

Estevez A, L., Brandão S, E. y Quiñones Q, E.A. (2019). Experiencias de sensibilización estético-ambiental (SEA) con alumnos de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidade Federal do Rio Grande-FURG, Brasil. Plumilla Educativa, 24 (2), 127-153. DOI 10.30554/p.e.2.3578.2019

Experiencias de sensibilización estético-ambiental (SEA) con alumnos de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidade Federal do Rio Grande-FURG, Brasil.

Lurima Estevez Alvarez¹

Elisabeth Brandão Schmidt²

Eduardo Antonio Quiñones Quiñones³

Resumen

Este artículo hace referencia a una investigación doctoral de carácter cualitativo, desarrollada en el período 2015-2017, donde se aborda la sensibilización estético-ambiental (SEA) como herramienta teórico-metodológica de la Educación Estético-Ambiental (EEA) y su aplicación práctica mediante talleres, realizados con 18 discentes de la Licenciatura en Artes Visuales de la FURG. El abordaje teórico-metodológico se fundamentó en la concepción dialéctico-materialista del

¹ Lurima Estevez Alvarez. Doctora en Educación Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande-FURG, Brasil. Máster en Cultura Latinoamericana, Instituto Superior de Arte, La Habana, Cuba. Licenciada en Letras, Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Villa Clara, Cuba. Profesora investigadora-colaboradora de la Universidade Federal do Pampa-UNIPAMPA, Bagé, Brasil y del Centro Provincial de Superación para la Cultura "Ángel Román González Borrell", de Villa Clara, Cuba. ORCID: 0000-0001-5145-3649. Correo electrónico: lurimaestevezalvarez@gmail.com

¹ Elisabeth Brandão Schmidt. Doctora en Educación, Universidad de Santiago de Compostela, España. Posdoctorado, Universidad Autónoma de Barcelona, España. Pedagoga. Profesora investigadora titular, Universidade Federal do Rio Grande-FURG, Brasil. Docente de los programas de posgrado en Educación Ambiental (PPGEA) y de Educación (PPGEDU) de la FURG. ORCID: 0000-0002-7961-7593. Correo electrónico: elisabethschmidt@furg.br, elisabethlattes@gmail.com

¹ Eduardo Antonio Quiñones Quiñones. Magister en Política y Gestión Educativa, Universidad de Talca, Maule, Chile. Profesor de Educación Básica. Licenciado en Pedagogía, Universidad de Los Lagos, Osorno, Región de los Lagos, Chile. Asesor académico, docente e investigador asociado del Instituto Latinoamericano de Altos Estudios Sociales (ILAES), Chile. ORCID: 0000-0002-5465-964X. Correo electrónico: antoninoedo@gmail.com

mundo de referentes como Carlos Marx, Federico Engels, Vladimir I. Lenin, Paulo Freire y Pablo René Estévez. Para la interpretación de las informaciones se asumió el enfoque hermenéutico-dialéctico y el Método de Interpretación de Sentidos de Maria Cecilia de Souza Minayo. Las experiencias de SEA tuvieron su fundamento en la teoría leninista del reflejo y sus procedimientos se apoyaron en estímulos estéticamente significativos. La SEA demostró ser una herramienta efectiva en el proceso docente-educativo para promover en los estudiantes la capacidad sensitivo-perceptiva (y de creación) artístico-estética, el cuidado de la naturaleza no humana y el desarrollo de relaciones interpersonales y sociales desde una perspectiva estético-ambiental.

Palabras clave: Sensibilización Estético-Ambiental, Educación Estético-Ambiental, Formación de profesores, Educación transformadora.

Experiences of aesthetic-environmental sensitization (AES) with students of the Visual Arts Degree from the Federal University of Rio Grande-FURG, Brazil.

Abstract

This article refers to a doctoral research of a qualitative nature, developed in the period 2015-2017, where aesthetic-environmental sensitization (AES) is addressed as a theoretical-methodological tool of the Aesthetic-Environmental Education (AEE) and its practical application through workshops, carried out with 18 students of the Visual Arts Degree from the FURG. The theoretical methodological approach was based on the materialistic dialectical conception of the world of referents such as Karl Marx, Friedrich Engels, Vladimir I. Lenin, Paulo Freire and Pablo René Estévez. For the interpretation of the information, the hermeneutic-dialectical approach and the Method of Interpretation of Senses of Maria Cecilia de Souza Minayo were assumed. The experiences of AES were based on the Leninist theory of reflection and its procedures were supported by aesthetically significant stimuli. The AES proved to be an effective tool in the teaching-educational process to promote in the students the capacity of artistic-aesthetic perception (and creation), the care of the non-human nature and the

development of interpersonal and social relationships from an aesthetic-environmental perspective.

Keywords: Aesthetic-Environmental Sensitization, Aesthetic-Environmental Education, More comprehensive training, Transformative education.

Experiências de sensibilização estético-ambiental (SEA) com alunos de Artes Visuais-Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande-FURG, Brasil.

Resumo

Este artigo refere-se a uma pesquisa de doutorado de natureza qualitativa, realizada no período 2015-2017, na qual se aborda a sensibilização estético-ambiental (SEA) como ferramenta teórico-metodológica da Educação Estético-Ambiental (EEA) e sua aplicação prática em oficinas realizadas com 18 alunos do curso de licenciatura em Artes Visuais da FURG. A abordagem teórico- metodológica baseou-se na concepção dialético-materialista de referentes como Karl Marx, Friedrich Engels, Vladimir I. Lenin, Paulo Freire e Pablo René Estévez. Para a interpretação das informações assumimos a abordagem dialético-hermenêutica e o Método de Interpretação de Sentidos de Maria Cecília de Souza Minayo. As experiências foram baseadas na teoria leninista do reflexo e seus procedimentos foram apoiados por estímulos esteticamente significativos. A SEA demonstrou ser uma ferramenta eficaz no processo de formação docente no sentido de promover, nos acadêmicos, a capacidade sensitiva e perceptiva (e de criação) artístico-estética, o cuidado da natureza não humana e o desenvolvimento de relações interpessoais e sociais sob uma perspectiva estético-ambiental.

Palavras-chave: Sensibilização Estético-Ambiental, Educação Estético-Ambiental, Formação de professores, Educação transformadora.

Introducción

El presente texto refiere los resultados de una investigación doctoral cualitativa que se desarrolló del 2015 al 2017, donde se abordó el tema de la sensibilización estético-ambiental (como metodología y herramienta teórico-didáctica de la Educación Estético-Ambiental, modalidad de la educación en valores) y su aplicación práctica a través de dinámicas de sensibilización implementadas con 18 alumnos del tercer año de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidade Federal do Rio Grande-FURG (Brasil), quienes se motivaron con la idea de adquirir nuevos aprendizajes que pudiesen contribuir a su formación profesional y a su vida personal.

El abordaje teórico-metodológico asumido, se fundamentó en la comprensión dialéctico-materialista del mundo, en particular de Carlos Marx, Federico Engels, Vladimir I. Lenin, Paulo Freire y Pablo René Estévez. El diseño de la pesquisa se basó en la perspectiva hermenéutica-dialéctica de Maria Cecilia de Souza Minayo. En correspondencia, para la organización, el análisis y la interpretación de las informaciones nos afiliamos al Método de Interpretación de Sentidos (de Minayo), que por su carácter hermenéutico-dialéctico, se adecuó a la metodología general (dialéctico materialista, de ascendencia marxista) que orientó a la investigación.

La inserción de Lurima Estevez en el módulo “Educación Estético-Ambiental” del Curso de Especialización en Educación y Diversidad Cultural (efectuado en la Universidade Federal do Pampa-UNIPAMPA, campus Bagé) en el 2014, sirvió de antecedente y estímulo para que en el 2015 realizase el curso de extensión “La dimensión estético-ambiental en la ambientación curricular de los (las) educadores (as) de Arte”, junto a su tutora Elisabeth Brandão Schmidt y en colaboración con el profesor chileno Eduardo Antonio Quiñones Quiñones, y cuyo objetivo general era promover procesos de sensibilización con foco en lo estético-ambiental y articulados a la formación de profesores por la perspectiva de la Educación Estético-Ambiental en función de la ambientación curricular.

La ejecución de este curso propició la recolección de las informaciones para el desarrollo de la investigación, que pretendía comprender las representaciones que tenían estos discentes de arte en torno a la Educación Estético-Ambiental (EEA) y su papel para una formación más integral de educadores (as), tras haber vivenciado experiencias cimentadas en procesos de sensibilización estético-ambiental (SEA). De esta forma, las prácticas de SEA fueron concebidas en función de potenciar un proceso de desarrollo de la sensibilidad de los sujetos participantes en el conjunto de sus relaciones multifacéticas con el

mundo circundante, y al mismo tiempo de concientización en relación con las disímiles problemáticas que marcan su existencia individual y social.

A medida que se fueron desarrollando las vivencias de los discentes en el curso, fueron surgiendo las experiencias sensibles o experiencias de lo sensible (denominadas prácticas de sensibilización estético-ambiental por la profesora e investigadora Lurima Estevez, quien ya las venía realizando en épocas precedentes en Cuba y que estaban vinculadas a su experiencia y conocimientos sobre el ámbito y las prácticas artísticas). En este sentido, es importante referir que la sensibilización estético-ambiental es un proceso que nos torna capaces de tomar conciencia de nuestras sensaciones, emociones y sentimientos, a través de la realización de ejercicios y actividades (prácticas docente-educativas de sensibilización estético-ambiental) que facilitan el despertar de la percepción sensorial y, mediante catarsis, permite acceder a nuestro interior, encontrando experiencias que se pueden extraer y volcar al exterior. De esta manera, la sensibilización nos conduce a nuestra propia concientización. Por ello, la SEA es una herramienta efectiva en el proceso docente-educativo para promover en los estudiantes la capacidad de percepción (y creación) artístico-estética, el cuidado de la naturaleza no humana y el desarrollo de relaciones interpersonales y sociales desde una perspectiva estética.

El concepto de SEA, creado a su vez por Lurima Estevez, constituye el sustento de la Educación Estético-Ambiental (EEA), como modalidad educativa transartística, transversal y transdisciplinar, cuyo mentor es el profesor Dr. Pablo René Estévez, quien tiene publicados más de 20 libros al respecto, entre los que amerita destacar: *La alternativa estética en la educación liberadora* (2012); *Enseñar a sentir* (2015); *Educar para el bien y la belleza* (2015); *Hacia una estética de la convivencia* (2017) y *Por las leyes de la belleza* (2019).

En este sentido, la EEA está orientada hacia la educación en valores e integra los dominios de lo estético y lo ambiental en función de una formación humana más integral, enfocada en potenciar los sentidos estéticos, así como, la capacidad de sentir y la sensibilidad. Es así que, para el abordaje del tema, se torna impronta centrarnos en algunas de las definiciones relativas a los términos sensibilidad, sensible, sensibilizar, sensibilización y sensibilización estético-ambiental; así como, en la teoría leninista del reflejo que dio sustento a los talleres de SEA implementados.

La sensibilización estético-ambiental

Sensibilizar desde la perspectiva estético-ambiental implica conocer al sujeto, el contexto en el que se halla insertado, así como los condicionantes histórico-sociales, económicos, políticos y culturales que lo demarcan. Es por



ello que el término sensibilización estético-ambiental resulta complejo, pues tiene múltiples lecturas y aplicaciones que están sujetas a la mirada objetiva y subjetiva del hombre. Para abordar este tema, debemos entender lo que es sensibilidad y algunos de sus correlativos.

De acuerdo con el Diccionario Filosófico de Nicolás Abbagnano (1993), sensibilidad tiene cuatro significados asociados a:

[...] la total esfera de las operaciones sensibles del hombre, que comprende tanto el conocimiento sensible como los apetitos, instintos y emociones; la capacidad de recibir sensaciones y de obrar ante los estímulos; la capacidad de juicio o de valoración en un campo determinado; la capacidad de participar en las emociones de los demás o de simpatizar. (p. 1038)

Mientras que sensible se refiere a lo que puede ser percibido por los sentidos y a lo que tiene la capacidad de sentir. En el primer caso, lo sensible es el objeto propio del conocimiento sensible. Por ejemplo, Aristóteles distinguió entre lo sensible propio y lo sensible común, así como entre lo sensible accidental y lo sensible per se. En el segundo caso, se deja evidente que seres humanos y animales tienen desarrollada la capacidad de sentir.

Según el Mini Dicionário Ediouro da Língua Portuguesa, sensibilidad se refiere a la “calidad de sensible”; a la “facultad de sentir”; a la “emoción, sentimiento”; a la “calidad de quien experimenta sentimientos de compasión, simpatía y ternura”, mientras que sensibilizar alude a “tornarse sensible; “conmoverse”; “causar viva impresión” y “sensible” a la persona “que siente”; a lo que “puede ser percibido por los sentidos”; a lo “emotivo, impresionable”; a lo “compasivo, sentimental” y a la persona “que se deja impresionar”. (Ximenes, 1999, p. 543).

Refiriéndose a la sensibilidad, Alexander Baumgarten manifestó: “Yo tengo la facultad de sentir, que se llama sensibilidad. La sensibilidad representa ya sea el estado de mi alma, en cuyo caso se designa como sentido interno, o bien el estado de mi cuerpo, llamándose entonces sentido externo” (Prolegómeno 535, 2012, p. 85) Luego diferenció la sensibilidad aguda de la sensibilidad débil. Y expresó:

Se dice de la sensibilidad más desarrollada que es aguda, y de la menos desarrollada que es débil. Mientras más los órganos de los sentidos son capaces de efectuar el movimiento que les conviene, más el sentido externo es agudo (se agudiza). Mientras menos los órganos sensoriales son capaces, más se embota o debilita el sentido externo. (Baumgarten, prolegómeno 540, 2012, p. 86)

Por su parte, Julián Pérez Porto y María Merino definieron la sensibilidad de la siguiente forma:

Del latín *sensibilītas*, la sensibilidad es la facultad de sentir (propia de los seres sensibles y animados). El término adquiere diferentes significados de acuerdo al contexto.

La sensibilidad puede ser la propensión natural del ser humano a dejarse llevar por los afectos de la ternura y de la compasión. En un contexto artístico, la sensibilidad está vinculada a la intención estética. Las personas sensibles, en este sentido, tienen propensión a expresarse mediante el arte y a evidenciar diversos matices. (...) para la biología, la sensibilidad es la facultad de los seres vivos de percibir estímulos, tanto internos como externos, a través de los sentidos. (2010)

En esta definición se explicita lo estético-ambiental al referir la experiencia estética del ser humano, sus nexos dialécticos con el mundo y la facticidad que acontece alrededor. Destacándose así la sensibilidad como una condición para el desarrollo volitivo-afectivo (sensaciones, emociones y sentimientos) de los seres humanos.

Para entender el concepto de sensibilización estético-ambiental, consideramos importante acudir a la investigadora mexicana María Isabel Burgoa Llano, quien aborda el concepto de sensibilidad en diferentes campos, y en particular, en el campo de la Fisiología, para lo cual se apoya en que la “sensibilización es una forma de activar diversas impresiones físicas que nos llevan a percibir intensamente nuestro entorno y se reflejarán en nuestro interior”. (2009, p. 15) Por tanto, podemos deducir que la sensibilidad está intrínsecamente vinculada a las emociones y experiencias que nos llegan del mundo exterior y a las cuales el ser humano responde generando reacciones fisiológicas.

Las sensaciones (fruto de los sentidos) nos informan del estado de las cosas que nos rodean, a partir de un principio de selectividad respecto a la clase de información que proporcionan: “unos nos dan información temporal y espacial, como es el caso del ojo y el oído; el olfato y el gusto nos llevan a ejercitar la sensibilidad a nivel químico; y la piel tiene que ver con la sensibilidad cutánea” (Burgoa, 2009, p. 15). Amén de los estímulos que provienen del mundo exterior, los seres humanos son capaces de detectar estímulos provenientes del interior, “desde el dolor hasta las emociones más complejas como el miedo, el amor, el placer” (Burgoa, 2009, p. 16). Para que estas sensaciones, emociones y sentimientos sean registrados e interpretados por el individuo, se requieren estructuras complejas, sobre todo, pertenecientes al sistema nervioso central y periférico. Tales reacciones producidas por un estímulo internamente varían en cada individuo. Esta perspectiva hace alusión a la sensibilidad biológica o expresión biológica de la sensibilidad, concebida como:



[...] el conjunto de reacciones de los organismos frente a diversos estímulos del medio, el cual les permite su adaptación y sobrevivencia. (...) se reconoce que todos los organismos pueden experimentar en ellos y procurar en otros distintos niveles de sensibilidad. (Cuellar; Effio, 2010, p. 26)

Sin embargo, en el ser humano existe una forma más compleja de sensibilidad evidenciada al afectarse y afectar a otros. En ella se hace visible “la intencionalidad y tiene una de sus manifestaciones más acabadas en la expresión artística” (Cuellar; Effio, 2010, p. 26). Aquí nos referimos a la sensibilidad (Aisthesis) como una competencia que tiene su eje rector en la Educación Artística: pues defendemos la idea de una Educación Estética con un enfoque transartístico, que contribuya a una formación más integral del ser humano. En este sentido, la sensibilidad es “una competencia que se sustenta en un tipo de disposición humana evidente al afectarse y afectar a otros, e implica un proceso motivado por los objetos elaborados por los seres humanos en la producción cultural y artística” (Cuellar; Effio, 2010, p. 26). Dicho proceso parte de la sensibilidad primigenia o no cultivada y la desarrolla. Solo por medio del afinamiento de la sensopercepción, los sentidos y la información sensorial llegan a establecer una conciencia perceptiva, y por ende, “un encuentro y un redescubrimiento de las posibilidades del cuerpo: que incluyen la observación, el análisis, la asimilación, la selección y la transformación de las representaciones con las que se categoriza el universo de estímulos”. (Cuellar; Effio, 2010, p. 26)

Así pues, podemos definir la sensibilidad como:

[...] un conjunto de disposiciones biológicas, cognitivas y relacionales, que permiten la recepción y el procesamiento de la información presente en un hecho estético, [dígase] una obra de arte, un trabajo artístico en proceso, un discurso, [una realidad estético-ambiental], entre otros. (Cuellar; Effio, 2010, p. 27).

Es por ello que todo sistema educativo (desde preescolar hasta la universidad) debe plantearse de manera consciente y eficaz la promoción de la sensibilidad en sus diversas formas, con el fin de aportar a los alumnos los instrumentos y materiales para el desarrollo de su ser sensible, así como para la superación en los ámbitos de lo artístico y lo creativo. La recepción y el procesamiento de un hecho estético le proporcionan al estudiante modos para relacionarse afectiva y sensiblemente con el trabajo artístico, y además lo tornan sensible ante la belleza natural y artificial creada culturalmente y recreada a través de otros objetos de la civilización. La sensibilidad bien cultivada puede enriquecer la relación de los sujetos con el arte y con entornos naturales o estéticos a nivel cualitativo.

Como han expresado Cuellar y Effio, la sensibilidad se ha entendido históricamente como:

[...] una apropiación humana y parte de la exigencia orgánica que tiene lugar en el cuerpo, con motivo de la sobrevivencia. Pero dicha experiencia en los seres humanos puede ir [...] más allá de la disposición orgánica y usar su expresividad intencionalmente para provocar diversas reacciones y emociones en otros. (2010, p. 28).

Así pues, la sensibilidad está vinculada a la expresión, que puede entenderse como un brotar de sí, con el objetivo de:

[...] hacer partícipe a otros de vivencias personales y de la interpretación que se hace de las ajenas. Y para efectos de la formación de estudiantes en la Educación Artística o Arte-Educación se hace necesario presentarla en las manifestaciones sensibles: cenestésica, visual, auditiva, táctil, olfativa, háptica, del gusto. La sensibilidad le proporciona al individuo el “reencuentro con su ser interior, desde donde puede operar descubriéndose como persona, como espíritu, como mente, como sensación, [como emoción], sentimiento y fantasía”. (Burgoa, 2009, p. 18)

La sensación es percibida, interpretada y exteriorizada por cada individuo de forma personal, lo cual la vuelve única e irreplicable. Asimismo,

[...] la forma de toda expresión instintiva es determinada subjetivamente, y ya se trate de un alarido de cólera o de un grito de gozo, la modulación se debe a un reflejo sensorial interno (...). En este sentido, se confirma que la expresión instintiva puede convertirse en una vivencia sensorial y puede prolongarse hacia una vivencia de sensibilización artística, [y por ende, de sensibilización estético-ambiental], siempre y cuando existan los medios propicios para ello. (Burgoa, 2009, p. 18)

De facto, a nuestro entender, la sensibilización es el primer eslabón del aprendizaje. En relación con lo cual, podemos ser sensibles a determinados estímulos y no ser sensibles a otros. El alumno debe vivir un aprendizaje de exteriorización de sus emociones y sentimientos mediante (aunque no únicamente) disímiles manifestaciones que componen el arte.

Y la sensibilidad se explicita en el sentir, en el afectarse. Pero, ¿cómo saber de qué manera y por qué es afectada? Esta apropiación solo puede hacerse “por una especie de facultad mixta que asocia las informaciones sensoriales a ideas, conceptos, reflexiones. Esta facultad sensible-racional se denomina apreciación estética, un componente de la experiencia estética.” (Burgoa, 2009, p. 35). Dicha experiencia lleva implícitos aspectos emocionales y productivos e implica la construcción conceptual.



Es necesario que la experiencia estética significativa dentro de la sensibilización no esté centrada solo en el ámbito externo de los sentidos, y para ello el profesor (o el facilitador) debe proporcionar las herramientas e instrumentos educativo-pedagógicos imprescindibles para que una vivencia sensorial se transforme en una vivencia interior, y así experimentar un aprendizaje significativo donde “[...] las formas se hallan dictadas por sensaciones internas más que por la observación externa”. (Burgoa, 2009, p. 17)

Así que mientras más sentidos intervienen en el desarrollo de estrategias docente-educativas, más eficientes serán los resultados a obtener en el proceso de enseñanza-aprendizaje orientado a la SEA del educando y del educador. Debido a esto, las prácticas de sensibilización deben incluir todos los sentidos, pues “de esa forma se proporciona al educando una amplia gama de estímulos que serán recibidos por los canales que afectarán la percepción, ofreciendo de esta forma un aprendizaje más intenso, más amplio que, unido a la experiencia previa, se convertirá en significativo”. (Burgoa, 2009, p. 24)

En general, los procedimientos de SEA se apoyan en estímulos emocionales, que han sido estudiados por las Neurociencias, sobre todo, cuando se orienta a una educación transformadora y liberadora como la de Paulo Freire, con implicaciones al nivel de la mente racional y emocional. Han sido validados en la práctica docente en distintas universidades del Brasil, especialmente por las profesoras Diana Paula Salomão de Freitas y P. Billig Mello-Carpes, de la Universidade Federal do Pampa-UNIPAMPA (campus Bagé), quienes han publicado varios textos sobre esta temática. Vale la pena destacar el artículo publicado en el 2015 junto a C. Soares Motta: “As bases neurobiológicas da aprendizagem no contexto da investigação temática”, en la revista *Trabalho, Educação e Saúde*.

Estos estímulos potencian la necesidad, el deseo y el interés de los educandos en el proceso del aprendizaje, favoreciendo la atención y, consecuentemente, la capacidad de percepción y recepción de los contenidos curriculares en aras de una formación integral de los educadores. Y en este proceso de enseñanza-aprendizaje el profesor actuará como un mediador: permitiendo, propiciando, proponiendo y facilitando situaciones comunicativas con base en experiencias positivas o negativas de los estudiantes: en quienes (al experimentar una crisis o una catarsis), la experiencia

[...] pasará de ser un simple aprendizaje tradicional a ser una sensación con toda la carga fisiológica y psicológica [...] y se aunará la vivencia que dará como resultado que el conocimiento adquirido, [tras] haber tenido tantos canales de interiorización, no se pierda pues pasará a ser propie-

dad, a formar parte del individuo, precisamente por esa catarsis o por esa crisis experimentada. (Burgoa, 2009, p. 25)

Lo que se corresponde con el objetivo primordial que Duarte Junior, en su libro *Fundamentos estéticos da educação*, le asigna a educar: centrado básicamente en “permitirle al individuo la elección de un sentido que oriente su existencia. Significa permitirle que conozca las múltiples significaciones y que las comprenda a partir de sus vivencias”. (1988, p. 60) Puesto que nuevos significados y nuevas simbolizaciones, como dice este autor, solo se aprenden si se interconectan con las experiencias de vida, en especial si generan afectos y emociones.

Pues, según João Francisco Duarte Junior en “*Fundamentos da arte- educação*”, educar los sentimientos y las emociones no significa reprimirlos para que apenas se muestren en determinados momentos de la actividad práctica, sino “estimularlos a que se expresen, a vibrar frente a los símbolos que les resulten significativos”. (1988, p. 66)

Lo anterior pone de relieve la importancia de la sensibilización estético-ambiental como una herramienta efectiva del proceso docente-educativo para promover en los estudiantes la capacidad de percepción (y creación) artístico-estética, el cuidado de la naturaleza no humana y el desarrollo de relaciones interpersonales y sociales por las leyes de la belleza.

La teoría leninista del reflejo

La factibilidad de los talleres (en función de la sensibilización estético-ambiental) se fundamentó en la teoría leninista del reflejo como núcleo de la concepción dialéctico-materialista del conocimiento. Según Lenin:

En la teoría del conocimiento como en todos los otros dominios de las ciencias, hay que razonar dialécticamente, o sea, no suponer jamás a nuestro conocimiento acabado e invariable, sino analizar el proceso gracias al cual el conocimiento nace de la ignorancia o gracias al cual el conocimiento incompleto e inexacto llega a ser conocimiento más completo y más exacto. (1973, p. 136)

Más adelante, Lenin llegó a una conclusión que tuvo un carácter metodológico a los fines de la investigación científica:

[...] La única inevitable conclusión de esto que se hacen los hombres en la práctica humana viva y que el materialismo coloca conscientemente como base de su gnoseología, consiste en que fuera de nosotros existen objetos, cosas, cuerpos, y que nuestras sensaciones son imágenes del mundo exterior. (1973, p. 137)

Para Lenin, la aprehensión de esas imágenes posibilitó el desarrollo de la conciencia, donde las sensaciones (o mejor aún, las sensopercepciones) ofrecen las primeras informaciones acerca de esos objetos, cosas y cuerpos que se encuentran en el mundo exterior, y que por medio de las actividades valorativo-orientadora y práctico-transformadora de la especie humana posibilitaron la formación de los sentidos, valores, representaciones, conceptos y conocimientos que (a partir del Renacimiento) crearon las condiciones para el nacimiento de las Ciencias Modernas.

De esa manera, el estudio de la conciencia (individual y social), y en especial de los sentidos, representaciones y valoraciones, constituye una fuente confiable para desentrañar los nexos (dialécticos) de los seres humanos en el contexto socio-histórico-cultural que condiciona su existencia. Si la conciencia es un reflejo del ser social y la esencia humana, según Marx, está dada por “el conjunto de las relaciones sociales” (Marx; Engels, 1980, p. 3), entonces la fuente primaria del conocimiento está en la realidad objetiva y en las relaciones que establece el individuo con el mundo circundante, y no en la conciencia como planteaban los representantes del idealismo filosófico. De modo que para conocer el estado de una praxis educacional dada o de un modelo dado de educación, resulta de mucho valor comprender las representaciones que (con respecto a esa práctica y a ese modelo) tienen los actores: en tanto sujetos u objetos de la misma. Y eso otorgó credibilidad científica al método de interpretación de sentidos, de Maria Cecilia de Souza Minayo, en torno a las representaciones sociales, ya que en dichas representaciones subyacen, veladas por una maraña de elementos no esenciales, las causas objetivas del estado real de una situación o problema de una comunidad, de una institución o de una concepción errada, por ejemplo, en un modelo educacional hipotético.

Según Alexandre Cheptulin, quien operó con la teoría leninista,

[...] el reflejo representa la facultad de una formación material (el cerebro humano) de reaccionar de una manera determinada, bajo la influencia de otra forma material (los objetos, cosas y cuerpos), y, a través de las modificaciones correspondientes de ciertas propiedades o estados, la facultad de representar o de reproducir las particularidades de esta u otra formación material. (1982, p. 78)

Por consiguiente, si nos es dado interpretar tales representaciones, entonces estaremos en capacidad de comprender la causa y hasta las consecuencias de los cambios o modificaciones en los objetos y fenómenos de la vida social y cultural, que son reflejados por la conciencia (individual y social), y de esa manera, operar sobre la conciencia misma (por medio de

actividades y acciones dirigidas a la sensibilización y concientización de los sujetos implicados), con la finalidad de transformar el contexto socioeconómico y cultural que los condiciona.

La génesis del reflejo estuvo en el surgimiento del valor como realidad humanizada, y en la capacidad de valoración (por nuestros ancestros) de esa realidad. Todo esto se dio en la actividad práctica, en el marco de la interacción dialéctica entre los miembros de la gens y una naturaleza todavía virgen, en un proceso caracterizado por su integralidad. Con respecto a lo cual, Carlos Marx manifestó que: “la vida social es, en esencia, práctica (...) Todos los misterios que descarrían la teoría hacia el misticismo, encuentran su solución racional en la práctica humana y en la comprensión de esta práctica”. (1980, p. 3)

De acuerdo a Engels, en esa interrelación mediada por las primeras formas del trabajo, se propició tanto el desarrollo de la mano como del lenguaje, y consecuentemente, el desarrollo de la conciencia bajo el influjo del reflejo. Tal vez en este sentido pudiera decirse, con Diego Jorge González Serra, en el libro *La psicología del reflejo creador* (2004), que “El hombre es en definitiva un reflejo creador de su medio social” (p. 154): un medio que presupone, como condición sine qua non, una interrelación dialéctica con la naturaleza, ya que según Marx el hombre forma parte de la naturaleza.

En su crítica dialéctica al machismo, Lenin compartió la siguiente aseveración de índole materialista de Mach, donde este reveló la esencia de las representaciones humanas en tanto reflejo de la realidad en la conciencia: “Lo que observamos en la naturaleza se imprime en nuestras representaciones, aun cuando no lo comprendamos ni lo analicemos, y estas representaciones imitan (nachahmen) luego los procesos de la naturaleza en sus rasgos más generales y más estables (stärksten)”. (Lenin, 1973, p. 59)

Cuando, por medio del trabajo, los seres humanos fueron objetivándose en la naturaleza (en un proceso que presupone la subjetivación de esta), y como consecuencia, se fue produciendo la humanización de la misma, se dieron las condiciones para el surgimiento del valor estético. De este modo, a través de sus cualidades propias, meramente naturales, la naturaleza se puso en estado humano, es decir, estético” (Lenin, 1961, p. 80). Esto ocurrió en el lento proceso de desarrollo de la sociedad humana que, a su vez, fue pautando la universalidad de los valores (entre ellos, los de carácter estético). Pues al decir de Fabelo Corzo,

La internacionalización de las relaciones sociales trajo aparejado el surgimiento de intereses que iban más allá de los marcos grupales, clasistas o nacionales; generó los intereses humano-generales, sobre cuya base

aparecieron por primera vez los valores universales, en el pleno sentido del término, es decir, valores conformados a partir de toda la humanidad como sistema social íntegro. (2003, p. 85)

De esta forma, se universalizaron un grupo de valores como belleza, bondad, honestidad, democracia y libertad (con una implícita connotación estética), entre otros donde no podían faltar los valores relativos al medio ambiente. Y ese carácter universal de los valores estéticos y ambientales facilitó diseñar un sistema de acciones multipropósito en función de la formación estético-ambiental de la personalidad: generando un proceso de sensibilización respecto al mundo circundante (socializando relaciones empáticas, armoniosas y simétricas con la otredad); promoviendo la cultura de los sentimientos, y finalmente, concientizando a los sujetos participantes. Esto permitió asumir el carácter integral de las representaciones humanas, toda vez que es imposible separar los aspectos racionales de los emocionales en las sensopercepciones o aún más: desconocer el papel de las emociones en la cognición del mundo. Si se quiere, por una sencilla razón que explicó muy bien Humberto Maturana cuando advirtió:

[...] Decir que la razón caracteriza a lo humano es una anteojera, y lo es porque nos deja ciegos frente a la emoción que queda desvalorizada como algo animal o como algo que niega lo racional. Es decir, al declararnos seres racionales vivimos una cultura que desvaloriza las emociones, y no vemos el entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción que constituye nuestro vivir humano, y no nos damos cuenta de que todo sistema racional tiene un fundamento emocional. (1991, p. 14)

Esto es importante tenerlo en cuenta, sobre todo, en la formación de educadores, por cuanto “Ninguna formación docente verdadera puede estar ajena, por un lado, al ejercicio de criticidad que implica la promoción de la curiosidad ingenua a la curiosidad epistemológica, y de otro, al reconocimiento del valor de las emociones, de la sensibilidad, de la afectividad, de la intuición o de la adivinación” (Freire, 1996, p. 20). Razón por la cual insistimos en que la sensibilización estético-ambiental debe tributar no solo a la formación estética y estésica de la personalidad, sino también a su concientización con respecto a la vida social.

Tras estos presupuestos de SEA, que son abordados in extenso en el libro *La Educación Estético-Ambiental* (Estevez, 2019), teniendo en consideración la importancia que revisten para el desarrollo de procesos educativo-pedagógicos integrales; expondremos los procedimientos metodológicos implementados en el curso de extensión y en la investigación.

Metodología

De acuerdo al fundamento teórico, asumimos el paradigma de la investigación cualitativa, porque permite abordar dialécticamente la vida, la cultura, la actividad y el acontecer humano, en la interacción con el horizonte de sentidos de la otredad. El diseño de la pesquisa se basó en la perspectiva hermenéutica-dialéctica de Maria Cecilia de Souza Minayo. Para la organización, el análisis y la interpretación de las informaciones nos afiliamos al Método de Interpretación de Sentidos (de Minayo), que por su carácter hermenéutico-dialéctico, se adecuó a la metodología general (dialéctico materialista, de ascendencia marxista) que orientó a la investigación.

Los procedimientos metodológicos utilizados en la investigación tuvieron el consentimiento informado de los colaboradores de la investigación (los discentes del tercer año de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidade Federal do Rio Grande-FURG, Brasil) a través de la firma del documento: “Término de Consentimiento libre y esclarecido”.

Las informaciones se obtuvieron de la revisión bibliográfica exhaustiva de libros, artículos, documentales, ensayos y conferencias relativas al problema y al objeto de estudio; así como, de los cuestionarios semi-estructurados aplicados (con la autorización de los sujetos colaboradores), y de la relectura y análisis de las narrativas, resultantes de las actividades implementadas en los talleres de SEA.

En este sentido, las informaciones secundarias fueron producidas durante la realización del curso de extensión: “La dimensión estético-ambiental en la ambientación curricular de los (las) educadores (as) de arte”, realizado junto a un grupo de alumnos de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidade Federal do Rio Grande-FURG, en el que la profesora Elisabeth Brandão Schmidt (coordinadora general del proyecto) impartía clases. Este curso inició en abril y culminó en septiembre de 2015. Fueron programadas 15 actividades, con una carga horaria total de 100 horas: 50 presenciales, 20 de trabajo orientado y 30 de trabajo individual. En función del trabajo individual se indicó la visualización de la microintervención: “Sítio Amoreza: a estética de uma utopia” (2014), actividad final multipropósito de la disciplina “As três ecologías de Guattari”, bajo la asesoría de los profesores Alfredo Martín y Augusto Amaral, con la autoría de Bruno Emilio Moraes y Lurima Estevez Alvarez; y de los filmes: “Ilha das flores”, de Jorge Furtado y “O sol negro”.

Asimismo, dicho curso se diseñó para generar dinámicas de sensibilización estético-ambiental de educadores (as) de arte, partiendo de procesos

educativo-pedagógicos sustentados en propuestas educativas creativas y sensibles: que tuvieran en cuenta los conocimientos, los saberes, las experiencias y las vivencias de los alumnos en un clima de convivencia armoniosa y amorosa. Se partió de la premisa del elevado papel que, según Marx, tiene la sensibilidad humana, y en especial, la sensibilidad estética, en la constitución de la condición humana en el proceso de desarrollo histórico-natural de la especie del Homo sapiens. Sobre todo, su elevado papel para una formación más integral de la personalidad: toda vez que se orienta al cultivo de la sensibilidad y a promover una cultura de los sentimientos, a partir de una cosmovisión estético-ambiental de la realidad natural y social. Con esos presupuestos se diseñaron los talleres de SEA en la etapa inicial de la investigación.

La metodología utilizada durante la realización del curso fue la exposición dialogada para la apropiación de los conceptos fundamentales y de las problemáticas relativas a la Educación Estética, a la Educación Ambiental y a la Educación Estético-Ambiental; discusiones, análisis y críticas en torno a los impactos socioambientales generados sobre la condición humana; clases prácticas de experimentación sustentadas en dinámicas de sensibilización estético-ambiental, así como la articulación de relatos y debates sobre las actividades desarrolladas. En correspondencia, el proceso de evaluación estuvo orientado a los objetivos y aprendizajes decurrentes. Fueron utilizados diferentes instrumentos de evaluación como: análisis textuales y de materiales audiovisuales, con la finalidad de constatar la comprensión de los participantes en torno a la EEA, la Sensibilización Estético-Ambiental y su papel para una formación más integral de los futuros académicos de Artes Visuales, en especial, en su constitución como ciudadanos con una conciencia ambiental crítica, participativos en los asuntos de la vida social y sensibles ante los desafíos de la crisis socioambiental contemporánea.

Los procedimientos de SEA utilizados en las experiencias estéticas se apoyaron en estímulos emocionalmente competentes (término utilizado por las Neurociencias para significar aquellos estímulos propensos a provocar un estado emocional en el sujeto) o estéticamente significativos (estímulos que contribuyen al desarrollo de estados emocionales. Están vinculados a las experiencias o vivencias de los individuos y al grado de significación que estos le atribuyen a los estímulos y sensaciones. Dicho concepto fue creado por el profesor Pablo René Estévez). Estos estímulos potenciaron la necesidad, el deseo y el interés de los educandos en el proceso de aprendizaje, lo cual favoreció la atención y, consecuentemente, la capacidad de percepción y recepción de los contenidos curriculares.

Los objetivos de estas experiencias pueden resumirse en los siguientes ítems:

1. Contribuir al desarrollo de la capacidad de percepción estética de los discentes en función de una formación más integral, por medio de talleres focalizados en la sensibilización estético-ambiental.
2. Articular prácticas de reconstrucción de los conocimientos y saberes aprendidos en relación con la EEA, a través de la elaboración de narrativas individuales referentes a las experiencias sensitivo-afectivas con objetos, en conexión con emociones, sentimientos, vivencias y valoraciones de su vida personal, donde los discentes refieran representaciones alusivas a los mismos.

Para el desarrollo de las actividades fueron utilizadas las siguientes metodologías:

1. Metodología expositiva: clases teóricas consistentes en la exposición de los contenidos con apoyo de recursos de multimedia; ejemplificaciones y esquemas didácticos.
2. Ruedas de diálogo sobre temas específicos.
3. Metodología vivenciada y de trabajo colaborativo.
4. Prácticas vivenciales con orientación psicopedagógica: ejercicios de respiración para generar una mayor concentración y serenidad de cuerpo y mente; caminatas lentas en círculo en tanto la profesora habla con un tono suave orientado a la escucha; prácticas vivenciales con objetos (con los ojos cerrados), como base para la construcción de narrativas personales.
5. Debate colectivo de filmes, así como, construcción de narrativas individuales y colectivas.
6. Metodología activo-participativa.
7. Metodología activo-creativa para la realización de ejercicios creativos experimentales (diseños con cartulinas), en base a lo vivido en las actividades de SEA, vivencias de la vida cotidiana y expectativas relacionadas con la formación de educadores (as).
8. Metodología vivenciada con salida de campo que concluyó con la aplicación de un cuestionario de evaluación general del curso por los discentes participantes.

Dentro de las prácticas de sensibilización diseñadas se realizaron actividades estimuladoras como: rescate de la memoria afectiva con objetos. Y sobre la base de estas se produjeron ejercicios narrativos, cuyos resultados confirmaron la significación atribuida (en la comprensión de los sujetos colaboradores) a los talleres organizados, así como su aporte a una formación más integral de educadores (as): sobre todo, en lo que atañe al despertar

de la sensibilidad y de la conciencia en relación con hábitos, costumbres y actitudes indeseables en el seno de la familia y de la sociedad. Pues, toda acción tendente a la sensibilización y formación de una conciencia crítica en la personalidad (en especial, si se trata de la formación de educadores (as) y del cultivo de una conciencia estético-ambiental), contribuirá no solo a una formación más integral de los mismos sino también a la superación de los problemas socioambientales que aquejan a la comunidad, lo que se hace posible teniendo en cuenta el carácter creador de la conciencia individual y social.

Luego de la implementación de las actividades, las informaciones fueron generadas siguiendo el método hermenéutico-dialéctico de Minayo. De acuerdo a esta autora,

[...] el Método de Interpretación de Sentidos es un intento de avanzar más en la interpretación [...] En ese método, es de fundamental importancia que establezcamos confrontamientos entre la dimensión subjetiva y los posicionamientos de grupos; texto y subtexto; texto y contexto; hablas y acciones más amplias; cognición y sentimiento, entre otros aspectos. (2009, p.105)

El método de interpretación de sentidos permitió comprender el nexo y las mediaciones entre la dialéctica objetiva (inherente a la realidad exterior) y la dialéctica subjetiva (inherente a la realidad interior: al pensamiento, al conocimiento, a las representaciones). Ese nexo, generalmente, está condicionado por saberes y conocimientos, y por las propias referencias culturales del sujeto.

Por otra parte, las representaciones no pueden ser consideradas como simples copias de la realidad objetiva en la conciencia (ya que esta porta un carácter creador), y por tanto, tienen la capacidad de interactuar y ayudar a la transformación de la misma realidad. Independientemente de que, al decir de la propia Minayo, no puede absolutizarse su papel en la investigación científica de los objetos y fenómenos de la realidad, “por ser al mismo tiempo ilusorias, contradictorias y verdaderas”. A pesar de lo cual “pueden ser consideradas materia prima para el análisis de lo social y también para la acción pedagógica y política de transformación, pues retratan la realidad” (Minayo, 2007, p. 238). El carácter ilusorio y contradictorio de las representaciones, sobre el que advierte Minayo, eleva a un primer plano la importancia de las inferencias en el proceso de interpretación y comprensión de la palabra, la opinión y las verbalizaciones de los sujetos participantes. Esta perspectiva exige “[...] ultrapasar el alcance meramente descriptivo del mensaje, para arribar, mediante inferencia, a una interpretación más profunda”. (Minayo, 2007, p.307)

El Método de Interpretación de Sentidos, según Minayo (2004, p. 202), analiza “a) palabras; b) acciones; c) conjunto de interrelaciones; d) grupos; instituciones; coyunturas entre otros cuerpos analíticos”. Esta autora (2009, p. 97) se apoya en cuatro polos: “el epistemológico, que evalúa el material de estudio a partir de un modelo de ciencia; el teórico, referido a los conceptos y principios que orientan la interpretación; el morfológico, referido a la estructuración del objeto de investigación, y el técnico, referido al control de los datos (informaciones) y a su contrastación con la teoría que los condiciona”. Autores como Bruyne et al. (Minayo, 2009, p. 97) afirman que la “interacción dialéctica de esos diferentes polos constituye el conjunto de las prácticas metodológicas”.

Siguiendo esta orientación metodológica, asumimos tres grandes momentos en la investigación. En un primer momento (concerniente a la recolección y descripción de las informaciones), nos centramos en la lectura del material, organización de los relatos y de las informaciones recopiladas en los cuestionarios semi-estructurados aplicados, así como organización de las imágenes de apoyo con registros fotográficos de las experiencias y vivencias de los sujetos colaboradores, que formarían parte de los apéndices y anexos. En el segundo momento (alusivo a la categorización de las informaciones), hicimos una relectura exhaustiva de los textos para identificar qué surgía de relevante en ellos, y en base a eso, elaboramos categorías específicas. A seguir, identificamos unidades de sentido o de significado, definidas por palabras, temáticas y enunciados, tras lo cual determinamos el conjunto o los conjuntos de las informaciones presentes en la comunicación. En el tercer momento, referido a la interpretación (análisis final y síntesis), buscamos establecer articulaciones entre las informaciones y los referentes teóricos de la investigación, respondiendo al objetivo general de la investigación. Así, establecimos relaciones entre lo concreto y lo abstracto, lo general y lo particular, la teoría y la práctica. Y finalmente se establecieron dos categorías finales: EEA y Formación más integral. Por lo cual, la EEA configuró el universo, mientras que la Formación más integral fue el ideal que atravesó, transversalmente, la investigación.

Como estrategia de investigación diseñamos y aplicamos instrumentos de recopilación de información concerniente a 2 cuestionarios de percepción, con la finalidad de conocer la opinión de los sujetos colaboradores en torno a la percepción estético-ambiental, sus implicaciones y aportes para una formación más integral de educadores (as), especialmente de artes. El primer cuestionario constó de tres preguntas abiertas. El segundo cuestionario constó de tres preguntas abiertas referidas a la inserción o no de la Educa-

ción Estético-Ambiental en el currículo de la Licenciatura de Artes Visuales y al papel que le asignaron dichos sujetos a la EEA para una formación más integral (como educadores de arte) con base en las representaciones que tenían y que fueron adquiriendo en los talleres vivenciados.

Análisis y resultados

En este apartado se buscó establecer articulaciones entre las informaciones analizadas y los referentes teóricos, siguiendo el método hermenéutico-dialéctico de Maria Cecilia de Souza Minayo. Así se promovieron relaciones entre lo concreto y lo abstracto, lo general y lo particular, la teoría y la crítica, a través del desarrollo de las categorías finales: Educación Estético-Ambiental y Formación más integral, cohesionadas en el enunciado: “La EEA y su papel para una formación más integral de educadores (as) de arte: representaciones de los discentes de la Licenciatura en Artes Visuales de la FURG”.

En general, en los textos de los participantes se observó un predominio de categorías y enunciados que tributan a una comprensión volitivo-afectiva de la EEA (que integra aspectos racionales). Se pudo constatar el alto grado de aprecio personal en torno a la contribución de los ejercicios (de SEA) para la formación y transformación (o autotransformación) de la personalidad, en un proceso de autodesarrollo que implicó, al mismo tiempo, la aparición de nuevas emociones y sentimientos, y una toma de conciencia con respecto a las relaciones interpersonales, familiares y sociales. O sea, el despertar de los sentidos obnubilados por la enajenación cotidiana o de la conciencia robotizada por el racionalismo actuante en el orden capitalista transnacional. Para ilustrarlo, recurrimos a una imagen fotográfica que testimonia la realización de la técnica y dinámica experimental concerniente al rescate de la memoria afectiva con objetos.

En este ejercicio se pudo apreciar una urgencia de los discentes por demostrar su afectividad. El sujeto S-8 relató que esta técnica y dinámica había aguzado su sensibilidad, sus sentidos, promoviendo una mayor interacción con el espacio y el ambiente. Por su parte, el sujeto S-9 reveló emotivamente cuán importante había sido para demostrar sus sentimientos hacia su familia.

A continuación mostramos dos ejemplos de narrativas elaboradas por los sujetos colaboradores, a quienes para mantener en sigilo su identidad, catalogamos y citamos como S-1, S-2, S-3, etc. Justificamos la nomenclatura de la siguiente forma: Sujeto guión número 1 equivalió a S-1, y así sucesivamente.

Figura 1. "Memoria afectiva con objetos"



Fuente: Archivo personal de Lurima Estevez (2015)

Destacamos en las narrativas los enunciados que tienen una connotación estético-ambiental:

- a) Me entregaron un material leve, áspero, que cabía en las palmas de mis manos. Lentamente fui acariciándolo, apretándolo firme, oliéndolo y sintiendo sus características. El ejercicio consistía en dejar la mente libre para cualquier sensación y recuerdos que aquel material nos pudiese remitir. Tenía en mis manos una piña... Comencé a jugar con ella, a danzar girándola en mis brazos, a sujetar la piña por los cabellos. Y ese juego me hizo pensar que el árbol del piñero siempre ha formado parte de mi infancia. (S-4). (Se utilizó el pino silvestre como un objeto que contribuye a generar experiencias y vivencias de sensibilización)
- b) Teníamos que cerrar los ojos, respirar profundo y soltar el aire durante cinco veces. El ejercicio nos ayudó a relajarnos y a sentirnos más tranquilos. Luego fuimos invitados a sentarnos (la mayoría del grupo se sentó en el suelo). Nos convidaron a cerrar los ojos. La profesora nos iba entregando objetos. Podíamos tocarlos y sentir sus formas. En ese momento viajé en el tiempo y recordé cuando el médico me informó que tendría que usar espejuelos, lo cual me dejó extremadamente irritada. Sin embargo, sentir el objeto en mis manos me proporcionó una gran alegría y un sentimiento de conciliación. (S-7)

Las narrativas revelaron el predominio de categorías con una significación emocional, así como, la pertinencia de la sensibilización estético-ambiental y de la orientación estético-ambiental de la educación en las condiciones de la crisis socioambiental contemporánea, dentro de una concepción holísti-

ca que potenció de manera conjunta el factor afectivo-sensorial-emotivo y el factor racional. En correspondencia, las dinámicas consiguieron que los discentes reflexionasen sobre su proceso de formación y constitución como seres humanos, y como futuros profesores. Las vivencias acumuladas desarrollaron en ellos su potencial de creatividad, así como promovieron los valores estéticos y ambientales, proyectados en una perspectiva transversal, transdisciplinar y transartística.

De igual manera, se aplicaron dos cuestionarios semi-estructurados, cuyo objetivo fue conocer la opinión de los sujetos colaboradores sobre la percepción estético-ambiental y la Educación Estético-Ambiental, sus implicaciones y aportes para una formación más integral de educadores (as) de arte. El primer cuestionario reveló como resultado una ausencia de unicidad conceptual sobre la EEA, pues la mayoría de los sujetos mantuvieron la escisión racional / emocional, con alusión a términos como: sensibilización, armonizar, relación humana, sensible, sentir, belleza, libertad y cuidado por un lado, y por el otro concientización, entender y pensar. Especial fue el caso del sujeto S-7, quien mantuvo un foco dialéctico. Se manifestó una comprensión de la EEA como: ecoestética, educación para la vida, diálogo y valores culturales. Las imprecisiones sobre la aplicabilidad de la EEA mostraron una ausencia o poca atención en los currículos actuantes de la Licenciatura en Artes Visuales de la FURG. Finalmente, se pudo constatar una recurrencia de conceptos con una visión humanista y transformadora de la EEA (de inspiración freiriana) en las respuestas de los sujetos colaboradores. Tales fueron los siguientes casos: mudanza del mundo, hacer pensar, compromiso político-social y ambiental, sensibilizar a los alumnos, construcción del individuo, tornar la vida mejor y despertar lo individual y lo sensible.

El segundo cuestionario contó con 3 preguntas abiertas, relativas a la inserción de la EEA en el currículo de la Licenciatura en Artes Visuales, la importancia que los sujetos colaboradores le atribuían a esta modalidad de la educación en valores y a la SEA en la formación de educadores (as) de arte y la manera en que consideraban que su formación puede contribuir a la formación como arte-educador ambiental. Como resultado se evidenció la presencia orgánica de la EEA en el currículo de la Licenciatura en Artes Visuales (hecho manifestado por 16 sujetos colaboradores, de un total de 18). No obstante, el sujeto S-1 consideró que solo existen pinceladas de la EEA, mas no está insertada en el currículo de la Licenciatura, mientras que el sujeto S-12 negó la existencia de esta modalidad en el currículo y se lamentaba por ello. También se reveló una alta valoración sobre el papel de la EEA y de la SEA para la formación de educadores (as) de arte, y una recurrencia de



enunciados alusivos a la condición del arte como forma de conciencia social, verbigracia: multidimensionalidad de las artes, carácter interdisciplinar en la formación de profesores, interrelaciones de saberes, conciencia crítica, perspectiva social y cosmovisión holística.

Las representaciones resultantes de los cuestionarios reflejaron una clara comprensión acerca de la importancia de la EEA y, especialmente, de la SEA como herramienta metodológica idónea para desarrollar procesos docente-educativos, orientados a una formación más integral de educadores (as). Se pudo apreciar en los discentes una clara orientación afectivo-emotiva cuando reflexionaron sobre su lugar en la sociedad y en el mundo, así como, la importancia que estos le asignan a la sensibilización estética como proceso que contribuye al desarrollo personal y profesional de los seres humanos. Sus representaciones ahondaron en torno al desarrollo de los sentidos estéticos y a su despertar en relación con el medio ambiente. Destacaron que sensibilizándose con el entorno podían proyectar mejor su trabajo como arte-educadores y lograr una concientización mayor. Su lectura y comprensión del mundo se amplió tras experimentar las dinámicas de SEA, enfocadas en el desarrollo de los valores estéticos-ambientales y en el bienestar de los discentes. Por eso le otorgaron un lugar esencial a la vivencia en la práctica cotidiana de los profesores. Se pudo constatar la necesidad de re-estetizar las relaciones ser humano-ambiente y, por consiguiente, de otorgarles una orientación más humanista, sensible, consciente y transformadora. Por cuanto los sujetos colaboradores sentían que estaban viviendo en una sociedad desgastada, que corroe las almas, que solo forma sujetos autónomos y que poco dedica a lo sensible, lo emotivo y lo afectivo. Las representaciones revelaron la pertinencia del enfoque transdisciplinar, transversal y transartístico de la SEA y de la EEA en el proceso docente-educativo.

Unido a ello, las experiencias de sensibilización mostraron la eficacia de la orientación estético-ambiental de la educación (centrada en un enfoque emocional y valórico) como un factor sustentador de la condición humana afectada por la crisis socioambiental contemporánea, que hace del ser humano un robot consumidor. Y evidenciaron la necesidad de la ambientación curricular en los cursos de formación de educadores (as), especialmente de arte, con la inserción orgánica de contenidos de la EEA y de la SEA en la Licenciatura de Artes Visuales, rebasando el carácter racionalista reductor que los caracteriza hoy en día. Habida cuenta de que sin una formación estético-ambiental que comporte el desarrollo de la condición estética (referida a la cualidad o condición de ser sensible, receptivo, perceptivo, impresionable, hiperestético o sentimental. La manera particular de sentir o percibir) y esté-

tica del ser humano, no puede lograrse una formación más integral, ni puede prepararse a los educadores que necesita la escuela del futuro.

Consideraciones finales

Lo expuesto en este trabajo nos permite arribar a las siguientes consideraciones generales:

Las prácticas docente-educativas realizadas en la Universidade Federal do Rio Grande posibilitaron el desarrollo de un proceso de formación de educadores (as) que, enfocado hacia el dominio de lo estético-ambiental, tuvo como particularidad la implementación de dinámicas de sensibilización orientadas al cultivo de los sentidos estéticos. En este sentido, las experiencias de SEA demostraron eficacia como herramienta metodológica didáctica para una formación más integral, y en particular, para la formación estético-ambiental de los discentes.

Las vivencias acumuladas fueron reconstruidas en actividades con un elevado potencial de creatividad, como parte de las acciones docente-extensionistas proyectadas. Asimismo, sirvieron de estímulo a la memoria, propiciando el rescate de la afectividad; así como la comprensión de la importancia de la EEA, su valorización y aplicabilidad en su cotidiano personal y profesional, a pesar de que no constituye una materia insertada, orgánicamente, en el currículo de la Licenciatura en Artes Visuales. Las prácticas sensibilizadoras también demostraron que podían contribuir a procesos formativos de constitución de educadores (as) fomentando, a través de estos, valores estéticos y ambientales, proyectados en una perspectiva transversal, transdisciplinar y transartística.

Especialmente, la categoría sensibilización estético-ambiental se constituyó en un procedimiento multifacético que, centrado en lo volitivo-afectivo, se orientó a la sensibilización de educadores (as), con base en los fundamentos de la Educación Estético-Ambiental. En este sentido, el diseño y la realización de los talleres fueron uno de los potenciales aportes del trabajo a la teoría y a la metodología de la EEA.

En última instancia, los resultados obtenidos con las experiencias de SEA representaron un importante paso en el propósito de lograr procedimientos capaces de cultivar las potencialidades estético-culturales de los seres humanos, de preservar la condición estética de nuestra especie y su propia sustentabilidad estética en un mundo hostil y anestésico. Y sobre todo, un paso trascendente para aspirar a una formación más integral de educadores (as): que solo será posible con una educación que tribute al desarrollo de la mente y al cultivo del corazón

Referencias

- Abbagnano, N. (1993). *Diccionario de Filosofía*. 10ma. reimpr. México: Fondo de Cultura Económica.
- Burgoa Llano, M. I. (2009). *La sensibilización artística para la enseñanza de la historia*. (Tesis). México, DF.: Instituto de Cultura Superior, Secretaría de Educación Pública. En site: www.isabelburgoa.com/documentos. Consultado: 02/04/2019.
- Cuellar, J.A; Effio, M.S. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la Educación Artística en básica y media*. Documento NO. 16, 1ª. ed. Bogotá, Colombia: Revolución Educativa, Ministerio de Educación Nacional.
- Cheptulin, A. (1982). *A dialéctica materialista*. São Paulo, Brasil: Editora Alfa-Omega.
- Duarte Jr., J.F. (1988). *Fundamentos estéticos da educação*. 2a. ed. Campinas, SP: Papyrus Editora.
- Duarte Jr., J.F. (1988). *Fundamentos da arte-educação*. Por que arte-educação? 5a. ed. Campinas, SP: Papyrus Editora.
- Estevez Alvarez, L. (2012). *La Educación Estético-Ambiental*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.
- Estévez, P.R. (2012). *La alternativa estética en la educación liberadora*. La Habana, Cuba: Editora Política.
- Estévez, P.R. (2015). *Enseñar a sentir*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Estévez, P.R. (2015). *Educar para el bien y la belleza*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Estévez, P.R. (2017). *Hacia una estética de la convivencia*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.
- Estévez, P.R. (2019). *Por las leyes de la belleza*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.
- Fabelo Corzo, J.R. (2003). *Los valores y sus desafíos actuales*. La Habana, Cuba: Editorial José Martí.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 4a. ed. São Paulo, Brasil: Editora Paz e Terra.
- Furtado, J. (1989). *Ilha das flores*. Documental. Brasil. En site: <https://www.youtube.com/watch?v=Hh6ra-18mY8>. Consultado: 13/06/2019.
- González Serra, D.J. (2004). *La psicología del reflejo creador*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

- Lenin, V.I. (1961). Tareas de las juventudes comunistas. Obras Escogidas, t. III. Moscú: Progreso. En site: <https://www.marxists.org/espanol/lenin/obras/oe3/lenin-obras-3-3.pdf>. Consultado: 02/04/2019.
- Lenin, V.I. (1973). La teoría del conocimiento del materialismo dialéctico y la del empiriocriticismo, Obras Escogidas, t. III., cap. III. Moscú: Progreso. En site: <https://www.marxists.org/espanol/lenin/obras/oe12/lenin-obrasescogidas04-12.pdf>. Consultado: 02/04/2019.
- Martínez-Salanova Sánchez, E. Creatividad, arte y expresión en la formación. En site: www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0072desarrollohabilidades.htm. Consultado: 02/04/2019.
- Marx, C. (1980). Tesis sobre Feuerbach. N.º 6. En: Marx, C.; Engels, F. Obras Escogidas, t. I. Moscú: Edición Progreso.
- Marx, C. (1980). Tesis sobre Feuerbach. N.º 8. En: Marx, C.; Engels, F. Obras Escogidas, t. I. Moscú: Edición Progreso.
- Maturana R., H. (1991). Emociones y lenguaje en Educación y Política. 4ª. ed. Santiago de Chile: CED (Centro de Estudios del Desarrollo).
- Minayo, M.C. de Souza (2004). El desafío del conocimiento: investigación cualitativa en salud. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Minayo, M.C. de Souza et al. (2007). Investigación social. Teoría, método y creatividad. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Minayo, M.C. de Souza, Ferreira Deslandes, S. y Gomes, R. (2009). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 28a. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Montoya Véliz, J. (2012). La sensibilidad. Alexander Baumgarten. De la belleza del pensar a la belleza del arte. Proyecto Fondo de Desarrollo de la Docencia 2012. Chile: Instituto de Estética, Facultad de Filosofía, Pontificia Universidad Católica de Chile. En site: <https://repositorio.uc.cl/>. Consultado: 13/06/2019.
- Moraes, B. E.; Estevez Alvarez, L. (2014). Sítio amoreza: a estética de uma utopia. Microintervención. Rio Grande, Brasil: Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental-PPGEA, Universidade Federal do Rio Grande-FURG. En site: <http://www.youtube.com/watch?v=B4POSsGB-8nE/>. Consultado: 13/06/2019.
- Pérez Porto, J. y Merino, M. (2010). Sensibilidad. En site: <http://definición.de/sensibilidad>. Consultado: 13/06/2019.
- Salomão de Freitas, D.P.; Soares Motta, C.; Billig Mello-Carpes, P. (2015). As bases neurobiológicas da aprendizagem no contexto da investigação temática freiriana. Revista Trabalho, Educação e Saúde, vol. 13, N.º.



1, 109-122. Rio de Janeiro. En site: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sip00023>. Consultado: 13/06/2019.
Ximenes, S. (1999). *Mini Dicionário Ediouro da Língua Portuguesa*. 8. ed. Rio de Janeiro, Brasil: Editorial Ediouro.

Recibido: 07 de agosto de 2019.

Aceptado: 15 de octubre de 2019.