas de convivencia, sino con una pedagogía estética que forme una sensibilidad capaz de escuchar al otro en su diferencia. La palabra, en este sentido, no solo es un vehículo de contenidos, sino una práctica estética que puede abrir o cerrar el espacio del respeto.

El respeto como práctica cotidiana requiere también de una formación en las formas de evaluar a los estudiantes. La lógica evaluativa tradicional tiende a centrarse en la medición de desempeños estandarizados que no reconocen la diversidad de las capacidades, de los intereses y de los contextos de donde proceden los estudiantes. Esto genera una cultura del mérito que, como advierte Honneth (1997), produce exclusión al vincular el reconocimiento con el éxito individual. En contraposición, una educación estética debe promover formas de evaluación más abiertas, que reconozcan los procesos, la creatividad y el esfuerzo, más allá de los resultados. Evaluar un proyecto artístico no debería centrarse únicamente en el producto final, sino en la experiencia compartida, en el modo en que ese proyecto ha transformado las relaciones y las percepciones dentro del grupo. Esta forma de evaluación implica una ética del cuidado, donde el maestro no se ubica como juez y verdugo externo, sino como un acompañante sensible del proceso educativo. Así, la evaluación deja de ser una instancia de control para convertirse en un espacio de reconocimiento.

Si se desea propiciar espacios de respeto dentro del entorno escolar, considero que es imprescindible interrogar también las prácticas pedagógicas que, de forma explícita o implícita, regulan las formas de vinculación entre maestros y estudiantes. Estas prácticas no se limitan a los contenidos curriculares, sino que comprenden todo el sistema de interacciones y normas que definen el comportamiento *esperado* de los actores escolares. El trabajo de Meirieu (1998) resulta importante al señalar que educar no es simplemente instruir, sino asumir una responsabilidad ética frente al otro. Esta responsabilidad se expresa en los gestos cotidianos como el modo de mirar, de corregir, de esperar, de sancionar o de valorar. Por ello, la estética no es un elemento externo al acto pedagógico, sino que está en el corazón mismo de su puesta en escena. Cada clase, cada actividad, cada silencio tiene una dimensión estética que comunica formas de respeto o de dominación. Reconocer esta estética del vínculo es fundamental para construir una pedagogía que no violenta ni homogenice, sino que acoja la diversidad de culturas, ritmos e historias.

En esta línea, es oportuno el aporte de De Sousa (2010), quien denuncia la *monocultura* del saber como una forma de epistemicidio, es decir, la negación sistemática de los saberes no hegemónicos. En el ámbito escolar, esta *monocultura* se manifiesta en currículos que invisibilizan las *epistemologías del sur*, las lenguas indígenas, las cosmovisiones afrodescendientes o las

pedagogías comunitarias. Esta invisibilización distingue lo que debe ser tenido como culto de lo que no (Kusch, 1962), generando, como he indicado, sistematizaciones de menosprecio como respuesta al asco. Además, esta invisibilización no es neutra y tampoco inofensiva, porque produce un tipo de violencia simbólica que impide relaciones de respeto entre estudiantes de distintos orígenes. La educación estética puede ofrecer herramientas para revertir este proceso al incorporar prácticas artísticas que reconozcan y valoren las producciones culturales marginadas. Por ejemplo, enseñar arte andino, amazónico o afrocaribeño no solo amplía el horizonte cultural de los estudiantes, sino que también legitima sus identidades en el espacio escolar. Esta legitimación, lejos de ser anecdótica, tiene efectos directos sobre la autoestima, la participación y la construcción de relaciones más igualitarias dentro del aula.

También se requiere de una transformación en la arquitectura simbólica del poder escolar. Las jerarquías tradicionales entre saberes, cuerpos y formas de expresión deben ser cuestionadas si se desea construir un entorno verdaderamente inclusivo. En este sentido, la propuesta de Hooks (1994) sobre pedagogía transgresora resulta sumamente útil. Hooks (1994) defiende la necesidad de una enseñanza que sea al mismo tiempo crítica y afectiva, que combine el análisis estructural con la experiencia personal, y que reconozca el cuerpo como un lugar legítimo de conocimiento. En esta pedagogía, el aula se convierte en un espacio *performativo* donde se pueden ensayar otras formas de relación basadas en el respeto mutuo, la horizontalidad y el reconocimiento de la diferencia. Esto implica, por ejemplo, romper con la disposición frontal del aula, fomentar la circulación de la palabra, crear tiempo para el silencio y promover la expresión corporal como forma de saber. Estos gestos no son menores, puesto que pueden modificar la estructura del poder en la escuela.

El respeto, además, no es simplemente una actitud individual, sino una disposición ética que se cultiva en contextos que favorecen la expresión, la escucha y el cuidado. En palabras de Nussbaum (2013), la educación debe formar ciudadanos capaces de imaginar la vida del otro, de sentir compasión y de actuar con justicia. Esta formación no se logra únicamente a través de contenidos teóricos, sino mediante experiencias que movilicen la imaginación moral (Nussbaum, 2013). El arte, entendido como una forma de ampliar el horizonte emocional y cognitivo, desempeña un papel central en este proceso. Leer una novela, observar una pintura o participar en

una obra de teatro permite ponerse en el lugar de otros, vivenciar conflictos ajenos, y cuestionar los propios prejuicios. En la escuela, estas experiencias no solo enriquecen la vida interior del estudiante, sino que también generan condiciones para las relaciones más respetuosas, porque crean un *suelo* común desde el cual se puede comprender y acompañar al otro en su diferencia.

Considero necesario remarcar que los espacios de respeto no pueden ser el resultado de una planificación unilateral, es decir, algo que deben hacer los estudiantes, sino que deben ser un proceso participativo que involucre a toda la comunidad educativa. Esto implica repensar las estructuras de gobernanza escolar, los consejos estudiantiles, los comités de convivencia, las formas de toma de decisiones. Según Freire (2005), la educación debe ser un acto de diálogo y no de imposición. Este diálogo debe incluir no solo a los adultos, sino también a las niñas, niños y adolescentes, cuyas voces suelen ser silenciadas bajo la excusa de su *supuesta* inmadurez. Escuchar estas voces es un acto estético y ético, porque implica reconocer la capacidad de los estudiantes para imaginar, proponer y transformar su entorno. Una escuela respetuosa es aquella que se deja afectar por sus estudiantes, que se deja interpelar por sus experiencias y que se deja transformar por sus preguntas. Solo así podrá convertirse en un espacio donde lo humano se enriquezca en su pluralidad y en su diferencia.

Asimismo, es también necesario insistir en que las prácticas escolares respetuosas deben ser sensibles al contexto en el que se inscriben. En otras palabras, la escuela no es una burbuja aislada, sino una institución situada que reproduce o resiste a las lógicas sociales más amplias. En América Latina, por ejemplo, la historia de exclusión y desigualdad ha marcado profundamente los modos de relación en la escuela. Cualquier propuesta pedagógica que pretenda realizar una transformación debe partir del reconocimiento de estas *matrices coloniales* que organizan el saber, el poder y el ser (Walsh, 2013). Esto significa que el respeto no puede reducirse a una actitud individual, como ya indiqué más arriba, sino que debe traducirse en políticas educativas que reconozcan las múltiples formas de conocimiento y las diversas formas de vida que coexistan en el espacio escolar. El arte, en tanto lenguaje múltiple, puede ofrecer una vía para este reconocimiento. Un currículo artístico que integre por ejemplo, la música mapuche, el muralismo social, la poesía afrocolombiana o las danzas indígenas, no solo enriquece la experiencia estética de los estudiantes, sino que afirma su derecho a existir plenamente en la escuela.

En el sentido no individual, es oportuno pensar la educación no como un proceso de socialización o de subjetivación, sino como una forma de *venir al mundo* en presencia de otros (Biesta, 2013). Esta formulación permite entender el respeto como la apertura a lo impredecible que representa cada nuevo sujeto que ingresa al espacio educativo. De esta manera, la tarea de la escuela no busca moldear al estudiante para que se ajuste a un modelo preexistente, sino busca crear condiciones para que pueda aparecer como alguien único e irrepetible. Además, esta *presencia* en el mundo, al igual que el asco, abarca profundamente la dimensión estética, porque implica una *manifestación* de la propia perceptibilidad. En este sentido, la práctica artística puede acompañar este proceso, no como ilustración de una identidad dada, sino como exploración de aquello que aún no ha sido dicho ni visto. Por ello, el respeto se construye como una disponibilidad al dejarse sorprender por el otro, como una ética de la espera y del acompañamiento en el proceso del devenir.

Para que estas transformaciones puedan ocurrir, es indispensable que la formación del maestro incluya una dimensión estética, no sólo como contenido teórico, sino como una actitud ética frente al mundo. Educar no es simplemente transmitir lo sabido, sino suscitar el deseo de saber, de comprender, de crear (Zuleta, 1985). Este deseo no se activa mediante la repetición mecánica de contenidos, sino a través de la experiencia estética, entendida como una conmoción del sentido, una interrupción de la rutina, una apertura a lo incierto. El maestro que ha vivido esta experiencia puede generar en sus estudiantes una disposición similar, no mediante la imposición, sino mediante la invitación, el ejemplo y el acompañamiento. Una pedagogía estética del respeto se basa en el contagio afectivo, en el cuidado de la presencia, en la escucha activa y en la creación de situaciones que permitan al otro emerger como sujeto vital. Esta pedagogía no promete resultados medibles, pero sí puede transformar las relaciones, porque humaniza el acto educativo y lo vuelve digno.

Finalmente, construir espacios respetuosos exige también un trabajo colectivo con los sujetos más allá del espacio educativo como los territorios y las comunidades. La escuela no puede asumir sola la tarea de transformar las relaciones sociales si no se articula con los demás actores que forman parte de la vida del estudiante. A este respecto, Southwell (2013) propone pensar la

educación desde una lógica comunitaria, donde el saber no se concentra en la figura del experto, sino que circula entre los distintos sujetos. Esta circulación requiere una sensibilidad estética, porque implica reconocer los distintos lenguajes, tiempos y formas de habitar en el mundo que coexisten y conviven en espacios como la escuela. El respeto se construye en esa escucha mutua, en ese reconocimiento horizontal, en ese cuidado de la pluralidad. El arte puede ser una herramienta privilegiada para este encuentro, porque crea espacios simbólicos donde todos pueden participar, expresarse y ser reconocidos. Una escuela abierta al barrio, al campo, a la familia, a las memorias del lugar, es una escuela más humana y, por tanto, más respetuosa.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo de grado he propuesto una lectura crítica del asco como emoción estructurante de las relaciones humanas en el espacio escolar con una finalidad en particular: evidenciar su papel en la creación y reproducción de dinámicas de irrespeto, exclusión y jerarquización simbólica. Como bien lo indiqué en el primer capítulo, esta emoción ha transitado desde una emoción biológica vinculada a la autopreservación, hasta convertirse en una fuerza estructurante de las relaciones humanas dentro de contextos culturales y educativos. Este tránsito no ha sido espontáneo, sino que ha respondido a transformaciones históricas, simbólicas y políticas que ha redefinido el asco como una herramienta de clasificación de cuerpos, de prácticas, de discursos y de modos de vida. Esta ampliación del asco como herramienta clasificatoria ha tenido implicaciones profundas en la configuración de las relaciones escolares, donde se consolidan formas de marginación muchas veces invisibilizadas bajo la apariencia de *normales* o *correctas*. El asco no es una reacción aislada ni apolítica, sino una emoción performativa que participa activamente en la construcción de jerarquías sociales y escolares. Por ello, el asco, lejos de ser una emoción secundaria o accidental, constituye un elemento fundamental para interpretar las relaciones de *irrespeto* en el contexto educativo que degradan al ser humano.

Este tipo de relaciones se reproducen mediante dispositivos estéticos que configuran lo que puede o no puede ser visto, dicho o no dicho, valorado o enjuiciado. En este sentido, me permití mostrar en el segundo capítulo que las formas de relación generadas como respuestas hacia el asco, no se fundamentan únicamente en normas morales explícitas, sino que se articulan a través de las

sensibilidades estéticas internalizadas, muchas veces inconscientes, que guían la percepción de lo bello y lo feo, lo agradable y lo asqueroso. Por ello, la estética, entendida como la organización de la percepción, y el arte, concebido como producción cultural significativa, no son dimensiones neutrales o decorativas, sino instrumentos pedagógicos y culturales que configuran la subjetividad y moldean las emociones. Como lo señalan Acha (1979), Bourdieu (1987) o Hooks (1994), el gusto estético es profundamente político, pues legitima algunas formas de existencia mientras excluye otras. En otras palabras, en la escuela muchas veces se reproducen estéticas *hegemónicas* que generan las condiciones necesarias para que el asco opere como principio de clasificación y jerarquización. Estas estéticas son transmitidas a través del arte escolar como, por ejemplo, en los murales, en los textos, en los uniformes, en los cuerpos autorizados para hablar, etc., transmitiendo con ello un modelo de ser humano y de relaciones que no siempre incluye a todos. La exclusión o el irrespeto puede experimentarse como asco o desprecio hacia quienes no encarnan ese modelo.

Frente a estas problemáticas, en el tercer capítulo de manera crítica he considerado la estética y el arte como herramientas de transformación subjetiva, ética y política capaces de habilitar espacios para el cambio de las relaciones humanas. Estas herramientas tienen una funcionalidad crítica capaz de interrumpir la normatividad de prácticas relacionales y simbólicas que naturalizan la exclusión y el irrespeto en la escuela. Asimismo, esta función crítica no puede reducirse a la denuncia explícita de injusticias, sino que debe ejercerse al visibilizar los saberes y las voces silenciadas. En esta perspectiva, la experiencia artística se convierte en una pedagogía que no solo representa las experiencias de vida, sino que acoge también las silenciadas -todavía hoy en día, la de los pueblos originarios, afro, por ejemplo-, puesto que permite ensayar otras maneras de convivir basadas en el reconocimiento de la alteridad, el respeto, la empatía y la escucha activa. Cuando el arte permite que un estudiante se represente a sí mismo en sus propios términos, cuando lo impulsa a narrar su historia, sus miedos y sus deseos, entonces ya no estamos ante una técnica escolar, sino ante una experiencia de emancipación. Por último, a través del arte se puede construir un lenguaje ético capaz de suspender los presupuestos y las percepciones del asco, abriendo posibilidades para el respeto allí donde antes había desprecio o indiferencia. Por lo tanto, considero que una educación estética y artística crítica puede ser una vía legítima y poderosa para desarticular las violencias fácticas y simbólicas normalizadas en la escuela.

Al observar todo el análisis realizado, reconozco que los límites de mi planteamiento dejaron por fuera aspectos relacionados con el asco y la educación. Uno de estos aspectos es la dimensión del maestro en relación con el asco. Aunque he referenciado brevemente el rol del maestro como reproductor de normas estéticas y morales, considero oportuno estudiar con mayor profundidad cómo los maestros experimentan el asco en su práctica diaria, de qué manera lo nombran, cómo lo gestionan. Algunas preguntas por revisar desde la figura del maestro pueden ser: ¿existe un reconocimiento del asco en sus prácticas o por el contrario hay una negación? ¿cómo influye el asco en sus juicios pedagógicos, en sus formas de evaluación o en su disposición afectiva hacia algunos estudiantes? También considero necesario examinar cómo las políticas educativas y los marcos curriculares influyen en la institucionalización de algunas sensibilidades y en la censura de otras. Estos elementos requieren una mirada crítica desde la investigación pedagógica con el fin de desnaturalizar las prácticas escolares que, en apariencia son neutrales, pero que están cargadas de significaciones estéticas y afectivas con efectos concretos sobre las relaciones humanas.

Además, considero que otro estudio que se requiere tener en cuenta para futuras indagaciones es el papel de los medios digitales y las redes sociales en la reproducción del asco y del respeto entre los estudiantes. Hoy en día es innegable la introducción de la vida social -como la escuela- en el entorno virtual, puesto que gran parte de la socialización -de niños, adolescentes, jóvenes y adultos- ocurre en espacios virtuales que operan como extensiones o duplicaciones del entorno escolar. Las imágenes que circulan, los contenidos que se consumen, los discursos que se replican, todo ello configura un entorno estético *digital* que influye en la percepción del otro, en la producción de vínculos y en la reproducción de dinámicas relacionales. Del mismo modo que el arte en contextos escolares puede fomentar prácticas de reconocimiento, respeto y apertura hacia la diversidad, también es posible que manifestaciones culturales contemporáneas como un *meme*, un *reel* de Instagram o un *video* de TikTok tengan un impacto significativo en la configuración de sensibilidades. Sin embargo, a diferencia del arte escolar, que puede estar mediado por una intención pedagógica reflexiva, estos productos digitales suelen carecer de filtros críticos que cuestionen su propia lógica de producción y los efectos sociales y emocionales que pueden generar. La velocidad y viralidad con la que circulan estos contenidos tiene a reforzar estereotipos, reproducir discursos de odio o banalizar el sufrimiento, sin ofrecer espacios para el análisis ni el

debate. Por ello, considero fundamental que la educación estética contemporánea también se ocupe de formar una mirada crítica hacia las expresiones culturales digitales.

Finalmente, planteo con este trabajo de grado que es posible -y urgente- mediante el arte promover la construcción de espacios escolares donde el respeto trascienda su concepción como norma disciplinaria para convertirse en una práctica vivida. Esto implica que el respeto se encarne en las formas cotidianas de mirar, hablar, escuchar y convivir con los otros. La escuela, desde esta perspectiva, está llamada a configurar así una cultura escolar que valore la diversidad, la empatía y el reconocimiento mutuo como fundamentos éticos de la vida en común. En otras palabras, el respeto debe concebido como una *práctica relacional* cultivada en espacios sensibles, participativos y estéticamente significativos. Asimismo, el respeto debe entenderse como una construcción ética que se fundamenta en la experiencia relacional con el otro, quien es reconocido no solo como legítimo en su diferencia, sino también como valioso y necesario para la vida en común. Esta tarea exige un cambio de concepciones y prácticas que sitúen a la estética, no como un complemento en la educación, sino como una dimensión constitutiva de toda experiencia educativa. Una educación estética y artística crítica, como he señalado, puede ser capaz de desarticular la lógica del asco, abrir grietas en la percepción habitual y propiciar relaciones basadas en el respeto, en la empatía, en el reconocimiento, etc. Por ello, considero necesario también imaginar una escuela donde la pluralidad no sea temida sino celebrada, donde las manifestaciones culturales sean acogidas, donde los saberes puedan dialogar. De este modo, el asco como emoción socialmente modulada, podrá ser desplazada del centro de la experiencia escolar para dar lugar a relaciones más abiertas y, sobre todo, más humanas.

Referencias

- Acha, J. (1979). *Arte y Sociedad latinoamericana, Sistema de producción* (1ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Acha, J. (1988). *El consumo artístico y sus efectos*. Editorial Trillas.
- Adorno, T. W. (2004). *Teoría estética* (J. Navarro Pérez, Trad.). Akal. (Trabajo original publicado en 1970).
- Aguirre, B. A. R., Hernández, L. M., & León, F. G. (2022). La identificación de la muerte, fracaso, estigma y rechazo en un grupo de hombres con VIH. Un análisis cualitativo. *Revista Electrónica de Psicología de la FES Zaragoza-UNAM*, 12(24), 4-16.
[https://www.zaragoza.unam.mx/wpcontent/2022/Publicaciones/revistas/Rev_El_Psico/Vo_112_No_24/REP12\(24\).pdf#page=4](https://www.zaragoza.unam.mx/wpcontent/2022/Publicaciones/revistas/Rev_El_Psico/Vo_112_No_24/REP12(24).pdf#page=4).
- Ahmed, S. (2014). *The Cultural Politics of Emotion* (2nd ed.). Edinburgh University Press.
- Alexander, J. C. (2006). *The Civil Sphere*. Oxford: Oxford University Press.
- Andino, F. (2021). Escritura, repugnancia y performatividad en la escuela secundaria. I Jornadas "De los márgenes al centro. Procesos de Investigación, Docencia y Extensión en género y sexualidad(es) en la UNICEN", 23 al 25 de noviembre de 2021, Tandil, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en:
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.15329/ev.15329.pdf.
- Aquino, S.T. (1993). *Suma de Teología II* (2ª ed.). Biblioteca de Autores Cristianos.
- Arguello, K. D., Cruz, K. V. & Parra, L. C. (2023). *La escuela como un escenario posible para potenciar las relaciones consigo mismo y con los demás*. Recuperado de:
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/18771>.
- Aristóteles. (1985). *Ética Nicomáquea – Ética Eudemia* (J. Pallí Bonet, Trad.). Gredos.

- Arroyo, D., Benito, M. Á., Luna, I. Y., & Toquica, M. A. (2024). *Narrativas artísticas : reconociendo factores de riesgo en estudiantes involucrados en situaciones de conflicto escolar*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10554/67638>.
- Biesta, G. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Paradigm Publishers.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice* (R. Nice, Trad., 1st ed.). Cambridge University Press. (Original work published 1972).
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica México*, (5) 11-17. <https://sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1043/1015>.
- Bueno, M. (2021). *Ni monarcas, ni lacayos, ni Erinias. Humanos. Pensar el fenómeno del bullying desde la propuesta de Martha C. Nussbaum*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10554/59381>.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género* (P. Soley-Beltrán, Trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 2004)
- Cervio, A. L. (2024). Las tramas sociales del asco: Aportes desde una sociología de las sensibilidades. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, (31) 1-33. DOI: [10.29101/crcs.v31i0.24279](https://doi.org/10.29101/crcs.v31i0.24279).
- Chan, E. Y., & Septianto, F. (2022). Disgust predicts charitable giving: the role of empathy. *Journal of Business Research*, 142, 946-956. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2022.01.033>.
- Chapman, H. A., & Anderson, A. K. (2012). Understanding disgust. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1251, 62–76. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2011.06369.x>
- Conde-Vélez, S., Sala Millán, F., Delgado-García, M., & Márquez Díaz, J. R. (2024). Actitud hacia la Homosexualidad (EAH-10) en el Alumnado Universitario. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(2). <https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.02.005>.

- Curtis, V., de Barra, M., & Auger, R. (2011). Disgust as an adaptive system for disease avoidance behaviour. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 366(1563), 389–401. <https://doi.org/10.1098/rstb.2010.0117>.
- Dankhe, G. L. (1976). Investigación y comunicación, en C. Fernández-Collado y G.L., Dankhe (Eds): "La comunicación humana: ciencia social". México, D.F: McGraw Hill de México. Capítulo 13, pp. 385-454.
- Debord, G. & Knabb K. (1957). *Informe sobre la construcción de situaciones*. Internacional Situacionista. <https://theanarchistlibrary.org/library/guy-debord-report-on-the-construction-of-situations>.
- Derrida, J. (1986). *De la gramatología* (O. del Barco y C. Ceretti, Trads, 4ª ed.). Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1967).
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia* (J. Claramonte, Trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1934)
- Echavarría Grajales, C. V. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud*, 1(2), 15-43. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000200006.
- Fischer-Lichte, E. (2011). *Estética de lo performativo* (D. González y D. Matínez, Trads.). Abada Editores. (Trabajo original publicado en 2004).
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar* (A. Garzón del Camino, Trad.). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1975)
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (55ª ed). Siglo XXI Editores

- Gadamer, H.G. (1993). *Verdad y Método I* (A. Agud & R. de Agapito, Trad., 5ª ed.). Ediciones Sígueme. (Trabajo original publicado en 1960).
- Gadamer, H.G. (1998). *Verdad y Método II* (M. Olasagasti, Trad.). Ediciones Sígueme. (Trabajo original publicado en 1960).
- Giroux, H. A. (2005). *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education* (2nd ed.). Routledge.
- Groys, B. (2014). *Volverse público, Las transformaciones del arte en el ágora contemporánea* (P. Cortes Rocca, Trad., 1ª ed.). Caja Negra.
- Haidt, J., McCauley, C., & Rozin, P. (1994). Individual differences in sensitivity to disgust: A scale sampling seven domains of disgust elicitors. *Personality and Individual differences*, 16(5), 701-713. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(94\)90212-7](https://doi.org/10.1016/0191-8869(94)90212-7).
- Hakim, E. (2021). You've got the disease: how disgust in child culture shapes school bullying. *Ethnography and Education*, 16(2), 210-225. <https://doi.org/10.1080/17457823.2020.1864655>.
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Sage.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento* (M. Ballester, Trad.). Crítica. (Trabajo original publicado en 1992).
- Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- Hooks, B. (1995). *Art on My Mind: Visual Politics*. New Press.

- Inbar, Y., & Pizarro, D. A. (2022). How disgust affects social judgments. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 65, pp. 109-166). Academic Press.
<https://doi.org/10.1016/bs.aesp.2021.11.002>.
- Kester, G. (2011). *The One and the Many: Contemporary Collaborative Art in a Global Context*. Duke University Press.
- Kester, G. (2004). *Conversation Pieces: Community and Communication in Modern Art*. University of California Press.
- Kitchenham, B. and Charters, S. (2007) Guidelines for Performing Systematic Literature Reviews in Software Engineering, Technical Report EBSE 2007-001, Keele University and Durham University Joint Report.
- Kusch, R. (1962). *Introducción a América. América Profunda, Obras completas*, 2. Editorial Fundación Ross.
- Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito, Ensayo sobre la exterioridad*. Ediciones Sígueme. (Trabajo original publicado en 1971).
- Mandoki, K. (1994). *Prosaica: introducción a la estética de lo cotidiano*. Grijalbo.
- McGinn, C. (2016). *El significado del asco* (J.M. Annacondia López, Trad., 1ª ed.). Ediciones Cátedra. (Trabajo original publicado en 2011).
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador* (E. Olcina, Trad., 1ª ed.). Laertes (Trabajo original publicado en 1996)
- Nussbaum, M. C. (2006). *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley* (G. Zadunaisky, Trad., 1ª ed.). Katz editores. (Trabajo original publicado en 2004).
- Nussbaum, M. (2013). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades* (M. Rodil, Trad., 1ª ed.). Katz Editores. (Trabajo original publicado en 2010).

- Ospina Ospina, B. E., & Restrepo Uribe, M. J. (2020). Caleidoscopio de emociones: un estudio sobre el asco, el miedo y la ira en las experiencias escolares de niños y niñas del grado segundo de la Institución Educativa Raquel Jaramillo del Municipio de Bello (Antioquia). <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/5578>
- Pardo, J. L. (2010). *Estudios del malestar, Políticas de la autenticidad en las sociedades contemporáneas*. Anagrama.
- Pascal, S. A. (2019). The Role of Disgust and Fear in the Educational Environment: Theoretical Aspects and Proposal of a Computerized Intervention. In *The International Scientific Conference eLearning and Software for Education* (Vol. 1, pp. 326-333). " Carol I" National Defence University. <https://doi.org/10.12753/2066-026X-19-044>.
- Perén Cutzal, A. P. M. (2018). *Factores que inciden en el desuso de la indumentaria maya por parte de mujeres universitarias : Estudio realizado en la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media de la Universidad de San Carlos*. Universidad San Carlos de Guatemala. http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/29/29_0583.pdf.
- Pizarro, D., Inbar, Y., & Helion, C. (2011). On Disgust and Moral Judgment. *Emotion Review*, 3(3), 267-268. <https://doi.org/10.1177/1754073911402394> (Original work published 2011).
- Platón. (1988). *Diálogos IV República* (1ª ed.). Gredos.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo: Política y filosofía* (H. Pons, Trad.). Ediciones Nueva Visión. (Trabajo original publicado en 1995).
- Recalde González, K., Calderón Medina, M., Vera Sáenz, K., Medina Flores, G., & Pulgar Sampedro, M. (2024). La cuentoterapia como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la regulación emocional del asco en infantes de Educación Inicial. *Polo del Conocimiento*, 9(4), 3142-3164. Doi: <https://doi.org/10.23857/pc.v9i4.7161>.

- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II* (P. Corona, Trad., 2ª ed.). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1986).
- Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de Hermenéutica* (A. Falcón, Trad., 1ª ed.). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1969)
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian journal of psychiatry*, 48(9), 583-590. Doi:[10.1177/070674370304800904](https://doi.org/10.1177/070674370304800904).
- Roylance, H. S. (2023). *La Aversión a las Palabras: ¿Un Fenómeno Presente Sólo en el Inglés?* Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10554/67123>.
- Rozin, P., Haidt, J., & McCauley, C. R. (2008). Disgust. En M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3.ª ed., pp. 757–776). The Guilford Press.
- Rozin, P., Haidt, J., & McCauley, C. (2009). *Disgust: The body and soul emotion in the 21st century*. American Psychological Association.
- Salles, Arleen L.F. (2010). Sobre el asco en la moralidad. *Diánoia*, 55(64), 27-45. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-24502010000100002&script=sci_arttext.
- Sánchez, A. M., Rodríguez, L. S. & Vélez, C. (2020). *Propuesta artística pedagógica para favorecer las competencias emocionales, diseñada a partir de discusiones con expertos y otros autores*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10554/52756>.
- Schienze, A., & Schwab, D. (2019). Disgust proneness and personal space in children. *Evolutionary Psychology*, 17(3).<https://doi.org/10.1177/1474704919870990>.
- Sousa Santos, B. de (2010). *Descolonizar el saber; reinventar el poder* (J.L. Exeni, J.G. Gandarilla Salgado, C. Morales de Setién & C. Lema, Trads). Ediciones Trilce.

- Southwell, M. M. (2013). *La escuela ante nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones*. Santillana.
- Stevenson, R. J., Case, T. I., Oaten, M. J., Stafford, L., & Saluja, S. (2019). A proximal perspective on disgust. *Emotion Review*, 11(3), 209-225. <https://doi.org/10.1177/1754073919853355>.
- Terrizzi, J. A. Jr., Pond, R. S. Jr., Shannon, T. C. J., Koopman, Z. K., & Reich, J. C. (2023). How does disgust regulate social rejection? A mini-review. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1141100. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1141100>.
- Urueña López, J. E. (2023). La creación artística como un fenómeno para (re) significar el dolor. *DeSignis*, (38), 0081-89.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales, Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir I* (1ª ed.). Abya Yala.
- Wu, Y., Zheng, R., Xing, H., Kou, Y., Wang, Y., Zou, F., ... & Zhang, M. (2025). The impact of disgust on moral judgment in individuals with varying disgust propensities. *Current Psychology*, 44(1), 496-507. [10.1007/s12144-024-07215-7](https://doi.org/10.1007/s12144-024-07215-7).
- Zuleta, E. (1982). *Sobre la idealización en la vida personal y colectiva y otros ensayos*. https://medellin.unal.edu.co/revista-extension-cultural/images/revista/rec13-14/REC_13-14-18-26.pdf