



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – PPGEA

LURIMA ESTEVEZ ALVAREZ

**LA EDUCACIÓN ESTÉTICO-AMBIENTAL
EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES (AS)**

RIO GRANDE-RS

2017

LURIMA ESTEVEZ ALVAREZ

**LA EDUCACIÓN ESTÉTICO-AMBIENTAL
EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES (AS)**

Tesis presentada al Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental-PPGEA, de la Universidade Federal do Rio Grande-FURG, como requisito parcial para la obtención del grado de Doutora em Educação Ambiental.

Línea de Investigación:

Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores (as)

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Elisabeth Brandão Schmidt

Co-orientador:

Prof. Dr. Pablo René Estévez Rodríguez

Rio Grande – RS

2017

Ficha catalográfica

E799e Estevez Alvarez, Lurima.
La educación estético-ambiental en la formación de educadores (as) /
Lurima Estevez Alvarez. – 2017.
270 p.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG,
Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS,
2017.

Orientadora: Dr^a. Elisabeth Brandão Schmidt.

1. Educação Ambiental 2. Educação Estético-Ambiental
3. Educadores em Arte 4. Sensibilização Estético-Ambiental
I. Schmidt, Elisabeth Brandão II. Título.

CDU 504:37

Lurima Estevez Alvarez

"La Educación Estético-Ambiental en la formación de educadores(as)"

Tese aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores:



Prof. Dr. Elisabeth Brandão Schmidt
(PPGEA/FURG)



Prof. Dr. Pablo José Estevez Rodríguez
(UDLV)



Prof. Dr. Narjara Mendes Garcia
(PPGEA / FURG)



Prof. Dr. Eliana Maria Billig Mello
(UNIPAMPA)



Prof. Dr. Dileza Paula Salomão de Freitas
(UNIPAMPA)



Prof. Dr. Cláudia Aguiar de Lima
(IFRS)

*Todo escrito implica dolor,
desesperanza y sentido de vacío:
momento en el que están por aflorar
las mayores inquietudes e incertezas.*

*Entonces salen a la luz
las posibilidades de encontrar lo nuevo:
un camino, una respuesta
para la investigación y para la vida,
a través de la enseñanza
y del aprendizaje sensible.*

Já não faz sentido tentar compreender o meio ambiente, por exemplo, baseando-se em uma única área do saber especializado. Falamos de interações, integrações, indeterminações, vôos, aventuras do sentir e do pensar. E nos desafiamos e aos nossos alunos: “Voem, sejam criativos, sejam ao mesmo tempo pessoais, ousados, sérios, rigorosos, fiéis e transgressivos!”.

Encantar o mundo pela palavra,

Rubem Alves
Carlos Rodrigues Brandão

Que seria do ambiente humano, de uma casa ou de uma cidade sem a paisagem, sem as montanhas, sem o céu azul de dia e estrelado de noite, sem os ventos, as nuvens e as chuvas, sem os raios e trovões, sem o Sol e a Lua, sem a mancha verde, sem os rios e riachos, sem a terra sob nossos pés, sem o cheiro do chão após a chuva, sem o orvalho, sem as plantas e flores, sem os animais e as aves? Como não seríamos pobres materialmente e empobrecidos espiritualmente já que todas estas realidades habitam em nosso interior na forma de emoções, de símbolos e arquétipos inspiradores?

DIGNITAS TERRAE, ECOLOGIA: GRITO DA TERRA, GRITO DOS POBRES,

Leonardo Boff

Dedico, especialmente, esta tesis a mis padres María Luz y Pablo René, por el amor incondicional, la sabiduría con que siempre me han guiado, la paciencia, el esfuerzo y la perseverancia en tantos años.

A mi hijita Olena, el hermoso regalo que me dio la vida, por ser la luz en medio de la oscuridad.

A mi esposo Eduardo, por el amor, la paciencia y el apoyo invaluable en esta parte del recorrido de mi vida.

A mi tía querida Lidia (Titolin) y a mi primo-hermano Andy, por el cariño eterno y por el apoyo incondicional.

A mi hermano Reny, por la memoria afectiva de los años vividos.

A Sombra y a Teo, mis perros guardianes, por colmar mis días desesperanzados de amor y felicidad.

AGRADECIMIENTOS

A Dios y los seres que me apoyan,
por brindarme tranquilidad, alegría y felicidad,
por ayudarme a vislumbrar el camino que debía seguir,
por acercarme a las personas que he necesitado.

A Brasil, a la CAPES, a la FURG, al PPGEA, al CEAMECIM, al ILA y a la PROPESP,
por posibilitar, altruistamente, mi formación como educadora ambiental.

A la Prof^a. Dr^a. Elisabeth Brandão Schmidt,
por su amistad incondicional, cariño, eficiente orientación y colaboración invaluable.

A doña María y al Sr. Luíz,
por el cariño y el abrigo generoso en su casita de Cristovão Colombo,
que posibilitó mi estancia en Rio Grande.

Al MSc. Wagner Terra Silveira y la Prof.^a Dr.^a Diana P. Salomão de Freitas,
por el apoyo, el cariño y la amistad.

A la profesora y amiga MSc. Yurisleidys Sarmiento,
por apoyarme emocionalmente en todos los momentos del doctorado.

A los profesores Dr. Israel Ordenel Heredia y Dr. Ismael Santos,
que ayudaron a enrumbar mi vida hacia nuevos horizontes intelectuales y profesionales.

A la profesora MSc. Doris Teresa Madruga y a los colegas del CPSC de Villa Clara,
porque me hicieron crecer como profesional y creyeron en mí.

Al profesor Dr. Carlos Moya,
por ayudarme a comprender el camino a seguir y por la amistad.

A las profesoras Dr.^a Vanessa Hernández Caporlingua y Dr.^a Cláudia da Silva Cousin,
por la comprensión, apoyo y aliento en mi inserción en el PPGEA.

Al Prof. Dr. Humberto Calloni, Prof. Dr. Carlos RS Machado y Prof.^a Dr.^a Paula Côrrea H.,
por la gentileza, amorosidad y vocación de servicio en mi ardua caminata
por la Educación Ambiental.

A la profesora Dr.^a Carla Valeria Leonini Crivellaro,
que con su apoyo gentil y cariñoso hizo posible mi defensa.

A Daniele Juliano y las (los) estagiárias (os) del PPGEA,
por el cariño y por facilitarme cada andar.

A los profesores del programa, especialmente, al Dr. Luis Fernando Minasi, Dr.^a Paula Regina Costa Ribeiro, Dr. Vilmar Alves Pereira, Dr.^a Maria do Carmo Galiazzi y Dr. José V. de Freitas, por las enseñanzas y la amorosidad freireana.

A los Licenciandos em Artes, hoy Licenciados, por hacer posible el Curso de Extensión y, en consecuencia, finalizar mi estudio.

A los Instructores de Arte de Manicaragua, por el afecto, la comprensión y el esfuerzo para que los Talleres de Sensibilización se realizasen con éxito.

A las profesoras Dr.^a Narjara Mendes, Dr.^a Elena M. Billig Mello y Dr.^a Cleiva Aguiar de Lima, por el afecto, las orientaciones pertinentes y por asumir este desafío.

A los profesores Dr. Alfredo Martin y Dr. Augusto Amaral, por los aprendizajes en la disciplina “As três ecologias, de Félix Guattari”, que fueron cruciales para el desarrollo de las Oficinas de Experimentación.

A mis colegas y amigos del Grupo de Pesquisa, por la esperanza y por enseñarme que un futuro mejor siempre es posible.

A las chicas de la Policía Federal de Rio Grande, que siempre me han acogido con diligencia y dulzura.

Al Centro Cultural Brasil-Chile, especialmente, a las profesoras MSc. Anna Magdalena Machado Bracher (Directora) y Mônica Pereira, por la gentileza, la colaboración invaluable y la sencillez.

A la Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas, por encauzar mis primeros andares por el mundo profesional.

A la Casa de Investigaciones y Promoción Cultural “Samuel Feijóo”, por proporcionarme, durante diez años, conocimientos y saberes fundamentales sobre el ser humano, la cultura y la sociedad.

A Lily, por ser una luz importante en los momentos de incertidumbre.

A mamá Raquel y demás familiares de mi esposo, por el calor humano y la amistad.

A los pueblos brasileño y cubano, por hacer posibles mis sueños.

RESUMEN

El objetivo general de esta tesis consistió en comprender las representaciones que un grupo de académicos en Artes Visuais – Licenciatura de la Universidade Federal do Rio Grande, FURG (Brasil) y un grupo de instructores de Arte de Manicaragua (Cuba) tienen sobre la Educación Estético-Ambiental (EEA) y su papel para la formación integral de educadores (as), especialmente de arte. Se asume como hipótesis que la EEA favorece la formación integral de la personalidad, toda vez que los valores estético-ambientales contribuyen al desarrollo de la sensibilidad y de la conciencia crítica. Consecuentemente, se estudiaron los significados y sentidos de las exposiciones de los sujetos colaboradores de la pesquisa, a partir de las dinámicas de sensibilización realizadas. Se trató de una pesquisa de carácter cualitativo, con un abordaje teórico-metodológico que se fundamentó en la comprensión dialéctico-materialista del mundo, en particular, de Karl Marx, Paulo Freire y Pablo René Estévez. Para la organización, análisis e interpretación de las informaciones, se utilizó el Método de Interpretación de Sentidos de Maria Cecília de Souza Minayo, con una perspectiva hermenéutico-dialéctica. En el proceso de análisis fueron construidas dos categorías iniciales (Educación Estética y Educación Ambiental), una categoría emergente (Sensibilización Estético-Ambiental) y dos categorías finales (Educación Estético-Ambiental y Formación más Integral). Las categorías se integraron en los enunciados siguientes: *La EEA y su papel para una formación más integral de los (as) educadores (as) en Arte: representaciones de los (as) académicos (as) en Artes Visuais – Licenciatura de la FURG y La EEA y su papel para una formación más integral de los (as) educadores (as) de Arte: representaciones de los (as) instructores (as) de Arte de Manicaragua*. Los resultados evidenciaron la alta valoración que los sujetos atribuyeron a la EEA como materia curricular y el consenso en cuanto a su aplicabilidad en los ámbitos personal y profesional. Las experiencias de sensibilización propiciaron el rescate de la memoria afectiva y evidenciaron el carácter transcultural. En las actividades se verificó la indisociabilidad de la enseñanza, la pesquisa y la extensión, tres elementos esenciales para la formación profesional y humana. Las vivencias y experiencias acumuladas fueron reconstruidas en actividades con un elevado potencial de creatividad, como parte de las acciones docente-extensionistas implementadas. Las prácticas sensibilizadoras también pueden contribuir a la constitución de educadores (as), fomentando los valores estéticos y ambientales, proyectados en una perspectiva transversal, transdisciplinar y transartística. Finalmente, partiendo de los antecedentes y referentes de la EEA, en particular, de los fundamentos teóricos y metodológicos desarrollados por Estévez en los procesos formadores implementados en Cuba, México y Brasil, este estudio contribuyó a la sistematización y avance de esta modalidad de la educación.

Palabras clave: Educación Ambiental. Educación Estético-Ambiental. Educadores de Arte. Sensibilización Estético-Ambiental.

RESUMO

O objetivo geral desta tese consistiu em compreender as representações que um grupo de acadêmicos em Artes Visuais – Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande - FURG (Brasil) e um grupo de instrutores de Arte de Manicaragua (Cuba) têm sobre a Educação Estético-Ambiental (EEA) e seu papel na formação integral de educadores (as), especialmente em Arte. Assume-se como tese que a EEA favorece a formação integral da personalidade, no sentido de que os valores estético-ambientais contribuem para o desenvolvimento da sensibilidade e da consciência crítica. Consequentemente, foram estudados os significados e sentidos das exposições dos sujeitos colaboradores da pesquisa, a partir das dinâmicas de sensibilização realizadas. Tratou-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, com uma abordagem teórico-metodológica fundamentada na compreensão dialético-materialista do mundo, em particular, de Karl Marx, Paulo Freire e Pablo René Estévez. Para a organização, análise e interpretação das informações, utilizou-se o Método de Interpretação de Sentidos de Maria Cecília de Souza Minayo, na perspectiva hermenêutica-dialética. No processo de análise, foram construídas duas categorias iniciais (Educação Estética e Educação Ambiental), uma categoria emergente (Sensibilização Estético-Ambiental) e duas categorias finais (Educação Estético-Ambiental e Formação mais Integral). As categorias integraram-se nos seguintes enunciados: *A EEA e seu papel para uma formação mais integral dos (as) educadores (as) em Arte: representações dos (as) acadêmicos (as) em Artes Visuais – Licenciatura da FURG* e *A EEA e seu papel para uma formação mais integral dos (as) educadores (as) em Arte: representações dos (as) instrutores (as) em Arte de Manicaragua*. Os resultados evidenciaram a alta valorização que os sujeitos atribuem à EEA como matéria curricular e o consenso no que concerne a sua aplicabilidade ao cotidiano pessoal e profissional. As experiências de sensibilização propiciaram o resgate da memória afetiva e evidenciaram o seu caráter transcultural. Nas atividades verificou-se a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, três elementos essenciais para a formação profissional e humana. As vivências e experiências acumuladas foram reconstruídas em atividades com um elevado potencial de criatividade, como parte das ações docente-extensionistas implementadas. As práticas sensibilizadoras também podem contribuir para a constituição de educadores (as), fomentando os valores estéticos e ambientais, projetados em uma perspectiva transversal, transdisciplinar e transartística. Finalmente, partindo dos antecedentes e referentes da EEA, em particular, dos fundamentos teóricos e metodológicos desenvolvidos por Estévez nos processos formadores implementados em Cuba, México e Brasil, este estudo contribuiu à sistematização e avanço desta modalidade de educação.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Educação Estético-Ambiental. Educadores em Arte. Sensibilização Estético-Ambiental.

ABSTRACT

This doctoral dissertation aims at understanding the representations that a group of Visual Arts students (teaching degree) at the Universidade Federal do Rio Grande - FURG (Brazil) and a group of Arts instructors from Manicaragua (Cuba) have on Aesthetic-Environmental Education (EEA) and their role in a comprehensive teacher education process, especially in Arts. EEA is seen as a factor that favors whole development of personality, since aesthetic-environmental values trigger sensitivity and critical awareness. Therefore, based on the aesthetic-environmental sensitization dynamics, meanings and senses expressed by the research subjects were studied. It is a qualitative research, with a theoretical-methodological approach based on the dialectical-materialistic understanding of the world, mainly Karl Marx's, Paulo Freire's and Pablo René Estévez's. The organization, analysis and interpretation of data used Maria Cecília de Souza Minayo's Method of Sense Interpretation, from a hermeneutic-dialectical perspective. The analysis resulted in two initial categories (Aesthetic Education and Environmental Education), an emergent category (Aesthetic-Environmental Sensitization) and two final categories (Aesthetic-Environmental Education and More Comprehensive Education). The categories integrated in the following: *EEA and its role for more comprehensive Teacher Education in Arts: representations of Visual Arts students at FURG* and *EEA and its role for more comprehensive Teacher Education in Arts: representations of Arts Instructors from Manicaragua*. Results evidenced the high value given by the subjects to EEA as a curriculum subject and the consensus regarding its applicability to everyday personal and professional life. Sensitization experiences led to the rescue of affective memory and displayed its transcultural nature. The activities showed the strong connection among teaching, research and extension, three essential elements for professional and human development. Accumulated experiences were rebuilt in activities with a high potential of creativity, as part of implemented teaching-extension actions. Likewise, sensitizing practices also contributed to the teaching education process and promoted aesthetic and environmental values, from a transversal, transdisciplinary and transartistic perspective. Finally, based on antecedents and references of EEA, mainly on the theoretical and methodological ideas developed by Estévez in education processes implemented in Cuba, Mexico and Brazil, this study contributed to the systematization and advance of this modality of Education.

Keywords: Environmental Education. Aesthetic-Environmental Education. Art Educators. Aesthetic-Environmental Sensitization.

LISTA DE FOTOS

Foto 01-Mi casa, la mata de papaya y yo (Santa Clara).....	22
Foto 02-Mi papá en la terraza de la casa (Santa Clara).....	22
Foto 03-Con un potrico en el Centro Cultural Recreativo“Arcoiris” (Santa Clara).....	24
Foto 04- Encuentro con jóvenes martianos (CPPC, Santa Clara).....	28
Foto 05- La lagartija. VI Concurso de Mujeres: “Voces, Imágenes y Testimonios- 2011” (Costa Rica)...	30
Foto 06- Académicos em Artes Visuais - Licenciatura (3 ^{er} año). Actividad sensibilizadora de extensión: Vínculo con la comunidad académica. Salida de campo a la laguna de la FURG.....	126
Foto 07- Instructores de Arte de Manicaragua. Actividad sensibilizadora de extensión: Vínculo con la comunidad vecina a la Sede del Grupo de Teatro Cubiche (Manicaragua).....	128

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Características de la Educação disciplinar <i>in vitro</i> y la Educação transdisciplinar <i>in vivo</i>	67
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

- AHS “Hermanos Saíz”: Asociación Nacional de Escritores y Artistas de Cuba “Hermanos Saíz” (Cuba)
- BDTD: Biblioteca Digital de Tese e Dissertações
- CEE “Alfonso Reyes”: Centro de Educación Estética “Alfonso Reyes”
- CEEA: Cátedra de Educación Estética y Ambiental (Cuba)
- CELE “*La Edad de Oro*”: Centro Latinoamericano de Educación Estética “*La Edad de Oro*” (Cuba)
- CELEA: Centro Latinoamericano de Educación Estética y Ambiental “*La Edad de Oro*” (Cuba)
- CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe
- CIPC “Samuel Feijóo”: Casa de Investigaciones y Promoción Cultural “Samuel Feijóo” (Cuba)
- CNE: Conselho Nacional de Educação (Brasil)
- CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Brasil)
- COEPE: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (FURG, Brasil)
- COPERSE: Comissão Permanente do Processo Seletivo (FURG, Brasil)
- CPCCVC: Centro Provincial de Casas de Cultura de Villa Clara (Cuba)
- CPSCVC: Centro Provincial de Superación para la Cultura de Villa Clara (Cuba)
- DECC: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento (FURG, Brasil)
- DNC: Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil)
- EA: Educación Ambiental
- ECURED: Red Cubana de Educación
- EEA: Educação Estético-Ambiental
- EEAUNIP: Proyecto “A Educação Estético-Ambiental nos cursos de graduação da Universidade Federal do Pampa”
- EEDA: Evangelisher Entwicklungsdienst Alemana
- EIA: Escuela de Instructores de Arte (Cuba)
- ENA: Escuela Nacional de Arte (Cuba)
- ENIA: Escuela Nacional de Instructores de Arte (Cuba)
- ENIT: Escuela Nacional de Instructores de Teatro (Cuba)
- EP: Educación Popular

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

FURG: Universidade Federal do Rio Grande, RS
IA: Instructores de Arte (Cuba)
ICL: Instituto Cubano del Libro (Cuba)
IE: Instituto de Educação
INIE: Instituto de Investigación en Educación
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil)
MINCULT: Ministerio de Cultura (Cuba)
MINED: Ministerio de Educación (Cuba)
NUPEE: Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Estética
ODM: Objetivos de Desarrollo del Milenio
ONU: Organización de Naciones Unidas
OREALC: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
OSEA: Oficina de Sensibilização Estético-Ambiental
PCUS: Partido Comunista de la Unión Soviética
PGAV: Pós-Graduação Lato Sensu em Artes Visuais (FURG, Brasil)
PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PPGEA: Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (FURG, Brasil)
REUNI: Programa de Reestruturação e Expansão Universitária (FURG, Brasil)
SESU/MEC: Secretaria de Educação Superior do Ministério de Educação (Brasil)
SIMAS: Sistema de Información Mesoamericano
STSEA: Seminario-Taller de Sensibilización Estético-Ambiental
TLCAN: Tratado de Libre Comercio de Estados Unidos con Canadá/México
TPP: Tratado Transpacífico de Comercio e Inversión
TTIP: Tratado Transatlántico de Comercio e Inversión
UANL: Universidad Autónoma de Nuevo León, México
UCLV: Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (Cuba)
UCP “Félix Varela”: Universidad de Ciencias Pedagógicas “Félix Varela” (Cuba)

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

UCPel: Universidade Católica de Pelotas, RS (Brasil)

UFC: Universidade Federal de Curitiba (Brasil)

UFP: Universidade Federal do Paraná (Brasil)

UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)

UJC: Unión Nacional de Jóvenes Comunistas (Cuba)

UNEAC: Unión Nacional de Escritores y Artistas de Cuba

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNIPAMPA: Universidade Federal do Pampa (Brasil)

URSS: Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas

VRIP: Vicerrectorado de Investigación y Posgrado

SUMARIO

1 INTRODUCCIÓN	21
1.1 Andares de mi formación como educadora ambiental	21
1.2 Andares preliminares de la investigación	33
2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	44
2.1 La Educación Estético-Ambiental: antecedentes y referentes	44
2.1.1 Antecedentes del Centro Latinoamericano de Educación Estética y Ambiental (CELEA) “ <i>La Edad de Oro</i> ”	44
2.1.2 Antecedentes del Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental de la Universidade Federal do Rio Grande, RS (PPGEA / FURG)	47
2.1.3 La perspectiva estética de la Educación Ambiental	49
2.2 Problemas teóricos y metodológicos de la EEA	61
2.2.1 La orientación transdisciplinar en la EEA.....	62
2.2.1.1 <i>La orientación transdisciplinar en la educación</i>	62
2.2.1.2 <i>La orientación transdisciplinar en las concepciones estético-ambientales de Estévez</i>	69
2.2.2 La sensibilización estético-ambiental de educadores (as) en arte	75
2.2.2.1 <i>Presupuestos teórico-metodológicos de la sensibilización estético-ambiental</i>	75
2.2.3 La sustentabilidad estética de la condición humana	88
2.3 La EEA en las condiciones de la crisis socioambiental contemporánea	104
2.3.1 La dimensión antiestética del cambio climático.....	106
2.4 El cambio de mentalidad en la educación	111
2.4.1 Desafíos de la formación integral.....	113
2.4.2 Paulo Freire: un referente esencial	117
3 ANDARES DE LA INVESTIGACIÓN	122
3.1 El camino	122
3.2 Sujetos y contextos	125

3.2.1 Académicos em Artes Visuais - Licenciatura. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS (FURG).....	125
3.2.2 Instructores de Arte (Manicaragua, Villa Clara).....	127
3.3 Andar metodológico	129
3.3.1 Problema, tesis y objetivo general de la investigación.....	129
3.3.2 La EEA: indisociabilidad entre la enseñanza, la pesquisa y la extensión	130
3.3.3 Camino andado durante las prácticas educativas en Brasil y en Cuba.....	133
3.3.4 La sensibilización estético-ambiental de educadores (as) en arte: El Método de Interpretación de Sentidos	134
3.3.5 Experiencias de Sensibilización Estético-Ambiental: caracterización.....	138
4 Análisis y resultados de los talleres de Sensibilización Estético-Ambiental	147
4.1 Análisis y resultados de las narrativas.....	147
4.2 Análisis y resultados de los cuestionarios	153
4.2.1 Análisis y resultados de los cuestionarios de percepción de los (as) académicos (as) em Artes Visuais - Licenciatura de la FURG.....	153
4.2.2 Análisis y resultados de los cuestionarios de percepción de los (as) instructores (as) de Arte de Manicaragua.....	172
4.3 La EEA y su papel para una formación más integral de educadores (as) en Arte: representaciones de los (as) académicos (as) em Artes Visuais - Licenciatura de la FURG.....	190
4.4 La EEA y su papel para una formación más integral de educadores (as) de Arte: representaciones de los (as) instructores (as) de Arte de Manicaragua	194
4.5 Inferencias en torno a las representaciones de los (as) académicos (as) em Artes Visuais – Licenciatura de la FURG y los (as) instructores (as) de Arte de Manicaragua.....	198
CONSIDERACIONES FINALES	202
SUGERENCIAS PARA LA ELABORACIÓN DE CURSOS DE FORMACIÓN DOCENTE VINCULADOS A LA EDUCACIÓN ESTÉTICO-AMBIENTAL (EEA).....	209
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	212
BIBLIOGRAFÍA	222

APÉNDICES	226
ANEXOS.....	258

1 INTRODUCCIÓN

*Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.*

Joan Manuel Serrat

1.1 Andares de mi formación como educadora ambiental

Primeros andares: mis padres, mi casa

Es seguro que la educadora ambiental que quiero ser coincide con la que puedo ser en razón de mi historia de vida. El futuro, necesariamente, tiene sus raíces en el presente que, a su vez, tiene las suyas en el pasado. Pasado, presente y futuro, pues, son las estaciones necesarias por las que, como muchas otras educadoras ambientales, he transitado (o habré de transitar) en mis andares por este encantado y, al mismo tiempo, azaroso camino de la educación ambiental.

Mis raíces, como las raíces de cualquier árbol y de cualquier animal, están en la naturaleza (nuestra casa común) y, por supuesto, en mi propia casa. Nacida en una familia de hijos de campesinos, desde niña aprendí a amar árboles y bosques, flores, mariposas, gorriones y zunzunes. Mi casa, donde viví desde los cuatro años hasta entrada la adultez, ha estado rodeada siempre de una variedad admirable de matas de flores y hasta de frutas, a pesar de no contar con un patio extenso. Allí, desde temprano, vi y palpé un cocotero, un anón, una mata de limón, una mata de papaya, crotos, marpacíficos, arecas, cactus, margaritas, begonias, orquídeas, helechos, orégano, nomeolvides, granitos de arroz y muchas variedades más de plantas florales que adornaron mi infancia. Allí también vi mariposas, tomeguines, zunzunes, abejas, abejorros, negritos, palomas, lagartijas y camaleones que se posaban o se deslizaban por el tronco de las arecas que cubrían una parte de las tapias.

Foto 01- Mi casa, la mata de papaya y yo (Santa Clara).



Fuente: Acervo personal

Años más tarde, cuando hice mis primeros pininos como escritora y artista de la fotografía, mi cuento “Sombra” (donde describía la muerte de mi perra) y la foto de una lagartija en una de las pencas de areca, fueron premiados en un concurso internacional de relatos y fotografías en Costa Rica.

Claro, todo ello tenía que ver con mis padres y con mi casa. Especialmente, mi mamá (en los primeros años de mi infancia, cuando mi papá hacía el doctorado muy lejos de Cuba), inculcó en mí el amor por los animales y las plantas que ella misma sintió siempre como buena hija de campesino.

Foto 02- Mi papá en la terraza de la casa (Santa Clara).



Fuente: Acervo personal

Y aquella exuberancia de flores y de pájaros que yo veía en el patio, la vi y la sentí pronto en los libros de literatura que, en las largas noches de soledad, me leía mi mamá con una paciencia de bruja: muchas veces, tras largas jornadas de trabajo en el Hospital Provincial de Santa Clara. Además los cuentos de mi papá (muchas veces historias de niños campesinos o de origen campesino, como él) o historias de la literatura universal como: *Las aventuras de Lassie*; *El llamado de la selva*; *El bosque de los pinos gigantes*; *Había una vez*; *Una vela blanca en el horizonte*; *Los tres cerditos*; *Blancanieves y los siete enanitos*; *Pinocho*; *Peter Pan*; *Aventuras de Tom Sawyer*; *La Edad de Oro*, y muchas historias que suscitaban en mí sentimientos que, mucho tiempo después, supe que eran de naturaleza estética; y sobre todo, el ansia de cuidar y el amor hacia las cosas bellas que veía y tocaba en el entorno del hogar.

El patio de mi casa se prolongaba en las largas vacaciones del verano, cuando llegaba el receso escolar. Y ahí me iba con mis padres y, muchas veces, con los abuelos a Palmas Altas, en una zona intrincada de la antigua provincia de Las Villas, donde junto con mis primos me bañaba en arroyos; me deslizaba en yaguas por las laderas de las lomas; comía cañas en los interminables cañaverales que me rodeaban; o simplemente, recogía huevos en las nidadas entre las malvas o matas de piña. Y por supuesto, vi y conocí naranjos, piñones, ceibas, algarrobos, platanales, matas de mango y de guayaba. En fin, todo lo que cabía en un patio sin tapias que se perdía en el horizonte entre parvadas de pericos, palomas y negritos, cuyos cantos, gritos y arrullos aún perduran en mis oídos y en mis sentimientos, cuando muchos son ya apenas un recuerdo en el tiempo...

Andares por la comunidad, la escuela y la ciudad

Crecí feliz, cobijada con mucho amor por mis padres, en una casa que, a pesar del tiempo, aún adoro y a unos cincuenta metros de la Escuela “Antonio Maceo”: mi primera escuela. Entonces vi cómo se ampliaba el patio de mi casa hasta convertirse en eso que luego supe que era la “comunidad” o el barrio Villa Josefa, donde vivimos. Y en la comunidad no todo era tan lindo... Allí vi cómo un niño (uno de mis propios condiscípulos de la escuela) podía golpear a un perro o matar una lagartija; irse a las manos con otro niño y hasta gritar malas palabras como si fueran flores. Y conocí, desgraciadamente, la otra parte de la realidad que no había visto en el patio chiquito de mi casa. Vi matas sin flores, basura en los parques y en los ríos de la ciudad, mi

querida Santa Clara; y muchísimas cosas feas que no vale la pena contar aquí. ¡Otras eran bonitas, por supuesto!

Foto 03- Con un potrico en el Centro Cultural Recreativo “Arcoiris” (Santa Clara).



Fuente: Acervo personal

Pero supe, desde temprano, cuán importante eran el amor y los sentimientos para hacer que la escuela, la comunidad y el entorno fueran más hermosos. Luego, con el paso de los años, sabría que muchas de aquellas cosas bellas y feas tenían que ver con el cuidado de la naturaleza (humana y no humana) y con el propio desafío de convertirme en una educadora ambiental. Pero eso sería mucho después, cuando fui conociendo el mundo de la cultura, y la propia cultura de la naturaleza: en un proceso donde se imbricaban mis padres, mi casa, mi escuela, mi comunidad y Santa Clara. Fue, seguramente, cuando empecé a leer los cuentos de *La Edad de Oro* y conocí al

cubano más universal de todos los tiempos: alguien que amó y sintió la naturaleza como pocos en este mundo.

Andares por la historia: José Martí

Desde muy temprana edad conocí la obra de José Martí, el Apóstol de Cuba. Inmersa en sus enseñanzas y encantada por su capacidad creativa y visión futurista de la realidad circundante, me dediqué a profundizar en cada una de las facetas que lo caracterizan: literato, periodista, analista político, económico y social, humanista y ecologista, entre otras, con lo cual, sin darme cuenta, poco a poco me había convertido en una de sus fervientes estudiosas.

Tras egresar de la Escuela de Letras, empecé a trabajar en la Casa de Investigaciones y Promoción Cultural “Samuel Feijóo” de Villa Clara (CIPC), donde acometí la investigación sistemática y exhaustiva en torno a su vida y obra, sobre todo en lo concerniente al acervo literario ficcional y, específicamente, en lo que atañe a la imagen social de la mujer y la relación hombre-naturaleza-sociedad. Desde ese momento, sin tener clara conciencia de ello y con cierta espontaneidad, puedo decir que estaba creciendo en mí el germen de la educadora ambiental que hoy comienzo a ser (y con la cual me identifico).

La realidad ambiental, sus problemáticas y posibles soluciones las vislumbró el Maestro José Martí desde los ámbitos del verso, el verbo y la oratoria. Muchos son los conceptos de naturaleza, explícitos o implícitos, que se hallan en su obra. En uno de los más intensos y abarcadores reveló que la naturaleza:

[...] es el pino agreste, el viejo roble, el bravo mar, los ríos que van al mar como a la eternidad vamos los hombres: la naturaleza es rayo de luz que penetra las nubes y se hace arco iris, el espíritu humano que se eleva con las nubes del alma y se hace bienaventurado. Naturaleza es todo lo que existe, en toda forma – espíritus y cuerpos, corrientes esclavas en su cauce, raíces esclavas en la tierra, pies esclavos como las raíces, almas, menos esclavas que los pies. El misterioso mundo íntimo, el maravilloso mundo externo, cuanto es, deforme o luminoso u oscuro, cercano o lejano, vasto o raquítrico, licuoso o terreno, regular todo, medido todo, menos el cielo y el alma de los hombres, es naturaleza. (1999)

Fragmento revelador de que para Martí la naturaleza lo es todo, desde la naturaleza humana hasta la naturaleza físico-geográfica, la naturaleza no humana, etc.

Según Rita María Pérez et al, en la obra martiana pueden vislumbrarse algunos principios de la Educación Ambiental, tales como:

[...] el vínculo del hombre con la naturaleza; el vínculo de lo universal y lo local; el conocimiento de los problemas ambientales; el carácter popular o participativo; el vínculo entre lo afectivo y lo cognitivo, y la protección de la naturaleza como vehículo para la defensa de la identidad. (2012)

Dentro de los cuales pueden deducirse como perspectivas formativas las siguientes: la formación de un nuevo código de valores para educar desde, en y para la naturaleza; la educación integral que reviste la unidad de lo ético-lo estético-lo moral-lo ambiental; percibir estéticamente la naturaleza y educar armoniosamente la mente emocional y la mente racional del ser humano en aras de desarrollar una formación humanista comprometida con los tiempos en que se vive. Al decir de Martí, “la educación ha de ir a donde va la vida [...] La educación ha de dar los medios de resolver los problemas que la vida ha de presentar. Los grandes problemas humanos son: la conservación de la existencia, y el logro de los medios de hacerla grata y pacífica” (1999). Así pues, como para muchos cubanos, José Martí ha sido, es y será uno de mis grandes maestros, inspirador de mis facetas como escritora, investigadora y, en última instancia, como educadora y protectora ambiental. Pero, sobre todo, me ha convertido en un ser humano más sensible, más respetuoso de la naturaleza y cuidador de ella, apasionada lectora de sus *Versos sencillos*, como el que sigue (*III*), donde trasciende un inmenso amor por la naturaleza agreste de su sufrida patria:

Odio la máscara y el vicio
Del corredor de mi hotel:
Me vuelvo al manso bullicio
De mi monte de laurel.

Con los pobres de la tierra
Quiero yo mi suerte echar:
El arroyo de la sierra
Me complace más que el mar.

Denle al vano el oro tierno
 Que arde y brilla en el crisol:
 A mí denme el bosque eterno
 Cuando rompe en él el sol. (1891, p. 67-69)

Andares como investigadora, educadora y escritora

En mis andares por el mundo profesional, desde recién graduada, tuve la dicha de participar en diferentes proyectos institucionales, con perfiles amplios y diversos que me permitieron conocer el funcionamiento del mundo cultural en varios escenarios de mi país y ponerme en contacto con las problemáticas de carácter socioambiental, entre muchas otras.

Fungí como Especialista de Estudios Culturales y Literarios de la Casa de Investigaciones y Promoción Cultural “Samuel Feijóo” de Villa Clara, en el período del 2004 al 2013. Al mismo tiempo, fui Metodóloga Provincial de Investigación en el Sector de la Cultura de Villa Clara, Profesora Instructora/Entrenadora y Secretaria Ejecutiva de la Revista “Estudios Culturales”, que tenía salida trimestral (del 2005 al 2010). Desarrollé dos grandes proyectos científico-literarios a nivel nacional intitulados: La literatura femenina villaclareña contemporánea: un enfoque de género e Imagen y rol de la mujer en los cuentos de *La Edad de Oro*, durante el período del 2007 al 2011¹, lo que permitió que en el 2009 obtuviera la categoría de Investigadora Agregada y, en el 2013, la categoría de Investigadora Auxiliar.

Mis vínculos con las problemáticas socioambientales se profundizaron a partir del 2013, cuando integré como Docente y Metodóloga el Centro Provincial de Superación para la Cultura de Villa Clara (CPSVC), período en el que formé parte de jurados y tribunales en eventos científicos y literarios a nivel municipal y provincial (2005-2013). En esta etapa obtuve la categoría de Profesora Asistente y ejercí como Coordinadora de Talleres y Cursos Especializados, especialmente, como Coordinadora de los Programas de Prevención y Atención Social (2013). Escribí más de veinte ensayos y artículos relacionados con los resultados de las investigaciones de corte lingüístico-literario y sociofilosófico (estas últimas vinculadas a la temática de la Educación Estético-Ambiental). Tres de ellas fueron concernientes a estudios de licenciatura, maestría y doctorado.

¹ Como resultado de esta investigación surgió **La imagen social de la mujer en los cuentos de *La Edad de Oro***, libro aprobado para publicar por el Instituto de Investigación y Promoción Cultural “Juan Marinello”, de La Habana.

Desde el año 2012 y hasta la actualidad, he impartido conferencias sobre la vida y la obra de José Martí, así como sobre la prevención social, conceptos y tipologías; los promotores culturales y su labor de prevención social en la comunidad, y la prevención social y los nexos con el desarrollo comunitario. De igual forma, impartí el Taller “Medio ambiente y cultura”, en el año 2013, a profesores del Centro Provincial de Superación para la Cultura y a especialistas de capacitación de los centros, consejos y municipios de la provincia Villa Clara.

Foto 04- Encuentro con jóvenes martianos (CPPC/Santa Clara).



Fuente: Acervo personal

Asimismo, participé como profesora colaboradora en el Curso de “Especialização em Educação e Diversidade Cultural” (2^{do} módulo)², impartido a profesores en la Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA, Campus Bagé, 2014), y en los cursos de extensión: “A Educação Estético-Ambiental na ambientalização curricular”, impartido a alumnos del tercer año de la Licenciatura em Artes Visuais de la FURG (del 17 de abril al 30 de septiembre de 2015); “La Educación Estético-Ambiental en la ambientación curricular”, impartido a Instructores de Arte de Manicaragua, con Sede en el Grupo de Teatro Cubiche, en Manicaragua, Cuba (en enero de 2016). Todo lo cual me permitió tener fructíferos intercambios sobre las problemáticas socioambientales a nivel local, nacional e internacional, y al mismo tiempo, cultivar mi

² Ver anexos con foto representativa del curso y atestado de participación como docente.

sensibilidad como educadora y desarrollar una perspectiva crítica en torno a los problemas de la comunidad y de la realidad de la cual formo parte.

Como escritora, hice mis primeros pininos desde pequeña. Con tan solo nueve años ya escribía cuentos relacionados con el tema de la naturaleza e integraba un pequeño círculo de escritores de mi ciudad. Fue a partir de 2001 que asumí en serio la condición de escritora, al ingresar a la Asociación Nacional de Jóvenes Artistas y Escritores de Cuba “Hermanos Saíz” (AHS). Del 2000 al 2010 fui Coordinadora de la Colección ISLAZUL, de autores cubanos, de la Universidad Católica de Pelotas (UCPel, Brasil) y asumí la edición bilingüe del libro *La casa redonda* (Colección ISLAZUL, UCPel, Brasil, 2002), de Pablo René Estévez. En el 2011 recibí el carné del Instituto Cubano del Libro (ICL, Cuba) que me acredita, oficialmente, como Creadora Literaria.

En el ámbito de la literatura, he trabajado diversidad de temáticas y de géneros, en muchos de los cuales se recrean problemáticas de carácter socioambiental. He abordado, especialmente, el fantástico con el tema de lo esotérico, lo místico, lo gótico, y el género del drama con la temática de la violencia (la violencia de género, la relación afectiva hombre-animal y la relación dominante hombre-naturaleza-sociedad). De allí surgió uno de los cuentos más conmovedores dentro de mi narrativa dedicada a los niños y jóvenes, titulado “Adiós, Sombra”³, por las implicaciones afectivo-emocionales con mi primera perra, lo cual tributó a mi formación como educadora ambiental.

Otras de las esferas del arte que han contribuido a mi formación como educadora estético-ambiental es la de la fotografía y el audiovisual. Tanto es así que en el 2011 obtuve un Premio de Fotografía Aficionada en el “VI Concurso de Mujeres: Voces, Imágenes y Testimonios 2011” (San José, Costa Rica), con la foto intitulada “La lagartija”, publicada en una antología con un título homónimo.

³ Cuento inspirado en la relación afectiva con mi perra Sombra, que acompañó mi vida desde la infancia por diecisiete años. Fue publicado como parte de la Antología de Cuentos de Literatura Infantil **El Camarón Encantado**. Pelotas: Editora de la Universidade Católica de Pelotas (UCPel), Brasil, [2007]. También fue Premio de Testimonio en la modalidad escrita en el VI Concurso Mujeres: *Voces, Imágenes y Testimonios 2011*. San José, Costa Rica. Antología **Vida y ambiente: cambios y compromisos de las mujeres** (10 de noviembre de 2011). Publicación auspiciada por: Evangelisher Entwicklungsdienst Alemana (EEDA); Instituto de Investigación en Educación (INIE); Sistema de Información Mesoamericano (SIMAS) y Centro de Comunicación Voces Nuestras. [Diciembre de 2011]. Disponible en: <www.vocesnuestras.org/node/3593>. Consultado: 10/03/2017.

Foto 05- “La lagartija”.



Fuente: Foto tomada en el patio de mi casa, en Santa Clara.
(Disponible en: <www.vocesnuestras.org/node/3593>. Consultado: 10/03/2017)

Descripción de la foto: Se revela la actitud cuestionadora y desafiante de la lagartija ante la presencia de un objeto y de seres extraños: la cámara fotográfica y yo. A través de su mirada, este pequeño animal transmite una actitud desafiante ante la vida. Asimismo, en la foto, la lagartija establece un diálogo con quien la observa.

En el ámbito de los audiovisuales, en particular, elaboré dos productos artísticos relacionados con problemáticas candentes del mundo social. El primero, titulado “Con un azul corazón a cuestas” (diciembre 2004), fue un documental resultante de mi graduación del Curso Nacional de Guión y Dirección de Televisión (La Habana), con la temática del travestismo, el rescate de lo humano y la aceptación del otro. Y el segundo, “Sítio Amoreza: A estética de uma utopia”⁴, un documental producido como microintervención en la disciplina “As Três Ecologias

⁴ Dirección, guión y producción: Bruno Emilio Moraes / Lurima Estevez Alvarez. Disponible en: <www.youtube.com/watch?v=B4POSSGB8nE>. Consultado: 15/05/2017.

de Félix Guattari”, como parte del Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) de la FURG, bajo la orientación de los profesores Dr. Alfredo Martin y Dr. Augusto Amaral, en el 2014.

Mas, es en la poesía donde me he identificado con las problemáticas socioambientales contemporáneas de una manera más sistemática, estimulada tal vez por la inserción como discente en el Doctorado de Educación Ambiental del PPGEA y el contacto con las realidades conflictivas de Brasil y Chile, que han potenciado mi madurez en el ámbito científico-intelectual.

Como puede verse, muchos han sido los andares en mi formación como profesional de la cultura y de la educación, pero sobre todo, en mi búsqueda por ser una mejor persona; por tener una formación más integral e intentar comprender el mundo que me rodea: en especial, ese pequeño espacio que ocupo y procuro transformar como educadora estético-ambiental, no importa si en Brasil, Cuba o Chile, con la acción diaria o con el arma de la poesía, como en este ejemplo:

Iguales y diferentes⁵

Pienso en el otro: lo observo como un extraño
 en un rincón de la casa.
 Pienso en el otro: como una hormiga que camina
 por la palma de mi mano.
 Juego con ella, la desnudo de su potencia creadora,
 la ahogo con mis ofensas, la seduzco para explotarla,
 prostituirla y convertirla en basura.
 Pienso en el otro: como un diferente que no me pertenece
 y no le pertenezco.
 Pienso en el otro: diferencia, discriminación,
 antropofagia, rutina, competencia.
 Pienso en el otro: como la suela de mis zapatos
 que aplasta y desintegra.
 Pienso en el otro: sumido en su enajenación, en su miseria,
 en su posesión desenfrenada por las materialidades.
 Otro capital, antropomorfismo;
 otro sexualidad incompatible en un universo perdido;
 otro en sus desvelos, sus falsos susurros,
 sus incongruencias, sus incorporalidades.
 Pienso en el otro: en el camino de los inciertos, de los desnudos,
 de los olores, de las perversiones contempladas.
 Pienso en el otro: extraño que ama, respira, se alimenta,
 nace y muere.

⁵ Poema inédito de la autora. Escrito en Rio Grande, Rio Sul, Brasil (2014)

Otro igual y diferente; otro que me conecta con el mundo
y reconoce mi existencia en sus miradas.
Pienso en el otro: no más como ajeno.
Pienso en los otros: iguales y diferentes.

Sentir, amar y cuidar

Solamente por esos andares, muchas veces a tientas, puedo explicarme el proceso de concientización y, mejor aún de sensibilización, que hizo nacer en mí el amor por la naturaleza, y finalmente, la capacidad de sentirla y la necesidad de cuidarla. Amar, sentir y cuidar son, pues, palabras claves para revelar el misterio de la *episteme* que explica mi postura como educadora ambiental. Y sobre todo, mi adhesión a la perspectiva teórico-metodológica de la Educación Estético-Ambiental basada, ante todo, en una cosmovisión estética del mundo a partir de la cual se nutre no solo la mente emocional; sino también la mente racional: correspondientes al carácter bipolar del ser humano.

Solo el amor que, como dijo Martí, engendra la maravilla, puede explicar motivaciones y razones que revelan elevados sentimientos en el quehacer humano, y sobre todo, la vocación de cuidar. Por esa razón, seguramente, Estévez escogió la palabra “amor” (en una relación de quince palabras con que caracterizó las urgencias de una estrategia integradora en el trabajo educacional en los consejos populares de Santa Clara, cuya Comisión presidió). Según escribió entonces: “Sólo el amor puede revelar la magia de una revolución estética en la educación: cima de los afanes de la Revolución en la formación de su “arcilla fundamental”: el Hombre del siglo XXI que vislumbró el Che”.⁶

Solo el sentimiento del amor: amor hacia mis padres, hacia la casa, hacia los animales, hacia las plantas y las flores, podría explicar mi vocación para cuidar la naturaleza, y finalmente, mi vocación para entrar a un Programa de Posgrado (como el PPGEA), orientado a la educación ambiental (EA).

Ese amor, y los sentimientos que le son afines, no podían sino sustentar, en el plano epistemológico, mi opción por una modalidad de la Educación que, como la Educación Estético-Ambiental (EEA), presupone una actitud amorosa y desinteresada respecto al medio ambiente, y en particular, al medio comunitario, familiar y escolar, como singularidades en el

⁶ Informe de la Comisión responsable del Programa: “XX Aniversario del Poder Popular en Santa Clara”, 17 de enero de 1996, p.4.

comportamiento humano. De ahí la intención implícita de lograr, por medio de talleres de sensibilización estético-ambiental, patrones de comportamiento estético en los educadores y educadoras, especialmente en artes: no solo para tributar a una convivencia estética con el entorno natural y social, sino sobre todo, para contribuir a la transformación de la sociedad por medio de las leyes de la belleza, máxima expresión de lo ético al decir del eximio escritor Máximo Gorki. Según él, la Estética sería la Ética del futuro: precisamente, cuando las relaciones intersubjetivas estuvieran condicionadas por las leyes de la belleza: aquellas mismas leyes del mundo natural y social, pero asumidas en su potencialidad estética a los fines de hacer del mundo esa especie de sinfonía musical universal que ya habían apreciado los griegos de la época de Pitágoras. Pues ya ellos sintieron, como muchos otros después y yo misma, que la fuerza que mueve al ser humano está determinada, sobre todo, por el *pathos* y los sentimientos; no por la lógica de la razón.

Con mucha propiedad, dijo al respecto (refiriéndose a un libro de Daniel Goleman), Leonardo Boff:

Más que el cartesiano *cogito ergo sum*: pienso, luego existo, vale el *sentio ergo sum*: siento, luego existo. El libro de Daniel Goleman, *Inteligencia Emocional*, se transformó en un best-seller mundial porque, a base de investigaciones empíricas sobre el cerebro y la neurología, mostró aquello que ya Platón (427-347 a. C.), San Agustín (354-430), la escuela franciscana medieval con S. Buenaventura e Duns Scotto en el siglo XIII, Pascal (1623-1662), Schleiermacher (1768-1834) y Heidegger (1889-1976) enseñaron hace mucho tiempo: la dinámica básica del ser humano es el *pathos*, es el sentimiento, es el cuidado, es la lógica del corazón. “La mente racional —concluye Goleman— lleva uno o dos momentos más para registrar y reaccionar que la mente emocional; el primer impulso [...] es del corazón, no de la cabeza”. (1999, p. 100)

Y esa premonición me hizo la educadora ambiental que soy y seguiré siendo en los nuevos andares que me depare la vida.

1.2. Andares preliminares de la investigación

La presente tesis de doctorado se propuso comprender las representaciones que un grupo de Académicos em Artes Visuais - Licenciatura de la Universidade Federal do Rio Grande, FURG (Rio Grande, RS, Brasil) y un grupo de Instructores de Arte de Manicaragua (Villa Clara, Cuba) tenían sobre 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. En este sentido, consideramos la Educación Estético-Ambiental como un campo transdisciplinar y transartístico que, orientado hacia la educación en valores, integra los dominios de lo estético y de lo ambiental en función de una formación humana más integral.

Es importante destacar que no fue nuestro interés referir un histórico de la Educación Ambiental, pues muchas han sido las disertaciones y tesis que se han pronunciado a este respecto; mas sí manifestar que entendemos la Educación Ambiental en un sentido abarcador donde se fusionan lo educativo, lo crítico y lo transformador en aras del desarrollo humano y social: con la expectativa de pensar nuevas relaciones sociales que, contrapuestas a las relaciones utilitaristas de mercado, no sean sinónimo de destrucción o autodestrucción, sino que permitan recrear “formas sensoriais e perceptivas de nos compreendermos e nos sentirmos como parte da sociedade e de uma vida planetária.” (LOUREIRO, 2004, p.22)

Reconocemos que existe una diversidad de conceptos de Educación Ambiental permeados por el interés de establecer principios directivos más o menos coherentes con la sociedad en que vivimos, y como cada concepto es expresión de una subjetividad diferente, varios son los modos de proyección y de actuación pensados y concretados, tanto a niveles micro, meso y exo como macrosocial. Y aunque no constituyó la primicia fundamental de esta propuesta sistematizar dicho concepto, es importante esclarecer la postura ambiental desde la que me situé. En este sentido, me afilié a la noción de Educación Ambiental en un abordaje crítico y transformador.

Según Carlos Frederico B. Loureiro:

Tratamos da Educação Ambiental definida no Brasil a partir de uma matriz que vê a educação como elemento de transformação social inspirada no diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos, na superação das formas de dominação capitalistas e na compreensão do mundo em sua complexidade e da vida em sua totalidade. (2004, p. 23-24)

Para Loureiro, esta perspectiva crítica y emancipatoria de la Educación Ambiental implica “uma ação educativa, integral e articulada a outras esferas da vida social para que se consolidem políticas públicas democráticas e iniciativas capazes de levar a rupturas com o modelo contemporâneo de sociedade”. (2004, p. 77)

De igual modo, asumimos que el campo de la Educación Ambiental está definido por componentes y valores relativos al ámbito de la educación y de lo ambiental, así como también por valores éticos y estéticos que tributan al desarrollo de la sensibilidad y la conciencia ciudadana.

En los últimos años, la Educación Estético-Ambiental (EEA)⁷, como modalidad emergente de la educación en valores, ha venido ganando adeptos en espacios académicos de varios países, y en especial, en el seno del Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, en la Universidade Federal do Rio Grande, RS (PPGEA/FURG). Esta realidad ya había sido pronosticada por una de sus coordinadoras, Vanessa H. Caporlingua, al decir refiriéndose al libro: *A Educação Ambiental em perspectiva estética*, que la producción acerca de una perspectiva estética de la Educación Ambiental, “será uma essencial referência bibliográfica sobre a temática no PPGEA, tornando-se fonte de consulta para futuras pesquisas”.⁸

Este primer intento de sistematización de trabajos inspirados en un enfoque estético de la Educación Ambiental, como bien afirmó Elisabeth Brandão Schmidt en el prólogo del libro, se derivó de los “processos formativos interdisciplinares orquestrados pelo Prof. Pablo em suas atividades acadêmicas desenvolvidas no PPGEA” (2011, p. 13). Sin embargo, esta labor requiere aún de un ulterior seguimiento, ante todo, teniendo en cuenta su dimensión internacional.⁹

Siendo la EEA un campo de la educación relativamente joven (sus referentes parecen remontarse a la fundación del Centro Latinoamericano de Educación Estética y Ambiental (CELEA) “*La Edad de Oro*” (en 1993)¹⁰, resulta lógico el aún insuficiente desarrollo de numerosas facetas de sus dimensiones teórica, metodológica y práctica, susceptibles de

⁷ Se hará uso de la sigla EEA cada vez que se haga alusión a la Educación Estético-Ambiental.

⁸ Nota de contracubierta de libro. Estévez, P.R. (Org.). **A Educação Ambiental em perspectiva estética**. Rio Grande, RS: Editora da FURG, 2011. Este libro compila monografías de discentes y docentes del Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA/FURG) sobre diversos aspectos de la Educación Estético-Ambiental (EEA), muchos de los cuales tributaron a trabajos de disertación y tesis de doctorado.

⁹ La tesis de doctorado de Luciana Netto Dolci (**Educação Estético-Ambiental: potencialidades do teatro na prática docente**. Rio Grande, RS: PPGEA, 2014) se limitó a investigar algunos antecedentes de la EEA dentro del contexto académico brasileño.

¹⁰ Fundado por Estévez en el antiguo Instituto Superior Pedagógico (ISP) “Félix Varela” de Villa Clara, el 4 de noviembre de 1993. Aunque existen indicios anteriores en la teoría y la praxis estético-educativa del autor en instituciones educacionales de la provincia de Villa Clara (Cuba).

tratamiento en disertaciones y tesis en programas de posgrado afines a dicho campo.¹¹ Esto ha sido particularmente válido en lo que atañe al diseño de prácticas y procedimientos orientados a la formación estético-ambiental de la personalidad, y en primer término, de educadores (as) responsabilizados con una educación más integral de las jóvenes generaciones.

Como es conocido, el drástico deterioro de las condiciones (naturales y sociales) de la vida en el planeta Tierra, en virtud de la crisis socio-ambiental global, ha afectado la biodiversidad, reduciendo hasta límites insospechados el patrimonio estético natural (y por extensión social) que había posibilitado, en la perspectiva del desarrollo filogenético de la especie humana, el propio desarrollo estético de nuestros ancestros: hasta alcanzar la capacidad de expresión artística con el arte rupestre, en el Paleolítico Superior. Y sobre todo, según Marx, la aparición de los sentidos estéticos, lo que marcó, finalmente, la condición del *Homo Sapiens*.

Sin embargo, la división social del trabajo y, posteriormente, la consiguiente división de la sociedad en clases, condujo a la desintegración de la personalidad (en un proceso que Marx denominó de *extrañamiento* o *enajenación*), donde nuestros ancestros no solamente fueron perdiendo la capacidad de objetivación integral en la naturaleza (en virtud de la especialización de la actividad); sino también, la capacidad de percepción integral de la realidad objetiva y, finalmente, la capacidad de su percepción estética (al perder sus *sentidos estéticos*). Este proceso de desestetización del mundo natural y social, que se incrementó a partir de la instrumentalización de la razón con la Modernidad, ha llegado a límites inusitados con la crisis socio-ambiental global, y en especial, con las consecuencias del cambio climático, que pone en peligro la supervivencia de la especie humana.

Los fundamentos metodológicos que animaron nuestros pasos, tanto en la aprehensión estética del mundo cuanto a la aprehensión de sus valores ecológicos, y por tanto, nuestra perspectiva de la EEA como investigadora, se afiliaron a la comprensión dialéctico-materialista del mundo, tomando como puntos de referencia cinco principios fundamentales: la objetividad, el historicismo, el carácter sistémico, la unidad de la teoría con la práctica y la práctica como

¹¹ Según los resultados de la pesquisa bibliográfica, reflejados por Luciana Netto Dolci en su Tesis de Doctorado (PPGEA / FURG, 2014), a partir de los bancos de datos de la CAPES y de la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones –BDTD (entre 2011 y 2012), no existen referencias concretas en Brasil sobre la EEA: en tanto modalidad emergente de la educación en valores, a pesar de aparecer ambos términos en algunos trabajos y, específicamente, en uno de ellos (de 1997) aparece la expresión estético-ambiental pero con otro sentido. De esa manera, según esta autora, dichos trabajos expresaron la necesidad de profundizar en los estudios sobre la Educación Estético-Ambiental. (Projeto de pesquisa, PPGEA, 2012, p.27)

criterio de la verdad. Estos principios han estado presentes no solo en las numerosas referencias a Marx que se hicieron en el trabajo, sino también a través de los autores marxistas que citamos en diferentes acápites del mismo como: Moisei Kagan, Vasili Sujomlinski, Yuri Boriev, Mijaíl Ovsianikov, Iván Smolianinov, Adolfo Sánchez Vázquez, Paulo Freire y Pablo René Estévez, entre los más notables. No obstante, no se menospreciaron otras perspectivas epistemológicas que (como la fenomenológica y la hermenéutica) ahondaron los estudios sobre la subjetividad humana y la propia aprehensión estética de la realidad en tiempos en que, tras la muerte de Vladimir I. Lenin, los estudios marxistas ciertamente no prestaron la debida atención a dicha esfera.

Especialmente, fueron referenciadas las posiciones dialéctico-materialistas de Marx, Kagan, Boriev, Ovsianikov, Sujomlinski y Smolianinov en torno a la génesis y significación humana de los valores estéticos; al surgimiento de los *sentidos estéticos* en el proceso de desarrollo histórico-natural de la especie del *Homo sapiens*; del desarrollo de la capacidad de aprehensión estética del mundo circundante en función de la actividad valorativo-orientadora de los seres humanos: un proceso donde estos se objetivan en la naturaleza no humana, mientras subjetivizan a esta. Y finalmente, el surgimiento de la conciencia estética en un nivel relativamente alto del desarrollo humano y social: que habría de posibilitar (en las condiciones del Paleolítico Superior) la aparición de expresiones consideradas hoy como *artísticas*, aun cuando estuvieron condicionadas por motivaciones de carácter mágico-religioso.

A este respecto, la mayoría de los investigadores referenciados en la esfera de la EEA, empezando por Estévez, que enunciaron de entrada sus concepciones teórico-metodológicas, partieron también de posiciones afines al marxismo, aunque algunos no descartasen (en función de la concepción dialéctica del mundo) enfoques particulares provenientes de la Fenomenología y de la Hermenéutica.¹²

Asimismo, en la investigación se asumió la perspectiva de la educación transformadora freiriana, orientada a la formación integral de la personalidad, en tanto ente unitario con un carácter bipolar (con una mente racional y una mente emocional orgánicamente interrelacionadas). En la concepción freiriana, el papel de la afectividad en las relaciones intersubjetivas (sobre todo, en el ámbito educacional) es primario y constituye el núcleo del proceso de concientización.

¹² Al respecto puede consultarse el libro colectivo: **A Educação Ambiental em perspectiva estética**, 2011.

El estudio que realizamos con muestras de Brasil y Cuba tuvo una gran significación desde el punto de vista teórico-práctico, y ha de tributar al ulterior desenvolvimiento de la EEA al servir de referencia para el desarrollo de nuevos trabajos en este campo. De hecho, la realización de talleres (oficinas, acréscimo de la autora) de sensibilización estético-ambiental en espacios educacionales de estos países ha propiciado la socialización y el intercambio de conocimientos y saberes propios de la EEA; así como ha abierto perspectivas para una colaboración futura con educadores y educadoras en artes. Así lo confirmaron los seminarios y conferencias realizados por la autora en la UNIPAMPA y en la FURG (Brasil); en el Proyecto Cubiche¹³; en la Universidad de Cienfuegos; en la Dirección Provincial de Educación de Villa Clara y en el Centro Provincial de Superación para la Cultura de Villa Clara (Cuba), con resultados que fueron altamente valorados por los participantes. A ese respecto, tanto el Grupo Cubiche como la Filial de la Asociación de Pedagogos de Cuba (APC) en las provincias de Cienfuegos y Villa Clara han expresado interés en dar continuidad a estas actividades. En particular, las prácticas de sensibilización serán continuadas como parte de las actividades docente-educativas del Proyecto “Educar para el bien y la belleza”, de la APC (al cual pertenece la propia autora) en escuelas de las enseñanzas preescolar, primaria y secundaria de las mencionadas provincias.

Un aspecto importante a destacar lo constituyó el carácter indisoluble de la tríada enseñanza – pesquisa – extensión que, como reflejo de la proyección curricular de la Licenciatura em Artes Visuais y de la Licenciatura en Instructores de Arte, así como de la proyección profesional de los mismos, marcó tanto la concepción teórico-metodológica de la investigación como la orientación de las prácticas de sensibilización diseñadas y los resultados finales, según pudo constatarse a partir de las representaciones producidas siguiendo el método de Minayo.

Igualmente destacable resultó el énfasis que se hizo en la orientación transdisciplinar de la EEA, que se esbozó ya en las primeras conceptualizaciones de Estévez al respecto, a partir del carácter universal de los valores estéticos y ambientales (presentes en las interrelaciones: “hombre – hombre, hombre – naturaleza y hombre – sociedad”) y que tiene en cuenta el carácter transartístico de la educación estética: al considerar a la naturaleza no humana y el trabajo como esferas estéticamente significativas, además de la tradicional esfera del arte en torno a la cual se definió siempre el concepto de lo estético. Dicha orientación responde a la consideración de que

¹³ Proyecto de Teatro con un perfil ambientalista, situado en un barrio periférico de Manicaragua (municipio enclavado en una zona montañosa de Villa Clara, Cuba).

la realidad es transdisciplinar en sí misma, según lo concibe Akiko Santos, uno de los más destacados estudiosos de la transdisciplinariedad, como se verá oportunamente. Y al hecho de que la EEA se concibe como una vía para una formación más integral del ser humano.

En ese sentido, se ofreció un esbozo acerca del ideal de la formación integral que, de una u otra forma (al menos en un plano formal) está presente en el modelo educativo de la mayoría de los sistemas educacionales. Y sobre todo, en aquellos modelos que, como el cubano, centran el interés en la formación valórica del ser humano y no en consideraciones utilitaristas y pragmáticas subordinadas a competencias profesionales y conceptos de calidad, casi siempre vinculados a concepciones mercantilistas del fin de la educación: como ocurre en los países con políticas educacionales de carácter neoliberal. Una formación más integral de educadores (as), especialmente en artes, como se asumió en la investigación, requiere *sine qua non* una orientación transdisciplinar en el diseño curricular de los contenidos de la Licenciatura em Artes Visuais y de la actual Licenciatura en Educación Artística de las universidades cubanas: algo que, desdichadamente, constituye todavía una aspiración.

Además, se abordó la sustentabilidad estética de la condición humana, definido por Estévez con un carácter instrumental en *A alternativa estética na educação* (2009, p.60), donde se infiere el impacto antiestético de la crisis socioambiental contemporánea (sobre la condición humana) y el papel de la EEA en la formación estésica y estética del ser humano: lo cual la convierte en un imperativo de la educación contemporánea.

La investigación se insertó en el paradigma de la pesquisa cualitativa (y asumió un carácter comprensivo e interpretativo), por ser el paradigma que permite comprender dialécticamente la vida, la cultura, la acción y el acontecer humano, contextualizado y en interacción permanente con el horizonte de sentido de los demás. El diseño de la pesquisa se basó en la perspectiva hermenéutica-dialéctica de Maria Cecília de Souza Minayo, para quien “[...] a fala dos atores sociais está situada em seu próprio contexto para ser melhor compreendida. Essa compreensão tem, como ponto de partida, o interior da fala. E, como ponto de chegada, o campo da especificidade histórica e totalizadora que produz a fala” (2007, p. 60). Esta perspectiva, de manera implícita, no descarta el diseño fenomenológico (MERTENS, 2005, apud Sampieri, 2006, p. 712), que se centra en las experiencias individuales subjetivas de los participantes. Otros como Bogden y Biklen (2003, apud Sampieri, p. 712) buscaron reconocer las percepciones de las personas y el significado de un fenómeno o experiencia.

En correspondencia, para la organización, el análisis y la interpretación de las informaciones nos afiliamos al Método de Interpretación de Sentidos de Minayo que, con un carácter hermenéutico-dialéctico se corresponde con la metodología general (dialéctico-materialista, de ascendencia marxista), que orientó a la investigación, de acuerdo a las concepciones sociofilosóficas inherentes al pensamiento de sus principales referentes, y en especial, del propio Estévez (nuestro referente principal). Este método permitió estudiar y comprender 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). Para esta autora,

[...] é uma tentativa de avançarmos mais na interpretação [...] Nesse método, é de fundamental importância que estabeleçamos confrontos entre dimensão subjetiva e posicionamentos de grupos; texto e contexto; falas e ações mais amplas; cognição e sentimento, dentre outros aspectos. (2009, p. 105)

Dicho método (MINAYO, 2004) constituye una perspectiva dentro de las corrientes comprensivas de las Ciencias Sociales que analiza palabras, acciones, conjunto de interrelaciones, grupos, instituciones y coyunturas, entre otros cuerpos analíticos. En este sentido, la autora 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 y a su contrastación con la teoría que los condiciona. Para ello, de acuerdo a este método, asumimos tres grandes momentos en la investigación. En un primer momento, concerniente a la recolección y descripción de las informaciones (organización de los datos), nos centramos en la lectura del material, organización de los relatos y de las informaciones recopiladas en los cuestionarios semi-estructurados, así como organizamos las imágenes de apoyo con registros fotográficos de las experiencias y vivencias de los sujetos colaboradores (en las Oficinas de Sensibilización Estético-Ambiental y en los Seminarios-Talleres de Sensibilización Estético-Ambiental) que después formarían parte de los apéndices y anexos. En el segundo momento, alusivo a la categorización (de las informaciones), a través de una relectura y revisión exhaustiva y repetida de los textos, procuramos identificar qué surgía de relevante en los textos y, en base a esto, elaboramos categorías específicas (iniciales y

emergentes). En este sentido, debemos acotar que definimos 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. Atendiendo a esto, desarrollamos dos categorías finales (Educación Estético-Ambiental y Formación más Integral), cohesionadas en los enunciados: *La EEA y su papel para una formación más integral de los (as) educadores (as) en Arte: representaciones de los (as) académicos (as) em Artes Visuais -Licenciatura de la FURG* y *La EEA y su papel para una formación más integral de educadores (as) en Arte: representaciones de los (as) instructores (as) de Arte de Manicaragua*.

Como estrategia de investigación aplicamos un instrumento de recopilación de información concerniente a 3 cuestionarios: 2 de percepción y 1 de evaluación (Ver apéndices 07, 08 y 09), a 18 académicos em Artes Visuais - Licenciatura de la FURG y 23 instructores de Arte de Manicaragua (Ver apéndices 13, 14 y 15), 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 consta de tres preguntas abiertas. El segundo cuestionario consta de 6 preguntas cerradas de selección múltiple, definidas dentro de cada una de las dimensiones establecidas, a seguir: la educativa, la social-comunitaria y la estético-ambiental, considerando el nivel de importancia en una escala del 1 al 5 (escala de Lickert), donde 1 se refiere a *no importante* y 5 a *muy importante*. Asimismo, se establecieron 3 preguntas abiertas referidas a la inserción o no de la Educación Estético-Ambiental en el currículo de la Licenciatura de ambos grupos, a la importancia de considerarlos dentro del proceso de ambientación curricular y a la importancia que le asignan dichos sujetos a la EEA para su propia formación como educadores de arte, con base en las representaciones que tenían y que fueron adquiriendo en los talleres vivenciados. El tercer cuestionario (de evaluación) consta de dos preguntas cerradas de selección múltiple, definidas dentro de las dimensiones establecidas *a priori*: contenidos y estructura de las oficinas, desempeño expositor, organización general y aspectos generales dentro de los cuales se hallan el grado de satisfacción con las oficinas, el cumplimiento de las expectativas del curso y los aportes esperados en relación con

una formación más integral como educador de arte, considerando para ello el nivel de importancia en una escala del 1 al 5 (escala de Lickert), donde 1 se refiere a *no importante* y 5 a *fundamental*. De igual forma, se estableció una pregunta abierta vinculada a la opinión general en torno a las oficinas.

En este sentido, la fuente de las informaciones primarias las obtuve principalmente de la revisión bibliográfica exhaustiva, especialmente de libros, artículos, documentales, ensayos y conferencias relativas al problema y al objeto de estudio; mientras que las secundarias las obtuve de los cuestionarios semi-estructurados aplicados (con la autorización de los sujetos colaboradores acuñada en el término de compromiso libre y esclarecido) y de la relectura y análisis de las narrativas, resultantes de las actividades implementadas en los talleres de sensibilización estético-ambiental.

En función de lo anterior, se elaboró un diseño de la tesis con la siguiente estructura: una introducción, tres capítulos (un capítulo teórico, uno de carácter metodológico y uno dedicado al análisis y los resultados), conclusiones, referencias bibliográficas, apéndices y anexos.

En el capítulo introductorio alusivo a los andares de mi formación como educadora ambiental y a los andares preliminares de la investigación ofrecimos antecedentes en relación con las motivaciones que condicionaron la formación de la autora como educadora ambiental y que la condujeron al PPGEA, y finalmente, se ofreció una caracterización de los aspectos fundamentales de la investigación.

En el segundo capítulo intitulado: “Fundamentación teórica”, se presentaron los antecedentes y los referentes esenciales de la investigación, en particular, los relacionados con la actuación de Estévez en espacios educacionales de Cuba y Brasil. Se reflexionó en torno a los problemas teóricos y metodológicos de la EEA; se refirieron los presupuestos teórico-metodológicos de la sensibilización estético-ambiental; se abordó, de manera sucinta, la sustentabilidad estética en el desarrollo humano y social y se hizo hincapié en la orientación transdisciplinar en la EEA. Por último, se reflexionó en torno al papel de la EEA para una formación más integral de educadores (as), especialmente en artes, en el contexto de la crisis socio-ambiental contemporánea.

En el tercer capítulo: “Andares de la investigación”, se describieron los sujetos y contextos que formaron parte de la investigación, así como el camino metodológico seguido y los encaminamientos correspondientes, partiendo del problema de la investigación, la tesis y el

objetivo general. Se esbozó el camino andado durante las prácticas educativas en Brasil y Cuba; se refirieron los presupuestos del Método de Interpretación de Sentidos de Minayo y se describieron las experiencias educativas realizadas con muestras de Brasil y Cuba.

Finalmente, en el cuarto capítulo: “Análisis y resultados de los talleres de sensibilización estético-ambiental”, se ofrecieron los resultados de los talleres correspondientes, tras el análisis e interpretación de sentidos de las narrativas y cuestionarios de percepción aplicados a los sujetos colaboradores de acuerdo al método seleccionado, asumido en la investigación, en función de comprender e interpretar las representaciones de los sujetos colaboradores sobre la EEA y su papel para una formación más integral de educadores (as).

Además, el trabajo cuenta con consideraciones finales, sugerencias para la elaboración de cursos de formación docente vinculados a la Educación Estético-Ambiental (EEA), referencias bibliográficas, bibliografía, apéndices y anexos.

2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 La Educación Estético-Ambiental: antecedentes y referentes

A juzgar por las numerosas investigaciones sobre aspectos puntuales de la EEA realizadas en Brasil (en especial, vinculadas a programas de maestrías y doctorados: donde sobresale el Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) de la Universidade Federal do Rio Grande — FURG, como se verá más adelante), las primicias de la EEA hay que buscarlas allende las fronteras y en autores como Pablo René Estévez, con una actuación fundacional en esta esfera en instituciones educacionales cubanas, así como de otros países, especialmente, brasileñas.

2.1.1 Antecedentes del Centro Latinoamericano de Educación Estética y Ambiental (CELEA) “La Edad de Oro”

Los antecedentes más remotos de la EEA se remiten a los albores de la década de los años noventa y a los espacios académicos de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (UCLV, Villa Clara, Cuba) y del entonces Instituto Superior Pedagógico (ISP) “Félix Varela” de Villa Clara (Cuba)¹⁴, donde el profesor, investigador y escritor Pablo René Estévez fundó el Centro Latinoamericano de Educación Estética y Ambiental (CELEA) “La Edad de Oro”, en 1993. De esa manera, el término estético-ambiental apareció ya en la Resolución Rectoral 140/93 del 4 de noviembre, del ISP “Félix Varela”. En el Objetivo 8 del segundo acápite de esta resolución (intitulado: “Los objetivos fundamentales que tendrá el referido Centro”), se consignó, literalmente: “Programar actividades de educación estético-ambiental en la comunidad”. (1993, p. 1)

Dicho término apareció, asimismo, en las Metodologías del CELEA: “Diagnóstico sociocultural del Centro”, cuando en el acápite 2 se definieron las *características*

¹⁴ Posteriormente, este Instituto pasó a denominarse Universidad de Ciencias Pedagógicas “Félix Varela” de Villa Clara, y a fines de 2015, en el proceso de integración de las universidades cubanas, quedó adscrito a la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (Santa Clara, Villa Clara), en la condición de Sede Pedagógica.

*estéticoambientales*¹⁵ (estado de la pintura y armonía cromática; fuentes de ventilación y adecuación; fuentes de iluminación y adecuación; estado del mobiliario y su relación con las características antropométricas del alumno; áreas verdes, flora y fauna¹⁶: descripción y estado; elementos ambientales que contaminan el centro: el ruido, la temperatura, el humo, los gases, el agua, etc.; estado de murales, plantas y otros elementos ornamentales...), y en el “Diagnóstico estéticoambiental del Centro”: destinado a evaluar el nivel de desarrollo estéticoambiental de los alumnos.

Posteriormente, el término reapareció en el Trabajo: “La EA en el enfoque integral del trabajo educativo: la CEEA”¹⁷ (requisito para la evaluación final de un curso de posgrado recibido por Estévez en la Facultad de Cultura Física “Manuel Fajardo” de Santa Clara, en 1994), donde se esbozó la concepción integral del trabajo del CELEA en función del carácter integral de la personalidad. Allí se especificó que la experiencia acumulada en poco más de un año por las CELEAs había demostrado sus ventajas, como forma organizativa, con una concepción integral del trabajo estéticoambiental en la escuela: tanto en la proyección de sus medios y métodos como en el enfoque de su papel en la formación integral de los educandos. (2004b, p. 7)

En las palabras de apertura del III Encuentro-Taller Internacional del Centro Latinoamericano de Educación Estética y Ambiental, tituladas: “El CELEA a las puertas del 2000” (ISP “Félix Varela”, Santa Clara, Villa Clara, Cuba, 1995), Estévez hizo la siguiente pregunta: “¿Cómo se inserta el esfuerzo fundacional de un proyecto que asume el reto de aportar su granito bajo la égida de una bandera excepcional: la bandera de la educación estéticoambiental?” (ESTÉVEZ, 1995, p. 3). Más adelante dijo: “Estimados invitados y delegados: En un Informe con motivo del primer aniversario del Centro Latinoamericano en su nuevo perfil estéticoambiental bajo el auspicio del ISP “Félix Varela” [...], para concluir en que:

¹⁵ Como puede notarse, la grafía del término aparece en las dos formas posibles: formando una sola palabra (*estéticoambiental*) y como una palabra compuesta (*estético-ambiental*). No obstante, para entender mejor que se trata de una perspectiva transdisciplinar, preferimos usar el término: *estético-ambiental*. Y es por ello que así aparecerá en el texto.

¹⁶ En Cuba se utilizan, indistintamente, los conceptos de flora y fauna, así como de biodiversidad. De hecho existe un organismo estatal nombrado “Flora y Fauna”, que se ocupa de estas categorías, entre el universo de seres vivientes, por una motivación, estrictamente, de carácter socioeconómica y práctica. No obstante, convendría utilizar el concepto de biodiversidad, en tanto hay muchos otros seres vivos en el planeta, además de animales y plantas, entendiéndose con esto a la biodiversidad como un todo.

¹⁷ CEEA: Cátedra de Educación Estética y Ambiental.

“[...] dicho trabajo ha confirmado las perspectivas del CELEA, en gran medida aún por explotar. Pues los problemas estéticoambientales tienen una gran repercusión en la generalidad de los países, sobre todo en el ámbito educacional y cultural” (1995, p. 7-8): donde se puso de manifiesto, una vez más, la unidad de lo estético y lo ambiental como fundamento de una educación (estético-ambiental) con una orientación integral y sustentadora de la condición estética de los seres humanos.

En el desarrollo del evento, ya algunos ponentes incorporaron el referido término en los trabajos presentados. Por ejemplo: “La escuela como centro promotor cultural de la comunidad para el trabajo estético-ambiental” y “La escuela como centro de formación cultural en la comunidad para el trabajo estético-ambiental”, de Pedro Raúl Rodríguez Moreno¹⁸; “La educación en el conocimiento y observación de los valores del patrimonio arquitectónico local y nacional como componente de la formación estético-ambiental de las nuevas generaciones”, de Carlos Figueroa Vidal. En otros trabajos, la grafía del término escogida aún no reveló, de una forma tácita, la intención transdisciplinar del autor. Así ocurrió en las ponencias: “Experiencia de Educación Estética y Ambiental con alumnos de una zona rural”, de Daisy Méndez y Reinel Brito; “Los colectivos científicos en función de la Educación Estética y Ambiental como vía de integración de la escuela a la comunidad”, de Matilde Évora Brito et al; “Recursos para el desarrollo de la Educación Estética y Ambiental a través de la Zoología”, de Elisa Guardado Fraga, Armiñana García y Noel Chirino Flores, y “La Educación Estética y Ambiental a través de la música”, de Roberto García Gutiérrez.¹⁹

Posteriormente, en un documento titulado: “Sobre el documento del VRIP²⁰ en relación con el Encuentro-Taller Internacional de Educación Estética y Ambiental”, donde se argumentaba la pertinencia del evento, Estévez confirmó la orientación estético-ambiental del CELEA: “La temática estético-ambiental tiene una actualidad, importancia y bases sólidas en el Continente, además de abarcar un extenso abanico de temas afines. Por lo que los asistentes potenciales son incontables en nuestra y otras regiones”. (1996, p. 1)

¹⁸ Actualmente, Pedro Raúl es profesor y Jefe de la Carrera de Licenciatura en Educación Artística de la Sede Pedagógica de la UCLV, y hace su doctorado sobre la vida y la obra de Pablo René.

¹⁹ Programa Científico del III Encuentro-Taller Internacional de Educación Estética y Ambiental. Santa Clara, Villa Clara: Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela” de Villa Clara, 22-24 de mayo de 1995.

²⁰ VRIP: Vicerrectorado de Investigación y Posgrado.

Esta orientación se hizo expresa, asimismo, en el Programa XX Años del Poder Popular en Santa Clara: “La escuela como Centro Cultural Principal de la comunidad”. Este Programa, que encabezó el propio Estévez, aplicaba las orientaciones metodológicas de las CEEAs creadas en la mayoría de las escuelas del municipio de Santa Clara, y por tanto, hizo expresa la intencionalidad estético-ambiental del autor en uno de los principios funcionales. A saber: “Integración de medios y métodos de la acción estético-ambiental y de las distintas direcciones del trabajo educativo: ideopolítico, laboral, ético, ambiental, estético, etc.”²¹

2.1.2 Antecedentes del Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental²² de la Universidade Federal do Rio Grande, RS (PPGEA – FURG)

La orientación estético-ambiental se hizo explícita en el Programa de la disciplina: “Educación Ambiental y Sociedad en América Latina”, confeccionado por Estévez en 1998 para impartirlo en el PPGEA a partir del primer semestre de 1999, cuando arribó a Rio Grande como Profesor Visitante del Departamento de Educação e Ciências do Comportamento (DECC/FURG)²³. En particular, apareció en el tema 6: “La unidad de lo estético y lo ambiental como fundamento de una Estética de la naturaleza”, donde, entre otros aspectos, se consignó el interés de “Destacar la importancia en la protección y conservación de los valores estéticos de la naturaleza [...]”. (1998, p. 3)

La posición teórico-metodológica en relación con la perspectiva estética de la Educación Ambiental (EA²⁴) fue consolidada por dicho autor en su actuación en la FURG: primero, en el

²¹ Véase “La escuela como Centro Cultural Principal de la comunidad”. Programa “XX Años del Poder Popular en Santa Clara”. Santa Clara: 8 de diciembre de 1996, p.2.

²² Se hará uso de la sigla PPGEA para hacer referencia al Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, de la Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, RS, Brasil.

²³ El Departamento de Educação e Ciências do Comportamento (DECC), históricamente construido bajo la perspectiva de la formación de profesores, dio lugar al Instituto de Educação (IE), que asumió las licenciaturas de la universidad en las áreas de Didáctica, Estágios, Políticas Públicas da Educação y Filosofia da Educação. A su vez, contribuye en la formación con otros cursos de graduación en disciplinas como Metodologia Científica, Filosofia y Educação Física. La creación de dicho instituto aconteció como parte de la reestructuración de la FURG en el 2006 y en los últimos años sus profesores han dado continuidad al trabajo de enseñanza, pesquisa y extensión direccionados a los procesos educativos, en espacios formales y no formales.

²⁴ Se hará uso de la sigla EA para referir el término Educación Ambiental.

marco del DECC²⁵ (entre abril de 1999 y marzo del 2003), y posteriormente, como Profesor Visitante del PPGEA (entre febrero del 2008 y febrero del 2012). Así apareció, tempranamente, en los fundamentos para la creación (en el 2002, con la colaboración del profesor Victor Hugo G. Rodrigues) del Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Estética (NUPEE), bajo cuya cobertura editó Estévez su libro *A Educação Estética: experiências da escola cubana* (2003). Como parte de este trabajo, el autor coordinó el Proyecto Transcultural de Educación Estético-Ambiental (Eco-estética): que se enfocaba hacia la Maestría en EA, el NUPEE, el Colegio Estadual de Enseñanza Media “Lemos Júnior”, el NEMA y las escuelas de las redes pública y privada de educación.

Este proyecto se pudo concretar en el 2009 (durante la segunda estancia de Estévez en la FURG) con la participación de discentes de la Maestría en EA y del Curso de Pedagogía, donde el profesor impartía las disciplinas: Educación Estético-Ambiental y Filosofía de la Educación, entre otras materias afines.

En general, los primeros acercamientos de Estévez a una concepción de la EA, elaborada a partir de una perspectiva estética, tuvieron lugar en la década de los años ochenta, cuando siendo profesor de Estética de la UCLV, fue seleccionado para hacer un doctorado en Educación Estética en la Universidad Estatal “Tarás Shevchenko” de Kiev, Ucrania.²⁶

A pesar de que el discurso científico y académico sobre el trabajo estético-educativo en esta época excluía, por lo general, un abordaje transartístico de lo estético (soslayando, *ipso facto*, esferas tan potencializadas estéticamente como la naturaleza y el trabajo), Estévez se afilió a un concepto amplio de la Educación Estética que se apoyaba en el arte, la naturaleza y el trabajo como medios fundamentales de la acción estético-educativa), que tributaba a la formación integral de la personalidad: sobre todo, teniendo en cuenta la función compensatoria de los valores estéticos sobre la conciencia. Precisamente, en *La Educación Estética del Hombre Nuevo* se afirma que en la etapa de desarrollo premarxista “[...] no existió una concepción integral de la

²⁵ El Departamento de Educação e Ciências do Comportamento (DECC) dio lugar, posteriormente, al Instituto de Educação (IE).

²⁶ Estévez fue el segundo cubano que realizó una Tesis de Doctorado sobre el tema. El primero, el profesor José O. Suárez Tajonera, defendió la Tesis: “El problema de la Educación Estética en Cuba”, en la Universidad de Lomonosov, Moscú, en 1982. La Tesis de Estévez, intitulada: “La vida espiritual del hombre nuevo en las condiciones de la construcción del socialismo en Cuba” y defendida en 1987 en la Universidad Estatal de Kiev, versó sobre los problemas de la educación estética del hombre nuevo en Cuba: una temática ya abordada por este autor en una monografía final del Curso de Especialización en Filosofía realizado en la Universidad de La Habana, en 1979.

educación estética, que abarcara las variadas esferas de la vida social y, especialmente, el trabajo. En general, se absolutizaba el arte como medio de la misma”. (1987, p.22)

Este concepto amplio de la Educación Estética, basado en una concepción transartística de lo estético, asumió plenamente la acepción original de la *Aisthesis*, que tributa a dos términos básicos: *estesia*, relativo a la *facultad de sentir* (asociada al cultivo de los sentidos) y *estética*, relativo a la *sensibilidad* (asociada al desarrollo de la Estética como ciencia, y en un concepto restringido, a la reflexión sobre la esencia y manifestaciones de lo bello en la creación artística). (ESTÉVEZ, 2015b, p. 8)

En realidad, la *Aisthesis* está asociada a una familia de palabras (*aisthanesthai*, *aisthetos* y *aisthetikos*), que tributan a un campo semántico centrado en la *sensación* y la *percepción* (asociados a un saber sensible y corporal). Dicho campo se encuentra próximo a la comprensión de lo estético del filósofo alemán Alexander Baumgarten, considerado el padre de la Estética como disciplina y autor de la obra fundacional *Aisthetika*, de mediados del siglo XVIII. Esta comprensión, como se sabe, fue relegada por una concepción reductora de la Estética, que la constriñe a una especie de *Ciencia de lo bello*, orientada a la reflexión sobre la belleza, especialmente, en la creación artística: respondiendo a una concepción de lo estético que, según Welsh (2011), no trasciende el dominio de lo artístico.

2.1.3 La perspectiva estética de la Educación Ambiental

Un estudio atento de las obras de Pablo René²⁷ permitió dilucidar el proceso de maduración y configuración de un concepto transartístico de lo estético, que lo llevó a asumir una perspectiva estética de la EA; a la fusión orgánica de lo estético y lo ambiental que expresó,

²⁷ Estévez ha publicado 17 libros de literatura para niños y jóvenes; 9 sobre problemas de la Educación Estética, la Educación Estético-Ambiental y sobre problemas de Filosofía de la Educación; y 13 en coautoría con otros especialistas de la esfera (publicados en Brasil, Cuba y Alemania). Artículos suyos han sido publicados en Ucrania y México. Algunos libros del autor son considerados literatura básica para la formación de profesores y como literatura básica para las Licenciaturas en Educación y en Educación Artística. Entre ellos podemos mencionar: **La Revolución Estética en la Educación**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2004; **Los colores del arco iris**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2008, 2015 y 2016 (guía para la formación de los instructores de arte); **A alternativa estética na educação**. Rio Grande: Editora da FURG, 2009. Editado con el título **La alternativa estética en la educación liberadora** por la Editora Política, 2012 y por la Editorial Pueblo y Educación en 2014; **Enseñar a sentir**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2015; **Hacia una estética de la convivencia** (en proceso de edición por la Editorial Félix Varela, de La Habana). En la condición de coautor ha integrado 12 libros, publicados en Brasil y Cuba.

simbólicamente, con el término *estético-ambiental*, y finalmente, a una modalidad de la educación en valores: la Educación Estético-Ambiental, con una orientación transartística y transdisciplinar en función de una formación más integral de la personalidad. Esta síntesis de términos se fundamenta en la universalidad de los valores estéticos y de los ambientales (presentes en las relaciones entre los seres humanos, entre estos y la naturaleza, y en general, entre los seres humanos y la sociedad en su conjunto). Dicha fusión se constituyó en función del carácter unitario de la conciencia humana, concebida como una totalidad integrada por la mente racional y la mente emocional.

Ya en el libro colectivo: *La educación estética del Hombre Nuevo* (1987), del cual Estévez fue redactor principal, se dedica un amplio tópico a dilucidar la relación del hombre con la naturaleza como esfera de la educación estética, donde se insertan referencias bibliográficas provenientes de la ciencia soviética, a las cuales tuvo acceso este autor. En particular, la obra del profesor Ivan F. Smolianinov resultó fundamental, pues se refiere a aspectos medulares de la relación de la naturaleza con el dominio de lo estético, como son: la belleza de la naturaleza como una propiedad inherente al mundo material: a la biodiversidad, al paisaje natural, a la belleza del planeta Tierra y del espacio sideral; así como a aspectos inherentes a la interrelación entre la estética y la ecología y la unidad estético-espiritual entre los seres humanos y la naturaleza (1984). Entre tanto, Vasili A. Sujomlinski, un eximio pedagogo de la región de Kirovograd, establecía una condición esencial para el cultivo de los sentidos estéticos:

La educación emocional y estética comienza con el desarrollo de las sensaciones y de las percepciones. Tanto como requiere la educación de la maestría en el trabajo de prolongados ejercicios de la mano, que desarrollan la inteligencia y las capacidades intelectuales, requiere la cultura espiritual, moral, emocional y estética, de prolongados ejercicios de los órganos de los sentidos. Y antes que todo, de la vista y el oído. (1971, p.247-248)

Estévez se afilió a un concepto amplio de lo estético, a partir de una concepción dialéctico-materialista del mundo que pondera el contacto directo de nuestros ancestros con la naturaleza, posibilitando la aprehensión de valores de carácter no utilitario en una incipiente actividad orientadora valorativa que implicaba, a la vez, su objetivación en la naturaleza y la subjetivización de esta. En ese proceso, nuestros ancestros cobraron conciencia de la significación social de los objetos esenciales para garantizar su supervivencia en un mundo hostil y preñado de amenazas: lo que explica, por ejemplo, la abundancia de plantas y animales entre

los objetos de adoración de las primeras civilizaciones (con un carácter mágico-religioso), que dieron lugar al denominado arte rupestre y a posteriores manifestaciones del arte sumerio, egipcio, etrusco y otros. De ahí, probablemente, el hecho de que nuestro referente principal se asociase a la definición de *valor estético* que ofreció Yuri Boriev, autor con el que tuvo contacto en la época en que hacía el doctorado en la Universidad Nacional “Tarás Shevchenko” de Kiev, pues para este autor,

La significación social de los objetos, su importancia para la vida de las personas y su capacidad para ser objetos de asimilación conforman la base de su valor estético. La “realidad”, la materialidad, la integridad del mundo, la precisión y la sensibilidad concreta de sus objetos son la base natural innata de las propiedades estéticas. Gracias a la producción social, los fenómenos del mundo actúan y participan en las esferas de intereses del hombre y encuentran importancia para la humanidad. (1969, p. 8)

Debido a lo anterior, resulta obvio que “[...] el valor estético del fenómeno depende no solo de sus propiedades naturales sino también de aquellas condiciones sociales en los cuales el mismo se inserta”. (1969, p. 67). De modo que, siguiendo el razonamiento de Boriev,

[...] al valorar estéticamente los fenómenos, el hombre determina el grado de dominio sobre el mundo. Este grado [...] está determinado no sólo por el carácter del objeto sino también por las propiedades del mismo ser social: en otras palabras, el mismo depende del nivel y carácter del desarrollo de la sociedad, del desarrollo de la producción. (1969, p. 67).

El desarrollo social y, específicamente, la producción de bienes materiales son los que van a determinar, en última instancia, el desarrollo de la conciencia estética y de la conciencia artística como su núcleo: al decir de Kagan (en **Lecciones de Estética Marxista Leninista**), “en un nivel relativamente alto del desarrollo genérico e individual del hombre”²⁸ (1984b, p. 69). Según este autor, ello transcurre bajo las influencias de las relaciones sociales y representa

[...] un salto cualitativo de los goces biofisiológicos y puramente animales al nivel de las alegrías específicamente humanas, espirituales; del nivel de las

²⁸ Véase KAGAN, M.S. **Lecciones de Estética Marxista Leninista**. La Habana: Editorial Arte y Literatura, 1984. (Puede ser consultado además en KAGAN, M. S. **Leksii po marksistsko-leninskoiestetike**. Leningrado: Editorial de la Universidad de Leningrado, 1971, p. 80)

orientaciones instintivas del organismo en el medio natural al nivel de las orientaciones valorativas sociales²⁹. (1984b, p. 69 - 70).

Esto condujo, finalmente, a la configuración de un concepto transartístico de lo estético que se extrapola al dominio de la naturaleza no humana, y por extensión, al medio ambiente: en una fusión orgánica de los valores estéticos y los ambientales. En este sentido, al decir de Rosental e Iudin:

Lo estético constituye la encarnación objetivamente sensible de aquellos aspectos de las relaciones sociales objetivas (incluyendo el dominio de las fuerzas y fenómenos de la naturaleza) que facilitan o no facilitan el desenvolvimiento armónico del individuo, su libre actividad creadora dirigida a la producción de lo bello, a la realización de lo elevado y de lo heroico, a la lucha contra lo feo y lo bajo. Lo estético incluye, asimismo, un aspecto subjetivo: el goce del hombre por la manifestación libre de sus aptitudes y fuerzas creadoras, así como por la belleza de los productos obtenidos en virtud de la actividad creadora de los seres humanos en todas las esferas de la vida social y personal (en el trabajo, en las relaciones sociales, en la vida cotidiana, en la cultura). (1981, p. 156)

En consecuencia, a través de la definición de lo estético, conseguimos vislumbrar una noción de Estética consonante con lo estipulado por Estévez, para quien la Estética rebasa con mucho el dominio de lo artístico y se configura a partir de una ostensible perspectiva holística, afín a las concepciones del conocido esteta Moisei Kagan quien, en su libro **Lecciones de Estética Marxista Leninista** (*Leksii po marksistsko-leninskoi estetike*) asumió que:

La estética no es [...] simplemente la ciencia de lo bello, sino que, en el sentido más amplio y exacto, es la ciencia que estudia toda la rica variedad de valores estéticos que el hombre encuentra en el mundo que lo rodea: los valores por él creados en su actividad práctica y los valores plasmados en el arte que refleja el mundo. En este sentido, se puede decir que la estética es la ciencia de la apropiación estética de la realidad por el hombre³⁰. (1984b, p. 69 - 70)

Al hacer alusión a los valores estéticos y a la actividad práctica del hombre, Kagan incluyó implícitamente el ámbito de lo ético. Es por ello que aludimos a esta definición, pues

²⁹ KAGAN, M.S. **Lecciones de Estética Marxista Leninista**. La Habana: Editorial Arte y Literatura, 1984. (La fuente original puede ser consultada en KAGAN, M. S. *Leksii po marksistsko-leninskoiestetike*. Leningrado: Editorial de la Universidad de Leningrado, 1971, p. 80).

³⁰ Véase la fuente original en KAGAN, M. S. *Leksii po marksistsko-leninskoiestetike*. Leningrado: Editorial de la Universidad de Leningrado, 1971, p. 15.

trasciende el concepto estricto de la Estética, concebida tradicionalmente como una ciencia centrada en lo bello, para proponer una lectura de mundo cimentada en la aprehensión de los valores estéticos y ambientales, en una cosmovisión crítico-estética de la realidad circundante.

La fuente teórico-metodológica que estuvo en la base de nuestras reflexiones estético-filosóficas (en lo que respecta a la lectura estética de mundo, la problemática ambiental y la EEA), es de índole dialéctico-materialista. Pues abordamos la condición humana, el desarrollo de los sentidos estéticos del *Homo sapiens*, y en general, la vida espiritual de la sociedad humana como un proceso que Marx definió como *histórico-natural* vinculado a la producción de bienes materiales (1969), en el que concebía al ser humano como una parte inseparable de la naturaleza, donde este se objetivaba en la misma medida en que la iba subjetivando en la actividad cognoscitivo-transformadora. Paradójicamente, pronto nuestros ancestros se fueron separando de la naturaleza (en un proceso de enajenación que Marx denominó *extrañamiento*), momento en que empieza a desintegrarse la condición humana y a perderse la capacidad de aprehensión integral de la realidad: dando lugar a una fase de especialización de la actividad humana presidida por la racionalidad instrumental. Dicha fase, bautizada como *enfermedad de la razón* por Max Horkheimer, se acrecentó con la irrupción de la crisis socio-ambiental global y el velo sombrío que rige en las relaciones internacionales.

No obstante lo anterior, nos abrimos a otras perspectivas epistemológicas que (como la fenomenología y la hermenéutica) profundizaron en los estudios sobre la condición humana y la subjetividad en una época en que, tras la muerte de Vladimir Ilich Lenin, hubo ciertamente un repliegue en los estudios marxistas sobre estos temas. Este hecho puede constatarse también en el punto 9 del *Decálogo* que Estévez propone para la superación de profesores, especialmente en arte, donde se proclamó la “Diversidad de perspectivas epistemológicas y procedimientos metodológicos priorizando la vía volitivo-afectiva en la producción y promoción de los conocimientos y saberes” (2012a, p. 15).

Al hacer énfasis en la *facticidad* como punto de partida para la percepción (e intelección) de los objetos y fenómenos de la realidad objetiva, Merleau-Ponty (2011) apuntó un camino para el conocimiento de la *esencia* de los objetos, de los fenómenos y de los propios seres humanos como sujetos cognoscentes: lo cual puede extrapolarse (como lo hizo la Estética Fenomenológica) al dominio de lo estético. En este sentido, la Fenomenología tiene un innegable valor metodológico para el estudio de la esencia (estética) de la condición humana; a partir de lo

cual puede hablarse con propiedad de sustentabilidad estética en el desarrollo humano. De igual manera, resultó instigante y productiva la idea de Hans-George Gadamer acerca de que la Hermenéutica contiene implícitamente a la estética (1998) en tanto los objetos y fenómenos estéticos, independientemente de su origen, están sujetos a una determinada *interpretación*: lo que explica la diversidad de gustos e ideales estéticos (así como de paradigmas y diferencias estéticas entre las diversas épocas) en el desarrollo filogenético del *Homo sapiens*.

La EEA en la educación brasileña

Si bien hicimos referencia a algunos conceptos concernientes a lo estético y a la Estética como ciencia, con la finalidad de arrojar luz sobre la concepción transartística de lo estético, debemos recordar que nuestro eje central es la Educación Estético-Ambiental, pensada como una modalidad educativa que se orienta hacia una formación más integral del ser humano. Y es por ello que la figura de Estévez sentó pautas en nuestro estudio.

Los antecedentes de los proyectos que este autor desarrolló en Brasil, desde inicios de 1999 cuando ingresó al antiguo Departamento de Educação e Ciências do Comportamento de la Universidade Federal do Rio Grande, RS (DECC³¹ / FURG) se remontaron a los albores de la década de los años ochenta cuando fundó la Cátedra de Educación Estética “Mirta Aguirre” (1989) en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (UCLV, Santa Clara, Cuba) y un Centro Promotor de la Educación Estética en la Biblioteca Provincial “Martí” (1989). Ambos proyectos se fundieron en el Centro Latinoamericano de Educación Estética (CELE), fundado en la UCLV en junio de 1991. Posteriormente, a fines de 1991, en la condición de Maestro Invitado de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL, Monterrey, México), Estévez fundó una filial del CELE en la Facultad de Artes Visuales de la UANL³² y desarrolló cursos y actividades donde se difundió un concepto de la educación estética que incluía como medio a la naturaleza circundante: teniendo en cuenta, sobre todo, su potencialidad estético-educativa. Finalmente, en 1993, en el II Encuentro-Taller Internacional de Educación Estética, desarrollado en la UCLV, se

³¹ El Departamento de Educação e Ciências do Comportamento (DECC) dio lugar, posteriormente, al Instituto de Educação (IE).

³² Esta filial se denominó Centro Latinoamericano de Educación Estética “Alfonso Reyes” de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), y estuvo presidida por Estévez y el Maestro Salvador Aburto Morales, director de la Facultad.

fundó el Centro Latinoamericano de Educación Estética y Ambiental (CELEA) “*La Edad de Oro*”, con una ostensible orientación transartística y transdisciplinar, posibilitando el desarrollo de la Educación Estético-Ambiental como una modalidad emergente de la educación en valores.

Esta perspectiva estética de la educación cubana (con una proyección hacia el ámbito medioambiental) se profundizó a partir de la actuación de Estévez en la Universidade Federal do Rio Grande entre 1999 y 2003, como Profesor Visitante del DECC³³, hoy Instituto de Educação, y entre 2008 y 2012, como Profesor Visitante del Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA, FURG). En este período, Estévez impartió varias versiones de la disciplina semestral “Educación Estético-Ambiental”; publicó varios libros sobre la temática, además de capítulos de libros y artículos para diversas revistas. Entre dichas publicaciones, por constituir un notable esfuerzo de socialización de las problemáticas concernientes a la EEA, sobresalió la organización del libro *A Educação Ambiental em perspectiva estética* (2011), con prólogo de Elisabeth B. Schmidt, donde se recogieron trabajos de alumnos y profesores del PPGEA que asumen la perspectiva estética de la EA. Sobre la importancia de este libro, escribió la profesora Vanessa H. Caporlingua (entonces Coordinadora del Programa):

Queremos [...] enfatizar o quanto esta publicação será valiosa, tanto no âmbito do PPGEA como junto à comunidade científica da área ambiental, tendo em vista que:

- Integra a produção científica dos discentes e docentes, valorizando e estimulando o trabalho no nosso Programa.
- Contribui para o desenvolvimento de uma perspectiva estética ainda não sistematizada na Educação Ambiental.
- Sistematiza um importante aporte científico relativo à Educação Estética vinculada à Educação Ambiental.
- Será uma essencial referência bibliográfica sobre a temática no PPGEA, tornando-se fonte de consulta para futuras pesquisas. [Nota de contracubierta, 2011]

³³ El Departamento de Educação e Ciências do Comportamento (DECC) dio lugar, posteriormente, al Instituto de Educação (IE).

A este respecto, constituyó un hito la elaboración del Proyecto Eco-estética del Grupo Transcultural de Estudo e Pesquisa em Educação Estética e Ambiental, inscrito en el 2009 en el CNPq³⁴ y en cuyas “Repercusiones” se hizo constar que:

O grupo de pesquisa “Eco-estética” surgiu da necessidade de aprofundar os estudos iniciados a partir do Projeto de Extensão “Educação Estético-Ambiental: A complexidade do simples ato de jogar lixo no chão da escola”, desenvolvido no ano 2008, sob a orientação do professor Pablo René, pelas mestrandas Aline Amorim, Daniele Jardim e Rejane Souza, do PPGEA/FURG. Portanto busca dar subsídios teóricos, práticos e metodológicos a atividades de extensão contemplando ações estético-educativas que efetivem uma nova postura; integrando atividades de ensino, pesquisa e extensão em uma visão transcultural e interdisciplinar. As atividades desenvolvidas estarão sendo constantemente avaliadas com o objetivo de construir o conhecimento ambiental a partir de uma concepção integrada com base na Educação Estética e experiências das escolas brasileiras e cubanas, visando à sustentabilidade estética no desenvolvimento humano (eixo fundamental da linha de pesquisa estético-ambiental do professor Pablo René), além da construção de metodologias para o desenvolvimento da educação ambiental como componente essencial de uma educação humanista e integradora, e esteticamente sustentável, nas escolas e nas comunidades. [Acréscimo de la autora]

En la misma línea de pensamiento estético-ambiental se inscribieron dos proyectos que vincularon a Estévez con la Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) y que fueron promovidos por su ex alumna y colaboradora Diana P. Salomão de Freitas, profesora de dicha universidad: el Proyecto “A Educação Estético-Ambiental nos cursos de Graduação da Universidade Federal do Pampa” (EEAUNIP) y la disciplina: “Fundamentos neurobiológicos da Educação Estético-Ambiental” del curso “Especialização em Neurociências Aplicada à Educação”. En el programa de dicha disciplina se introdujeron los *Estímulos Esteticamente Significativos*, contextualizados en el dominio de la EEA a partir de los *aportes* de las neurociencias, en particular de los *Estímulos Emocionalmente Significativos* (EES), con probada eficacia en el proceso docente-educativo.

Resultó ilustrativo, al respecto, el Resumen del proyecto EEAUNIP, presidido por las palabras-clave: Educação Estético-Ambiental, Formação Integral, Comunidades Aprendentes y Transdisciplinaridade, donde se consigna:

³⁴ El Grupo Eco-estética fue antecedido por el Proyecto Transcultural de Educación Estético-Ambiental “Eco-estética” que, con la colaboración del profesor Víctor Hugo G. Rodrigues, Estévez propuso el 6 de octubre de 2005 a la entonces Coordinadora del PPGEA, profesora Susana Inês Molon.

O projeto EEAUNIP visa desenvolver a capacidade de sentir e a sensibilidade de acadêmicos(as) e servidores(as), além da comunidade externa, a partir de uma perspectiva estético-ambiental e transdisciplinar, em função de uma formação humanista e integral da personalidade. Metodologicamente, o projeto se perfila como uma atividade multipropósito de caráter vivencial, lúdico, investigativo e letivo, tendo como princípio a sustentabilidade estética, a auto-educação e auto-regulação do sujeito através de ações curriculares, extracurriculares e extra-escolares. A presente proposta compreende duas linhas de ação: diagnóstico-investigativa e propositiva. A primeira, com o intuito de identificarmos elementos que evidenciem a presença da Educação Estético-Ambiental nos projetos político-pedagógicos dos cursos de graduação da UNIPAMPA. Já as proposições serão decorrentes da investigação, de modo que a formação de docentes, em especial, coordenadores dos cursos de graduação, aconteçam a partir do diagnóstico realizado, por meio de oficinas de educação estética. (2015, p.1)

La influencia de los aportes de orden teórico, metodológico y práctico de Estévez en relación con la EA resultaron evidentes en la producción científica que, en esta área, se ha producido, especialmente, en la Universidade Federal do Rio Grande donde numerosos colegas y ex alumnos de la disciplina “Educação Estético-Ambiental” en el PPGEA o de “Filosofía de la Educación” y de otras disciplinas impartidas por Estévez en el Instituto de Educação, han emprendido investigaciones en el dominio de la EEA, contribuyendo a su desarrollo teórico-metodológico y a su socialización en diversos espacios académicos de Brasil. En particular, algunos resultados³⁵ se constituyeron en referentes obligados en la esfera. Por ejemplo, resultaron aportativas las reflexiones de Vera S. Bemfica en torno al papel de la literatura como medio para el desarrollo de la conciencia estético-ambiental; de Luciana Netto en torno al papel del teatro en el proceso docente-educativo; de Fernanda Turnes en torno al papel de los valores estético-

³⁵ Algunos autores referentes en esta área fueron antologados en el libro **A Educação Ambiental em perspectiva estética**, donde aparecen trabajos fundamentados en una perspectiva estética de la EA y en la EEA: Aline Pinto, Danielle Barros, Vera T. Sperotto, Diego Mendes, Marcelo Dias, Fabiana Dendena, Luciana Netto, Aline Machado, Jackson Luís Martins, Fernanda Turnes, Diana Paula Salomão, Flavia Luce Maisonnave, Alessandra Kosinski, Priscila Camargo, Wagner Terra, Marco Antônio Simões, Cristiane Lima y Lila Fátima Karpinski. Asimismo, aparecen como coautores destacados profesores vinculados al PPGEA: Elisabeth Brandão, Maria do Carmo Galiuzzi, Roque Moraes y Victor Hugo G. Rodrigues. Varios trabajos abordaron temáticas relacionadas con la EEA: “Arte literaria: um espaço para a formação da consciência estético-ambiental” de Vera Sperotto (Tesis de doctorado); “A Educação Estético-Ambiental: um olhar para o teatro na prática docente” de Luciana Netto (Tesis de doctorado); “Educação Estético-Ambiental: sensibilização nas construções dos relacionamentos humanos” de Fernanda Turnes; “A Educação Estético-Ambiental: uma necessidade da escola” de Alessandra Kosinski; “Projeto de educação estético-ambiental baseada nos princípios de vivências com a natureza em uma escola da cidade do Rio Grande” de Priscila Camargo. El resto de los trabajos aluden a aspectos relacionados con la perspectiva estética de la EA.

ambientales en la sensibilización de los relacionamientos humanos, y de Alessandra Kosinski en torno al papel de la EEA en la práctica escolar, etc.

Algunas de las propuestas que dieron lugar a posteriores proyectos de maestría o doctorado son instigantes en torno a aspectos nodales de la EEA como el relativo a su propia definición. Entre ellos, pueden mencionarse la disertación de Wagner Terra y la tesis de doctorado de Luciana Netto. Wagner, orientando de Estévez en la Maestría, defendió el tema: “O Fundamento Estético na Educação Ambiental Transformadora”³⁶, a partir de una plataforma teórico-metodológica afín a la EEA. El hecho de partir de un fundamento estético resultó un aporte en esta modalidad de la Educación Ambiental de inspiración freiriana. Por otra parte, la tesis de Luciana ahondó en torno a los referentes de la EEA y a sus aspectos teórico-metodológicos en el contexto brasileño. La autora hizo una minuciosa búsqueda entre los autores nacionales (en los bancos de datos de la CAPES / MEC y de la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones – BDTD), que denotó la ausencia de referentes de un pensamiento estético-ambiental anterior a los antecedentes cubanos aquí enunciados.

De acuerdo a los resultados de esta pesquisa, cuyos procedimientos se describen en el acápite “Educação Estético-Ambiental: aprofundando o conhecimento por meio de uma pesquisa bibliográfica” (2014), esta denominación (estético-ambiental) solo apareció referenciada en un trabajo de 1997: “A Educação Estético-Ambiental e suas implicações na compreensão da cultura como natureza humana”.

Según afirmó la propia autora en su proyecto de tesis:

Verifica-se que pouco se descobriu acerca da Educação Estético-Ambiental, visto que o único trabalho que traz a junção destas duas áreas apresenta em seu referencial teórico os termos dissociados. Nota-se que a autora desta pesquisa conceitualizou o ambiental e o estético separadamente, ao mesmo tempo em que se apoiou em conceitos filosóficos da fenomenologia e da hermenêutica propostos por Martin Heidegger, Edmund Husserl, Maurice Merleau-Ponty e Hans-George Gadamer para aplicar e compor o contexto teórico sobre Educação Estética em sua investigação. Assim, constata-se que a pesquisadora não conceitualizou a temática Educação Estético-Ambiental, revelando em sua pesquisa a fragmentação quanto ao entendimento sobre esta temática. (NETTO, 2012, p. 31)

³⁶ La tesis de maestría intitulada “O fundamento estético na Educação Ambiental Transformadora” fue publicada en el 2015 como libro por la Editora Appris, en Curitiba.

Más adelante, Luciana concluyó que: “Dentre os diversos resultados revelados, salienta-se a carência de pesquisas que conceituem Educação Estético-Ambiental” (2012, p. 31), una tarea que se propuso acometer en su Tesis y que, a modo de ilustrar la repercusión que la EEA ha alcanzado en el seno del PPGEA, presentamos a continuación *in extenso*:

Recorrendo à noção inicial de Educação Estético-Ambiental, elaborada a partir dos estudos relativos à Educação Estético-Ambiental no Brasil, revelados na pesquisa bibliográfica [...], compreendi que Educação Estético-Ambiental é o processo de desenvolvimento da sensibilidade intersubjetiva e intrasubjetiva do sujeito, que decorre da construção dialética da Educação Estética e da Educação Ambiental em um contexto sócio-histórico, o qual propicia ao sujeito, na sua práxis social, buscar relações ambientais mais adequadas.

Com o término das análises [...], pude ampliar a noção de Educação Estético-Ambiental [definida como] o processo de desenvolvimento e emancipação das habilidades humanas por meio de experiências anteriores significadas em um contexto histórico e social, que propicia a práxis nas relações sociais, políticas e culturais. Importante dizer também que a Educação Estético-Ambiental promove a ampliação dos sentidos humanos e, quando digo ampliação, estou me referindo ao sentimento que se faz presente em cada um dos sentidos humanos: com isso, o sujeito torna-se mais sensível e mais crítico em relação à realidade. Da mesma forma, consegue compreender a realidade pela percepção e pela interpretação dos acontecimentos; assim, as experiências são significadas porque fazem sentido para o sujeito. (2014, p. 74-75)

Con la finalidad de conocer la recurrencia del término “Educação Estético-Ambiental”, fundamentalmente en tesis y disertaciones en el período del 2012 al 2016, se realizó una búsqueda bibliográfica enfocada en el Repositorio Institucional de la FURG, la Biblioteca Digital de Tesis y Disertaciones (BDTD), en el site <http://bdttd.ibict.br>, y el banco de datos del Portal de Periódicos CAPES / MEC, en el site <http://www.periodicos.capes.gob.br>, donde se obtuvieron los siguientes resultados:

a) Con respecto al descriptor “Educação Estético-Ambiental”, en lo concerniente a la base de datos del Repositorio Institucional de la Universidade Federal do Rio Grande, retornó solamente un título (1) de tesis relativa al 2014, correspondiente, precisamente, a la doctoranda Luciana Netto Dolci (“A Educação Estético-Ambiental: um olhar para o teatro na prática docente”). Esta tesis apareció igualmente en el site de la BDTD (tanto de esta universidad como a nivel de país).

b) En el banco de datos del Portal de Periódicos CAPES / MEC, utilizándose el mismo descriptor, retornó únicamente el texto referenciado, no existiendo registro (para el término

buscado) en la etapa del 2012 al 2016. Tampoco se registraron artículos o libros que hiciesen mención a este descriptor.

c) En lo tocante a los descriptores: *Educação Estética Ambiental*; *Educação Estética-Ambiental* y *Educação Estética e Ambiental* se vislumbraron los siguientes resultados: en el primer caso se mostró una disertación de maestría, en el Repositorio Institucional de la FURG (año 2012), intitulada: “A Educação ambiental proposta pela ecologia onírica: uma releitura do ambiente externo-interno das casas da cidade do rio grande sob a perspectiva poética”, de la autora Fernanda Turnes Edom, en cuyo resumen se hacía mención a este descriptor en conjunto con la Educação Estética Onírica.

d) Finalmente, en el Portal de Periódicos CAPES / MEC aparecieron los siguientes artículos:

- Ciência e arte: um “entre-lugar” no Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde. Autores: Denise Figueira-Oliveira / Lucia de la Rocque Rodriguez / Rosane Moreira Silva de Meirelles. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*. Brasília. Julho 2012, vol. 9, núm. 17, p. 541-567.
- Educação socioambiental, imaginário e Artes Visuais. Autores: Graziela René Ormezzano / Silviani Teixeira Poma. *Revista Educação*. Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Janeiro 2013, vol. 38, núm. 1, p. 219-231.
- Estímulos sensoriais e seus significados para o consumidor: investigando uma atmosfera de serviço centrado na experiência. Autores: Edvan Cruz Aguiar / Salomão Alencar de Farias. *REMark. Revista Brasileira de Marketing*. Universidade Nove de Julho, São Paulo. Nov. 2014, vol. 13, núm. 5, p. 65-77.

Dichos artículos, implícita o explícitamente, hicieron alusión a los dominios de lo ambiental y de lo estético (así como de lo estésico), aunque en una perspectiva interdisciplinar.

En relación con el segundo descriptor, en el mismo *site* del Portal de Periódicos CAPES / MEC apareció un artículo con el título: “Teatro do oprimido em saúde mental: participação social com arte”, de los autores Erika Sales dos Santos, Emanuella Cajado Joca y Angela Maria Alves Souza, publicado en la *Revista Interface: Comunicação Saúde Educação*, volumen 20, número 58, en el año 2016. En el resumen de este artículo se estableció el vínculo del arte con los

postulados de una educación ambiental crítica, emancipatoria y transformadora, y se hizo alusión a una estética de lo cotidiano.

En cuanto al tercer descriptor *Educação Estética e Ambiental*, en el *site* de periódicos CAPES / MEC aparecieron cuatro artículos, dos de ellos coincidentes con los artículos 1 y 2 que se refieren en el primer descriptor, y otros dos con los títulos: “Percepção ambiental no turismo do parque ecológico Cachoeira do Urubu nos municípios de Esperantina e Batalha no Estado do Piani”, de Accyolli Pinto de Sousa, Jose Luis Lopes Araujo y Wilza Gomes Reis Lopes (2012, p. 69-91) y “A importância dos parques urbanos e áreas verdes na promoção da qualidade de vida em cidades”, de Bani Szeremeta y Paulo Henrique Trombetta Zannin (2013, p. 177-193). En el primer texto se aludió a los nexos turismo - medio ambiente, así como a la relación experiencia afectiva del sujeto con el espacio. En el segundo texto se aludió a la belleza del paisaje y a su influencia en la vida de las personas, sobre todo a su implicación en el incentivo del ejercicio físico y el descanso.

Así pues, en los últimos años, se demostró un déficit en la sistematicidad de la EEA, que se explica por la ausencia de Estévez en los espacios educacionales antes mencionados y por la breve historia y el desconocimiento del papel de la EEA para una formación más integral de la personalidad, al tributar a la sustentabilidad estética de la condición humana y a la convivencia social a partir de un principio estético-ecológico: hoy más que nunca una necesidad de la educación en las condiciones de la crisis socio-ambiental contemporánea.

2.2 Problemas teóricos y metodológicos de la EEA

La EEA emergió como una modalidad de la denominada educación en valores, de una gran actualidad en el trabajo docente-educativo en las instituciones educacionales cubanas: habida cuenta de que la construcción de una nueva sociedad (ajena a los avatares del capitalismo) requiere, ante todo, la formación de una personalidad con una acendrada conciencia: con elevados valores de la esfera socio-política, éticos y estético-ambientales. En fin, lo que se ha dado en llamar un *hombre nuevo* y que Ernesto Guevara bautizó como *El Hombre del Siglo XXI*. Sin embargo, su relativamente corta historia con antecedentes que, según los indicios, no rebasan las tres décadas, explicaron tanto el desconocimiento sobre su origen y desarrollo cuanto la

precaria sistematización de sus fundamentos teóricos y metodológicos, así como de las propias prácticas en el trabajo docente-educativo en las escuelas.

Especialmente, sus fundamentos teórico-metodológicos y sus prácticas se han enriquecido en los últimos quince años, sobre todo en Brasil, donde la actuación de Estévez ha sido más sistemática que en los espacios académicos cubanos.³⁷ Eso explicó la prolija existencia de disertaciones y tesis, así como el creciente número de profesores que asumieron la perspectiva estética de la EA, en particular, en espacios académicos de Cuba, Brasil y Chile, con los cuales dicho profesor ha tenido intercambios y/o relaciones de trabajo: sobre todo, a partir de 2008, cuando entró al PPGEA como Profesor Visitante. Esto se pudo constatar, particularmente, en lo que respecta a su orientación transdisciplinar.

2.2.1 La orientación transdisciplinar en la EEA³⁸

2.2.1.1 *La orientación transdisciplinar en la educación*

Como es conocido, la transdisciplinariedad constituye todavía un *avis rara* en la actividad académica de las instituciones educacionales, donde se asumen los tradicionales enfoques

³⁷ No obstante lo anterior, Estévez fue reconocido como Educador Destacado del Siglo XX, en el 2008, por la Asociación Nacional de Pedagogos de Cuba (APC); recibió el Premio Gaspar Jorge García Galló, en el 2015, máximo reconocimiento que otorga la Filial de la APC en la provincia de Villa Clara, y finalmente ha sido nominado en tres ocasiones para el Premio Nacional de Pedagogía, incluyendo este año (2017), lo cual constituye un aval a su actividad teórica y práctica en el seno de la Educación Cubana.

³⁸ Las principales tesis de este acápite forman parte del libro **La transdisciplinariedad en la educación: Transdisciplinariedad, Educación Estético-Ambiental, La Edad de Oro** (actualmente en proceso de edición por la Editora de la FURG), escrito en coautoría con Pablo René para los alumnos de la Licenciatura en Educación Artística de las universidades cubanas. Fue aprobado con el título **La Educación Estética: Transdisciplinariedad, Educación Estético-Ambiental, La Edad de Oro** para integrar la literatura básica de esa Licenciatura por el Ministerio de Educación Superior de Cuba (MES) y actualmente se encuentra en fase de edición. Por otra parte, tras haber incursionado en aspectos fundamentales de la transdisciplinariedad (inherentes al propio pensamiento de Pablo René), es natural que abordásemos nuestro objeto de estudio con una orientación transdisciplinar, explicitando con esto el camino por el que transitamos en esta tesis. La elección de la autora con respecto al uso de dicho término radicó en que precisamente la Educación Estético-Ambiental tiene un campo de estudio que concibe las relaciones dialógicas de (desde), entre, a través y allende la visión disciplinar. Apoyándonos, además, en una idea del investigador Akiko Santos, para quien la proyección de la vida es propiamente transdisciplinar. Solo en el ámbito del conocimiento, y por una coyuntura histórico-social y cultural acaecida en siglos pasados, en el ámbito de la ciencia se establecieron los dualismos, los reduccionismos, la fragmentación, la descontextualización, la simplificación y el objetivismo, y no se concibió el abordaje de los fenómenos en su complejidad. Esta proyección metodológica (de la Educación Estético-Ambiental con una orientación transdisciplinar) considera en un *corpus* complejo lo que es objetivo y racional, así como las dimensiones de la vida y de la cotidianidad, reflejadas a través de la emoción, el sentimiento, la intuición, la sensibilidad y la corporeidad.

disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar y pluridisciplinar: aunque resulta cada vez más evidente sus limitaciones para la aprehensión (científica) de una realidad natural y social que constituye, en sí misma, una totalidad con cualidades inherentes a su funcionamiento como un *todo* o sistema, que rebasa la suma mecánica de cada una de sus partes constitutivas. Esto, como se conoce, ha conducido a la emergencia de un paradigma epistemológico basado en los adelantos de la Física Cuántica y las Neurociencias, entre otras, que han promovido un grupo de principios (como el holográfico, de David Joseph Borh; el de incertidumbre, de Werner Heisenberg y la autopoiesis, de Humberto Maturana y Francisco Varela), que han revelado la necesidad y evidenciado la posibilidad de ser aplicados en las ciencias sociales, y en particular, en las ciencias de la educación. (ESTÉVEZ & ESTEVEZ, 2015, p. 41-44)

Lo anterior explicó la creciente presencia de disertaciones y tesis que asumen una perspectiva integral en la formación de la personalidad (concebida, en sí misma, como una integralidad), lo que implica superar la habitual dicotomía entre la mente racional y la mente emocional, correspondientes al carácter bipolar del ser humano, y en última instancia, abrirse a las expectativas epistemológicas de la transdisciplinariedad.

De acuerdo a lo planteado en la Carta de la Transdisciplinariedad (FREITAS; NICOLESCU; MORIN, 1994), en los artículos 3, 5 y 6, la “transdisciplinariedad complementa el enfoque disciplinario. [...] no busca el dominio en varias disciplinas sino abrir todas las disciplinas a lo que todas tienen en común y a lo que yace más allá de sus fronteras” (art. 3, p.2). En correspondencia, la visión transdisciplinaria es abierta en cuanto “trasciende el campo de las ciencias exactas estimulándolas para que se comuniquen y reconcilien, no únicamente con las humanidades y las ciencias sociales sino también con el arte, la literatura, la poesía y otras experiencias espirituales” (art. 5, p. 2), por lo cual, en relación con la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad, la transdisciplinariedad es “multirreferencial y multidimensional” (art.6, p.3).

Según el investigador Akiko Santos el término transdisciplinariedad no es nuevo y la actitud transdisciplinar ha formado parte del comportamiento y del *modus vivendi* del hombre desde su origen.

Por ser o homem produto da natureza biofísica e cósmica, essa mesma natureza que sempre se comportou de forma transdisciplinar, o homem traz na sua

estrutura esse modo de se inserir e evoluir no ambiente peculiarmente constituído por essa conjuntura cósmica e planetária. (2005).³⁹

Este fragmento reveló en su complejidad la vida del hombre en tanto ente biopsico-social y cultural, además de destacar que el ser humano posee, de manera innata, la capacidad de resiliencia en cualquier ambiente en que se encuentre.

En la vida, como expresa Akiko Santos, somos transdisciplinares, y solo cuando estamos dentro del aula nos tornamos disciplinares. La transdisciplinariedad ayuda a construir un sentido de la vida por medio de la comunión entre los diferentes saberes (de las ciencias exactas, las humanidades y las artes) en aras de una igualdad de condiciones y oportunidades cognitivas que permitan abordar los fenómenos desde una perspectiva compleja, donde ningún saber es más importante que otro: pues todos contribuyen a dar una imagen englobadora de la realidad.

Este nuevo abordaje científico y cultural es una nueva manera de entender la naturaleza, la vida y la humanidad, con el objetivo de encontrarle sentido a la existencia del Universo, de la vida y de la especie humana. Si la ciencia moderna significó un cambio radical en el modo de pensar de los hombres del Medioevo, la transdisciplinariedad hoy “sugere a superação da mentalidade fragmentária, incentivando conexões e criando uma visão contextualizada do conhecimento, da vida e do mundo”. (SANTOS, 2005)

La transdisciplinariedad se apoya en tres exigencias: el considerar varios niveles de realidad; el asumir la lógica del Tercer Término Incluido y el ampliar la visión de la complejidad de los fenómenos. En cuanto a la primera exigencia, la transdisciplinariedad es el intento de elaboración de un constructo multidimensional que considera varios niveles de realidad. En cuanto a la segunda exigencia, “os problemas complexos não se resolvem com a lógica clássica do “falso” e do “verdadeiro”, do “é” ou “não é”. Exigem uma terceira lógica, a da complementariedade dos opostos” (SANTOS, 2005). En este sentido, la lógica del Tercer Término Incluido favorece el entrecruzamiento de diferentes miradas, hecho que coadyuva a una comprensión más nítida de los fenómenos, especialmente, de los sociales y los políticos. Al decir de Santos, la transdisciplinariedad transgredió las fronteras epistemológicas de cada ciencia disciplinar y “constrói um novo conhecimento “através” das ciências, um conhecimento

³⁹ Las referencias correspondientes a este artículo aparecerán sin paginación, por cuanto se trata de un texto extraído del Periódico *Rural Semanal* que, al ser publicado en el siguiente site digital: <www.ufrrj.br/leptrans/arquivos/O-QUE-e-TRANSDISCIPLINARIDADE.pdf>, perdió la numeración original.

integrado em função da humanidade, resgatando as relações de interdependência, pois a vida se constitui nas relações mantidas pelo indivíduo com o meio ambiente” (2005). En cuanto a la tercera exigencia, la transdisciplinariedad diluyó los discursos homogeneizantes en la ciencia y en la cultura. “A vida se manifesta na complexidade das relações que são estudadas separadamente pelas ciências, ciências exatas, biológicas e humanas”. (2005)

A diferencia de la perspectiva transdisciplinar, la visión disciplinar incluyó tres entendimientos fundamentales: el de dominio particular del conocimiento, materia de enseñanza o de conocimiento; el conjunto de reglas de conducta impuesto a los integrantes de una colectividad (autodisciplina) en función de garantizar el buen funcionamiento de la organización social, con la consecuente obediencia a esas reglas, y por último y no menos importante, el de regla de conducta que el individuo se impone.

Por su parte, el prefijo *inter*, en la visión interdisciplinar, aportó el significado “do que ocorre, é manifestado, processado, encontrado ou situado entre coisas que mantêm sua individualidade e cuja natureza é preservada. Inter sugirió inexistência de processos invasivos ou modificadores das características dos elementos do conjunto a que se refere” (KORTE, 2004, p. 35). Es así que la interdisciplinariedad reveló el camino cognitivo recorrido entre varias disciplinas, “quando o observador recebe a contribuição metodológica e informativa das disciplinas individualizadas sem que estas sejam afetadas ou dirigidas pelos resultados” (KORTE, 2004, p. 35). Para G. Michaud (apud Gustavo Korte), la interdisciplinariedad es:

[...] interação existente entre duas ou várias disciplinas. Essa interação pode ir da simples comunicação de idéias até a integração mútua dos conceitos diretores, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos de dados e da organização da pesquisa e do ensino que a esses se relaciona. (2004, p. 38).

Mientras que para Bassarab Nicolescu (Korte, 2004, p. 38), la interdisciplinariedad refiere la transferencia de métodos de una disciplina para otra. Y dentro de esta distinguió tres grados: un grado de aplicación, un grado epistemológico y un grado de generación de nuevas disciplinas.

En contraste, la multidisciplinariedad aunó en diferentes disciplinas nuevas informaciones y conocimientos tras un proceso de integración de estas que facilita una comprensión más abarcadora de los fenómenos. Y la pluridisciplinariedad, similar a la multidisciplinariedad, constituyó la yuxtaposición de diversas disciplinas en el dominio del conocimiento. Para Korte, lo pluridisciplinar incluyó explícitamente elementos que forman parte

de subconjuntos de varias disciplinas y arguyó que el fenómeno designado como pluridisciplinariedad ocurre “quando se verifica a convergência de várias disciplinas no estudo de um fenómeno, com recursos de várias fontes do conhecimento para o estudo específico de determinado fenómeno”. (KORTE, 2004, p. 40)

Estas variadas perspectivas ofrecieron un modo de lectura y comprensión de los fenómenos de manera más o menos abarcadora, pero en relación con la perspectiva transdisciplinar resultaron limitadas, pues como bien refirió Santos no asumieron las tres exigencias expuestas con anterioridad.

Para Korte, cuando abordamos un método transdisciplinar nos referimos a los saberes, conocimientos e informaciones que atraviesan innumerables disciplinas, “visando captar entre elas o que há de semelhança, interdependência, convergência e conexão, tanto de informações como leis, métodos e conhecimentos” (2004, p. 41).

A su vez, en un intento por definir la transdisciplinariedad, este autor alude a Pierre Weil et al, quien reconoció dos posibilidades transdisciplinares:

A transdisciplinaridade especial é a axiomática comum a várias disciplinas dentro das ciências, das filosofias, das artes ou das tradições espirituais. Por exemplo, podemos considerar como transdisciplinaridade específica a axiomática comum entre a biologia e a física dentro da ciência, ou as Mônadas de Leibnitz e o Ser de Heidegger, em filosofia, ou entre o abstraccionismo e a arte sagrada, ou ainda entre cristianismo e hinduismo, nas tradições espirituais (...) A transdisciplinaridade comum é a axiomática comum entre ciência, filosofia, arte e tradição. Como ela inclui as tradições espirituais, leva fatalmente à visão holística através da abordagem holística, desde que praticada. Como axiomática, ela é o resultado de um esforço de conceitualização que leva à compreensão e à definição do novo paradigma holístico (KORTE, 2004, p. 41).
[Destaque de la autora]

En estudios recientes sobre educación, una de las propuestas más instigantes para el desarrollo de la educación del futuro, fue el documento elaborado por la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI, encomendado por la UNESCO y relatado por Jacques Delors (2000). En dicho documento, que fue reconocido como el Relatorio Delors, se enfatizó en cuatro pilares que sustentan la propuesta de un nuevo tipo de educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

Esos pilares, propuestos por el Relatorio Delors (Nicolescu, 2000, apud Moura), se hallan intrínsecamente imbricados y en comunión con la transdisciplinariedad que, incluso, se propuso

abarcando otros dos pilares que los complementan: aprender a anticipar y aprender a participar, propuestos en la Conferencia Transdisciplinar Internacional de Zürich a inicios del 2000. Según Valéria Moura, Nicolescu (1997) describió la propuesta transdisciplinar para la educación como una educación *in vivo*, opuesta a la educación disciplinar tradicional que intitula *in vitro*. A su vez ella, basada en Nicolescu y en correspondencia con lo planteado por Santos (en cuanto a las tres exigencias de la transdisciplinariedad), presentó un cuadro comparativo⁴⁰ que describió en síntesis las características de la Educación disciplinar y la Educación transdisciplinar.

Tabla 1. Características de la Educação disciplinar <i>in vitro</i> y la Educação transdisciplinar <i>in vivo</i> .	
Educação disciplinar <i>in vitro</i>	Educação transdisciplinar <i>in vivo</i>
Aceitação de apenas uma instancia de realidade, de uma visão simplificadora dessa realidade e da lógica do terceiro incluído.	Aceitação de múltiplas instancias de realidade, de uma visão complexa dessa realidade, e da lógica do terceiro incluído.
Separação entre o mundo externo (objeto do conhecimento) e o mundo interno (sujeito que se dispõe a conhecer)	Integração entre o mundo externo (objeto de compreensão) e o mundo interno (sujeito que tenta compreender)
Foco no conhecimento	Foco na compreensão
Envolvimento da inteligência racional	Envolvimento do indivíduo integral: uma relação dialógica entre a mente, o corpo, os sentimentos, o espírito, a intuição e a imaginação.
Orientação para disputas de poder e para o consumo.	Orientação para o permanente encantamento, o encontro do próprio lugar no mundo e a partilha.
Desconsideração de valores.	Consciência e prática dos valores transdisciplinares.

La propuesta transdisciplinar para la educación, al pretender la reconciliación entre las diferentes áreas del conocimiento, no excluyó lo disciplinar, que consideró como complementario. Para Valéria Moura,

⁴⁰ Cuadro construido por Valéria Moura a partir de lo que Bassarab Nicolescu presentó en el Congreso Internacional “Que Universidade para o Amanhã? Em busca de uma evolução transdisciplinar para a universidade”, en Locarno, Suiza, 1997. (Ver Moura Venturella, Valéria. Rumo a uma abordagem transdisciplinar para a educação. Rio Grande do Sul: Pontificia Universidade Católica, [s/a]. Disponible en: <cettrans.com.br/artigos/Valeria-Moura-Venturella.pdf>. Consultado: 17/04/2017)

[...] uma educação transdisciplinar se configura em uma vivência integralizadora, permanente-abrangente e encantadora-transformadora dos indivíduos que dela participam, características que não existem nem são postas em prática de maneira isolada mas, [que], se interpenetram e se influenciam simultaneamente”. [s/a]⁴¹

En este sentido, la formación transdisciplinar procura concebir la realidad como un conjunto mancomunado de seres y eventos reales, vivos y significativos, para quienes se disponen a comprenderla. Por consiguiente, “um dos focos de tal educação é tomar os conteúdos expressivos para os estudantes, com o objetivo de auxiliá-los a integrar os conhecimentos dentro de si e atribuir sentido ao mundo em que se inserem e à maneira como nele atuam” (MOURA, s/a).

La perspectiva transdisciplinar considera, pues, a todo ser humano como ente íntegro. O sea, la educación transdisciplinar se enfoca en los diversos aspectos del ser humano (raciocinio, cuerpo, sentimientos, intuición, imaginación y espiritualidad) y busca “oferecer aos estudantes subsídios para que possam buscar coesão em si mesmos, refletir sobre quem e como são e sobre os posicionamentos que assumem frente aos outros e à realidade” (MOURA, s/a). De igual manera, la formación transdisciplinar considera la individualidad de las personas, pero también busca una integración de estas, donde se concibe a cada grupo de estudiantes como una pluralidad compleja. “Propiciar um ambiente que valorize as interações e que propicie uma experiência de aprendizado cooperativo e compartilhado é outro foco da transdisciplinaridade, uma vez que nessa interação com os outros, cada um de nós aprende também sobre si mesmo”. (MOURA, s/a)

En el ámbito docente-educativo, intentar la integración de la realidad a las personas y de las personas a la realidad, significa construir conocimientos partiendo de las realidades que conocemos y aprehendemos, de nuestros saberes, vivencias, experiencias y sueños, y a partir de estos, establecer los nexos entre la vida cotidiana y los saberes formales. De esa manera, “os conhecimentos construídos, assim, são incorporados ao mundo dos estudantes, e são acessados e ativados em sua vida cotidiana, num permanente movimento recursivo de influência e modificação”. (MOURA, s/a)

⁴¹ Las referencias a este artículo aparecerán sin año, por cuanto se trata de un texto que al ser publicado en el site digital: <ce-trans.com.br/artigos/Valeria-Moura-Venturella.pdf>, no se le colocó el año. Y decidimos aludir al mismo por la importancia que reviste para nuestra propuesta.

Por último, una formación transdisciplinar no se limita a instituciones de enseñanza formal, sino que cualquier lugar o instancia también puede constituir un espacio-tiempo educativo que puede servir para experiencias formativas integradoras con una orientación transdisciplinar.

Esta propuesta de educación podría generar un modo de pensamiento (transdisciplinar), que permitiría aprehender texto y contexto, ser humano y medio ambiente, lo local y lo global, y en resumidas cuentas, lo complejo. Al decir de Valéria Moura, un pensar que “favorece o questionamento e a revisão constantes de nossas concepções e crenças, que valoriza as diferentes dimensões humanas, capaz de apreender o mundo em sua totalidade e, ao mesmo tempo, manter-se eternamente aberto ao novo e ao devir”. (s/a). Pues, parafraseando a Nicolescu, cuando nuestro pensamiento en torno al mundo cambia, también se transforma el mundo.

2.2.1.2 *La orientación transdisciplinar en las concepciones estético-ambientales de Estévez*

Sin duda, esa modalidad (transdisciplinar) de la educación está presente ya en las primeras manifestaciones del pensamiento estético-ambiental de Estévez. De una manera implícita, apareció en el libro: *La educación estética del hombre nuevo*, cuando se afirmó que “[...] el dominio estético del mundo incluye en sí los cuatro tipos de actividad [...]: la práctico-transformadora; la cognoscitiva; la valorativa y la comunicativa.” (ESTÉVEZ et al, 1987, p. 92). Aquí se hizo evidente que el impacto estético-educativo de estas actividades sobre la conciencia del ser humano se ejerce integralmente; es decir, implicando tanto a la mente racional como a la mente emocional. Esto corrobora, por una parte, la pertinencia de un enfoque amplio (transartístico) de lo estético y de la Educación Estética, que se fundamenta en la universalidad de los valores estéticos; y por otra parte, justifica la orientación transdisciplinar en el trabajo estético-ambiental: sobre todo, teniendo en cuenta que los valores ambientales se caracterizan también por su universalidad e impacto integral sobre la personalidad: con manifestaciones múltiples al nivel de las relaciones (intra-inter-supra) subjetivas.⁴²

De una manera más sistematizada, la orientación transdisciplinar en la proyección del trabajo docente-educativo desde una perspectiva integral apareció en las “Orientaciones

⁴² El impacto integral sobre la personalidad puede intuirse en muchas de las disertaciones y tesis esbozadas aquí y que abordan la EA en una perspectiva estética, partiendo de disciplinas específicas: la literatura, el teatro, la ambientación e higiene escolar, etcétera.

metodológicas para el funcionamiento de las CEEAs” (ESTÉVEZ, 2004a), particularmente en sus objetivos y principios funcionales. Por ejemplo, cuando Estévez afirmó:

La CEEA es un instrumento para acometer, a partir de un enfoque sistémico e integral, el trabajo educativo encaminado a la formación cultural integral del educando. Parte de la posición definida en la Tesis sobre Política Educacional del Primer Congreso del Partido, que establece: «[...] constituye el propósito esencial de nuestra política educacional la formación multilateral y armónica del individuo, mediante la conjunción integral de una educación intelectual, científico-técnica, político-ideológica, física, moral, estética, politécnico-laboral y patriótico-militar.»⁴³ El objetivo es, en esencia, la formación cultural integral del educando utilizando para ello las vías curriculares, extracurriculares y extraescolares: en particular el contenido de las asignaturas, el arte, la naturaleza, el trabajo y otras con una proyección sistémica que englobe a la familia y a la comunidad. Se parte del carácter universal de los valores estéticos y ambientales como sostén de un sistema educativo con una orientación integradora.⁴⁴

En función de este objetivo, así como de los principios funcionales (sobre todo, los concernientes a la Concepción sistémico-integral del plan de acciones; a la Integración de medios y métodos de la acción educativa y de las distintas direcciones del trabajo educativo: ideo-político, laboral, ético, ambiental, estético, etcétera y a la Unidad de los aspectos teóricos y prácticos del trabajo educativo) (ESTÉVEZ, 2004a, p. 72-73), se propuso el diseño de actividades con múltiples propósitos, capaces de generar un proceso educativo integral sobre la personalidad a partir de disciplinas específicas. Aquí se infirió la unidad esencial (desde el punto de vista de la significación humana) de los valores que emergen en el proceso de asimilación práctico-espiritual del mundo.

Esta consideración teórica de importancia práctica para el trabajo docente-educativo, se asumió de una manera explícita en las “Orientaciones metodológicas para el funcionamiento de las CEEAs”, cuando se consignó:

No se trata, en general, de crear nuevas tareas y multiplicar planes, sino de potenciar las capacidades educativas integrales de muchas de las que actualmente se acometen en las asignaturas y por la vía extracurricular. Se pretende más bien racionalizar a

⁴³ Resolución basada en la Tesis “Sobre Política Educacional”. En: *Tesis y Resoluciones*. Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba, ob. cit., p. 413-414.

⁴⁴ Ver Estévez, P.R. **La revolución estética en la educación**, 2004a, p.72. En las páginas subsiguientes relativas a los “Principios funcionales”, “Direcciones de trabajo”, “Premisas de trabajo”, “Decálogo de la excelencia” y “Plan de acciones”, se ofrecen elementos que corroboran la orientación transdisciplinar en la concepción del trabajo educativo con base en los valores estéticos y ambientales.

partir de la investigación y de ir conformando un sistema de actividades multipropósito, que promuevan la formación cultural integral. (2004a, p. 73)⁴⁵

La orientación transdisciplinar se explicitó en la fundamentación teórico-metodológica del CELEA⁴⁶, y posteriormente, en numerosos documentos y proyectos elaborados por Estévez en los últimos quince años de vínculos con universidades brasileñas (especialmente con la FURG, la UFP, la UFSC y la UNIPAMPA). Así, se hizo patente en las metodologías del CELEA: “Diagnóstico sociocultural del Centro” cuando (en el acápite 2) se definieron las “características estético-ambientales” y en el “Diagnóstico estético-ambiental del Centro” con el que se pretendía evaluar el nivel de desarrollo cultural integral de los alumnos.

Posteriormente, esta concepción fue esbozada en la monografía “La Educación Ambiental en el enfoque integral del trabajo educativo: la CEEA” (presentado como ejercicio de evaluación de un curso de posgrado en EA, impartido por la Facultad de Cultura Física “Manuel Fajardo” de Santa Clara, en el curso académico 1994-1995). En la página 7 de dicha monografía se especificó que,

[...] la experiencia acumulada en poco más de un año de trabajo en las Cátedras de Educación Estética y Ambiental (CEEAs) ha demostrado sus ventajas como forma organizativa con su concepción integral del trabajo estético-ambiental en la escuela,

⁴⁵ Las Cátedras de Educación Estética y Ambiental fueron creadas en la mayoría de las escuelas de Santa Clara, según la «Circular n° 1 del Director Municipal de Educación, del 25 de marzo de 1993». A partir del 10 de noviembre de ese año, las CEEAs fueron generalizadas en la provincia de Villa Clara, según las «Orientaciones sobre la creación y funcionamiento de la Cátedra de Educación Estética y Ambiental en las escuelas» de la Dirección Provincial de Educación, dirigida a “Directores de centros, metodólogos de Educación Artística, bibliotecarios, promotores y animadores culturales”. En el documento se hizo explícito el «objetivo de contribuir al desarrollo de la Educación Estética y Ambiental en los municipios de la provincia», enfatizando que «se orienta [ba] la creación de dichas cátedras en los niveles de primaria, media y media superior, las que abarcarán aspectos relacionados con la Educación Artística y Ambiental, el trabajo educativo de la lengua Española y la Historia». Finalmente, se hacía referencia a la convocatoria del III Encuentro-Taller Provincial de Educación Estética y Ambiental, que tuvo lugar el 31 de marzo de 1994 en el ISP “Félix Varela” de Villa Clara. Dirección Provincial de Educación. Santa Clara, 1993.

⁴⁶ EL CELEA tuvo su génesis en la Cátedra de Educación Estética “Mirta Aguirre”, fundada en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (UCLV, Santa Clara, Villa Clara, 31 de octubre de 1989, según la Resolución Rectoral 336/89), y posteriormente convertida en Centro Latinoamericano de Educación Estética (CELE) “*La Edad de Oro*” en el marco del I Encuentro-Taller Internacional de Educación Estética, efectuado en la UCLV del 26 al 29 de junio de 1991. Con el posterior traslado del autor para el Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela” (Santa Clara, Villa Clara), la sede del CELE pasó a esta institución, y más tarde, tras la realización del II Encuentro-Taller Internacional de Educación Estética (UCLV, 27-30 de mayo de 1993), dio origen al Centro Latinoamericano de Educación Estética y Ambiental (CELEA) “*La Edad de Oro*”, adquiriendo una proyección transdisciplinar (con base en la Educación Estética y la Educación Ambiental), que integraba en un *corpus* epistemológico *lo estético y lo ambiental*: simbolizado en la noción estético-ambiental o estéticoambiental, y en conceptos actuantes en los planos metodológico y práctico (como actividades multipropósito y otras), según se verá más adelante.

tanto en la proyección de sus medios y métodos como en el enfoque de su papel en la formación integral de los educandos. (ESTÉVEZ, 2004b)

En las palabras de apertura del III Encuentro-Taller Internacional del CELEA: “El CELEA a las puertas del 2000” (ISP “Félix Varela”, 22-25 de mayo de 1995), se hacía la siguiente pregunta: “¿Cómo se inserta el esfuerzo fundacional de un proyecto, que asume el reto de aportar su granito bajo la égida de una bandera excepcional: la bandera de la educación estético-ambiental?” (p.3). Más adelante, se hacía referencia al *nuevo perfil estético-ambiental del Centro Latinoamericano* bajo el auspicio del ISP “Félix Varela” para concluir que “[...] dicho trabajo ha confirmado las perspectivas del CELEA, en gran medida aún por explotar. Pues los problemas estético-ambientales tienen una gran repercusión en la generalidad de los países, sobre todo en el ámbito educacional y cultural” (p.7). Aquí se puso de manifiesto, una vez más, esa simbiosis entre *lo estético* y *lo ambiental* como soporte de una modalidad educativa (la estético-ambiental) con una orientación integral sustentadora de la condición estésica y estética del ser humano en tanto ente histórico-natural.

La concepción teórico-metodológica para el trabajo de las CEEAs fue aplicada en el Programa “XX Años del Poder Popular en Santa Clara” (Villa Clara, Cuba, 1995), donde Estévez presidió la Comisión “La escuela como institución cultural principal de la comunidad”, integrada por representantes de los Consejos Populares; de los centros universitarios de la provincia de Villa Clara y de las direcciones municipal y provincial de Educación y Cultura.

La referida Comisión, que se apoyó en las cátedras (CEEAs) ya establecidas en la mayoría de las escuelas, elaboró un plan de trabajo con tres objetivos fundamentales donde se perfila el carácter integral del Programa:

1. Propiciar que las acciones de la cultura y de la educación se complementen a partir de un enfoque sistémico, en función de la formación cultural integral de los educandos.
2. Contribuir a que la escuela se convierta realmente en el centro cultural principal de la comunidad a través de una labor sistemática, coherente y eficaz en los planos curricular, extradocente y extraescolar, por medio de la movilización de los maestros, trabajadores y educandos.
3. Coadyuvar a la inserción orgánica de las instituciones culturales y educacionales del territorio en apoyo al proyecto de la escuela. (ESTÉVEZ, 2004, p. 71-78)⁴⁷

⁴⁷ Los resultados de este trabajo fueron evaluados a fines de 1996 y considerados altamente positivos.

La perspectiva transdisciplinar de la educación en valores (en la modalidad estético-ambiental) estuvo en el centro de las experiencias teórico-metodológicas y prácticas desarrolladas en el Departamento de Educação e Ciências do Comportamento de la Universidade Federal do Rio Grande, RS (DECC⁴⁸ / FURG), a partir de la inserción de este autor como Profesor Visitante en el verano de 1999.⁴⁹

Dicha perspectiva ya se explicitaba en el Programa de la disciplina “Educación Ambiental y Sociedad en América Latina”, confeccionado en 1998 con la idea de impartirlo en el Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA). En particular, apareció en el tema 6: “La unidad de lo estético y lo ambiental como fundamento de una Estética de la Naturaleza” donde, entre otros aspectos, se destacaba “la importancia de la protección y conservación de los valores estéticos naturales”. (ESTÉVEZ, 1999, p. 3)

La orientación transdisciplinar fue consolidada durante las dos estancias de Estévez en la FURG: abril 1999 – marzo 2003 y febrero 2008 – febrero 2012. Así apareció, inicialmente, en los presupuestos teóricos del Núcleo de Estudios, Pesquisa y Extensión en Educación Estética (NUPEE 2002, fundado con la colaboración del profesor Victor Hugo G. Rodrigues), bajo cuyo auspicio el autor publicó el libro *A Educação Estética: experiências da escola cubana* (2003). Como parte de este trabajo, se elaboró el Proyecto Transcultural de Educación Estético-Ambiental “Eco-estética”, orientado hacia la Maestría y el Doctorado en EA; el NUPEE, el Colegio Estadual de Enseñanza Media Lemos Júnior, y en general, hacia las redes pública y privada de educación en Rio Grande.

Este proyecto se pudo concretar a partir del año lectivo 2009 con la participación de discentes de la Maestría y del Doctorado en Educación Ambiental: en especial, con los que habían matriculado la disciplina “Educación Estético-Ambiental”. Precisamente, en las “Repercusiones” del Proyecto “Eco-estética”, inscrito como Grupo de investigaciones en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas de Brasil (CNPq)⁵⁰, se hizo constar:

⁴⁸ El Departamento de Educação e Ciências do Comportamento (DECC) dio lugar, posteriormente, al Instituto de Educação (IE).

⁴⁹ El PPGEA constituía una extensión del DECC. Este último, con el tiempo, se transformó en el actual Instituto de Educação (IE/FURG).

⁵⁰ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas de Brasil. Ver: Estévez, P.R. **A alternativa estética na educação**, 2009, p.71-73.

El Grupo de Investigaciones «Eco-estética» surgió de la necesidad de profundizar los estudios iniciados a partir del Proyecto de Extensión «La Educación Estético-ambiental: la complejidad del simple acto de echar basura en el piso de la escuela», desarrollado en el año 2008, bajo la orientación del profesor Pablo René Estévez, por las mestradas Aline Amorim, Daniele Jardim y Rejane Souza, del PPGEA/FURG. Por lo tanto busca dar subsidios teóricos, prácticos y metodológicos a actividades de extensión contemplando acciones estético-educativas que hagan efectiva una nueva postura, integrando actividades de enseñanza, investigación y extensión en una visión transcultural e interdisciplinar. Las actividades desarrolladas estarán siendo constantemente evaluadas con el objetivo de construir el conocimiento ambiental a partir de una concepción integral con base en la Educación Estética y experiencias de las escuelas brasileñas y cubanas, con vistas a la sustentabilidad estética en el desarrollo humano, además de la elaboración de metodologías para el desarrollo de la educación ambiental como componente esencial de una educación humanista, integradora y estéticamente sustentable, en las escuelas y en las comunidades. (2009, p. 1)

Como puede notarse, la orientación transdisciplinar (con base en la Educación Estético-ambiental) se fue consolidando en una trayectoria de trabajo teórico-metodológico y práctico que se inició con la fundación del CELEA, en 1993, y que transitó por las experiencias del Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental de la Universidade Federal do Rio Grande, RS (PPGEA/FURG), en un período de trece años (1999-2012). Como resultado de este trabajo, fueron desarrollados varios proyectos (como el NUPEE y el Grupo Eco-estética) que, junto a los diálogos con alumnos y profesores promovidos por la disciplina “Educación Estético-Ambiental”, coadyuvaron a configurar un enfoque transdisciplinar de la educación en valores con base en una modalidad educativa (la EEA) cimentada en la unidad y universalidad de los valores estéticos y ambientales.

El impacto de este proyecto político-pedagógico en el seno de la comunidad universitaria (especialmente, dentro del PPGEA) se reflejó de una manera ilustrativa en el libro *A Educação Ambiental em perspectiva estética* (2011)⁵¹, donde se ofreció un amplio muestrario de trabajos de discentes y docentes del Programa que, partiendo de diferentes áreas del conocimiento, rebasan la visión (multi – inter) disciplinar usual en las temáticas de la EA, además de evidenciar el impacto del pensamiento estético-ambiental de Estévez en el seno del PPGEA.

⁵¹ Algunos aspectos referidos a dicho impacto son reflejados en el acápite: “Experiências do Programa de Pós-Graduação em EA na Universidade Federal do Rio Grande”. En: **A alternativa estética na educação**, ob. cit., p. 71-81.

2.2.2 La sensibilización estético-ambiental de educadores (as) en arte

2.2.2.1 Presupuestos teórico-metodológicos de la sensibilización estético-ambiental

Sensibilizar a un ser humano 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, ya que el propio concepto tiene múltiples lecturas y aplicaciones que están sujetas a la mirada objetiva y subjetiva del hombre. Así pues, para abordar este tema, debemos entender lo que es sensibilidad y algunos de sus correlativos.

De acuerdo al Diccionario Mini de la Lengua Española Larousse (1999, p. 524), *sensibilidad* alude a la “facultad de sentir” y a la “calidad de *lo sensible*”. Este último, con diferentes significados tales como: “que goza de sensibilidad”; “que recibe o capta una impresión externa”; “perceptible por los sentidos”.

Según el Mini Dicionário Ediouro da Língua Portuguesa, *sensibilidade* se refiere a la “qualidade de sensível”; a la “faculdade de sentir”; a la “emoção, sentimento”; a la “qualidade de quem experimenta sentimentos de compaixão, simpatia e ternura” (XIMENES, 1999, p. 543). Por su parte, *sensibilizar* alude a “tornar (-se) sensível; “comover (-se); “causar viva impressão” y “sensível” a persona “que sente”; a lo que “pode ser percebido pelos sentidos”; a lo “emotivo, impressionável”; a “compassivo, sentimental” y a persona “que se deixa impressionar”.

Por otra parte, en el site digital “definición.de”, la *sensibilidad* fue definida por Julián Pérez Porto y María Merino 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. [Mientras que] 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, acréscimo de la autora)

Sobre este mismo tema, Fayga Perla Ostrower (2001) manifestó que:

Baseada numa disposição elementar, num permanente estado de excitabilidade sensorial, a sensibilidade é uma porta de entrada das sensações. Representa uma

abertura constante ao mundo e nos liga de modo imediato ao acontecer em torno de nós. Na verdade, esse fenómeno não ocorre unicamente com o ser humano. É essencial a qualquer forma de vida e inerente à própria condição de vida.

Ya en esta definición de Ostrower está explicitado lo estético-ambiental al hacerse referencia a la experiencia estética del ser humano, sus nexos dialécticos con el mundo y la facticidad que se sucede a su alrededor. Destacándose así la sensibilidad como una vía para el desarrollo volitivo-afectivo (sensaciones, emociones y sentimientos) de los seres humanos.

En este sentido, para entender el concepto de sensibilización estético-ambiental, consideramos importante acudir a la investigadora mexicana María Isabel Burgoa Llano, quien vio necesario comprender el concepto de *sensibilidad* en diferentes ámbitos; dentro de estos, el campo de la Fisiología, para lo cual se apoyó en la siguiente definición: “facultad de experimentar impresiones físicas: los nervios son los órganos de la sensibilidad. Facultad de sentir vivamente. Carácter de una cosa que recibe fácilmente las impresiones exteriores” (*Pequeño Larousse Ilustrado*, p. 936). Con esta definición, pudimos 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. Por lo tanto, en opinión de Burgoa, 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)

Para Burgoa, la *sensación* se basa en los sentidos, los cuales deben informarnos del estado de las cosas que nos rodean, y con cada uno de ellos se aplica el principio de la selectividad respecto a la clase de información que proporciona: “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” (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” (2009, p. 16). Y 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, como se ha dado en llamar, concebida como:

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

Sin embargo, en el ser humano existe una forma más compleja de sensibilidad evidenciada, de acuerdo a este autor, al “afectarse y afectar a otros” (2010, p. 26). En ella se hace visible “la intencionalidad y tiene una de sus manifestaciones más acabadas en la expresión artística” (2010, p. 26). Aquí nos referimos a la sensibilidad (*Aisthesis*) como una competencia que tiene su eje rector (aunque no el único) 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 sensorpercepción, los sentidos y la información sensorial serían suficientes para 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”. (2010, p. 26)

Así pues, pudimos 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 formada puede enriquecer la relación de los sujetos con las obras [de arte] y con cualquier entorno natural o estético a nivel cualitativo [...]”. (2010, p. 28)

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)

Arguyó esta autora que la *sensación* es percibida, interpretada y exteriorizada por cada individuo de forma personal, lo cual la vuelve única e irrepetible, como lo explicó Herbert Read. 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, acréscimo de la autora)

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.

Es un problema de intencionalidad que se puede estudiar con el fin de promover en los alumnos actividades [de sensibilización estético-ambiental, acréscimo de la autora] mediante las cuales pueden aprender a sensibilizarse ante situaciones para las que antes eran poco o nada sensibles”. (MARTÍNEZ-SALANOVA, 2015)

El alumno debe vivir un aprendizaje de exteriorización de sus emociones y sentimientos mediante (aunque no únicamente) disímiles manifestaciones que componen el arte. El sentimiento se materializa a través de:

[...] la pintura, de la expresión corporal y la dramatización, de la poesía, de la expresión literaria, o de la música, de la grabación de sus propios sonidos, de la filmación de sus experiencias, de la utilización de la tecnología de vanguardia para expresar sus sentimientos, deseos, conocimientos e informaciones [...]. (MARTÍNEZ-SALANOVA, 2015)

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 dentro de la sensibilización artística 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 observación externa”. (2009, p. 17)

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 nuestra percepción sensorial y, mediante catarsis, nos permite acceder a nuestro interior, encontrando experiencias que podemos extraer y volcarlas al exterior. De esta manera, la sensibilización nos conduce a nuestra propia conscientización,

[...] por medio de sentir y experimentar nuestro propio cuerpo a través de la interacción con algún estímulo del exterior. Con ella somos capaces, por ejemplo, de hacer consciente y manejar nuestra respiración, o de apreciar el correr de la sangre por nuestras venas, de generar energía que podemos enviar a diferentes partes de nuestro cuerpo y más allá de él. Podemos incluso acceder a una introspección tanto física como psicológica”. (BURGOA, 2009, p. 19-20)

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 sensibilización estético-ambiental del educando y del educador: quien enseñando también aprende, al decir de Paulo Freire. Debido a esto, las prácticas de sensibilización artística (y de sensibilización estético-ambiental) 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 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 propiedad, a formar parte del individuo, precisamente por esa catarsis o por esa crisis experimentada. (BURGOA, 2009, p. 25)

Lo anterior puso de relieve la importancia de la sensibilización (y en especial, 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.

En general, los procedimientos de sensibilización estético-ambiental se apoyaron en estímulos emocionales⁵² que potenciaron 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.

Como es sabido, nuestro enfoque de una formación más integral de los educadores y las educadoras en arte asumió la perspectiva estético-ambiental desarrollada por Estévez, partiendo de los siguientes presupuestos teóricos:

- a. Que las potencialidades del desarrollo humano están íntimamente ligadas al cultivo de los sentidos estéticos: que propiciaron, a su vez, el desarrollo de la sensibilidad (identificada con el término *estética*) y de una cultura de los sentimientos (identificada con el término *estesia*), según la voz griega *Aisthesis*. Esta concepción presupone retomar el enfoque transartístico de lo estético habitual entre los griegos, y en consecuencia, asumir un enfoque transartístico (holístico) de la propia educación estética: algo inusual en las actuales prácticas de la educación estética en la mayoría de los sistemas educacionales (incluyendo el modelo cubano), donde prima la reducción de su objeto.
- b. Que la especie humana está sumida en una profunda crisis socioambiental debido a un estilo de vida insostenible, promovido por el consumismo irracional afín al orden capitalista transnacional (agravado hoy por la globalización de las políticas neoliberales). Todo ello ha acelerado el proceso de degradación de los ecosistemas y ha conducido a la pérdida de la biodiversidad, con la consiguiente desestetización de la naturaleza no humana.
- c. Que el impacto anestésico de la crisis socioambiental ha conducido a la insustentabilidad estética de la condición humana (en términos de pérdida de la sensibilidad *humana* y de la correlativa cultura de los sentimientos) poniendo en

⁵² Estos estímulos han sido estudiados por las Neurociencias y validados en la práctica docente, sobre todo, cuando se orienta a una educación transformadora y liberadora como la de Paulo Freire: con implicaciones tanto al nivel de la mente racional como al nivel de la mente emocional. (Ver Salomão de Freitas, D.; Soares Motta, C. y Billig Mello-Carpes, P.: “As bases neurobiológicas da aprendizagem no contexto da investigação temática freiriana”. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sip00023>>. Consultado: 23/03/2017). En el libro: *Por las leyes de la belleza* (en proceso de edición por la Editorial “Félix Varela”, Cuba), Estévez se refirió a la importancia de los “Estímulos Estéticamente Significativos” en el proceso de la sensibilización estético-ambiental de la personalidad.

riesgo el propio destino de la especie del *Homo sapiens*: en virtud de la involución de los sentidos estéticos, que condicionaron su capacidad de percepción y creación (estético-artística) en todas las esferas de la actividad humana.

- d. Que solo un proceso de sensibilización estético-ambiental orientado a la concientización del impacto anestésico de la crisis socioambiental sobre la condición humana; el cultivo de la sensibilidad en las relaciones entre los seres humanos, entre estos y la naturaleza no humana, y entre estos y la sociedad en su conjunto, y el desarrollo de una verdadera cultura de los sentimientos, podrá revertir la actual desvalorización estética de la vida personal y social y, finalmente, revertir el propio proceso de degeneración estética de la condición humana. Este proceso, en su proyección ideal, presupone la transformación de las condiciones materiales y espirituales de la existencia humana: en correspondencia con la visión dialéctico-materialista (de ascendencia marxista) asumida por Estévez.

En general, los Talleres de Sensibilización Estético-Ambiental (que posibilitaron la recogida de las informaciones para el desarrollo de la investigación), fueron concebidos como una herramienta para promover un proceso de desarrollo de la sensibilidad de los sujetos participantes (académicos en Artes Visuales - Licenciatura de la FURG e instructores de arte de Manicaragua) 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. Ya que se concibe a la personalidad como una totalidad en constante interacción (dialéctica) con el medio natural y social en el que se desenvuelve, y sobre todo, con el mundo de los valores estéticos y ambientales. Esto, por una parte, explica la pertinencia de las experiencias diseñadas, y por otra parte, la necesaria limitación de las mismas en el marco de una tesis doctoral.

La factibilidad de los talleres en relación con el objetivo propuesto se fundamentó, en última instancia, en la teoría leninista del reflejo (como núcleo de la teoría marxista 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 definió el fundamento de la epistemología del marxismo y 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 Cecília de Souza Minayo, cuya eficacia para la comprensión de representaciones en diferentes campos de las Ciencias Sociales ha sido demostrada en anteriores disertaciones y tesis doctorales. 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 del reflejo,

[...] o reflexo representa a faculdade de uma formação material (el cerebro humano) reagir de uma maneira determinada, sob a influência de outra forma material (los *objetos, cosas y cuerpos*), e, através das modificações correspondentes de certas propriedades ou estados, a faculdade de representar ou de reproducir as particularidades desta outra formação material. (1982, p. 78, acréscimo de la autora)

Por consiguiente, si nos es dado interpretar tales representaciones (como propone el método de Minayo), 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.

Al intentarlo, no pasamos por alto que la conciencia no es una copia fiel de la realidad exterior, objetiva; sino que, como reflejo de la realidad, siempre opera a través de la subjetividad del ente cognoscente: que constituye en sí una singularidad. Por lo tanto, no era de esperar opiniones o narrativas idénticas en los sujetos que integraron la muestra de estudio: pues poseen distintos referentes culturales, historias de vida y hasta ascendencia clasista. Tampoco pasamos por alto el carácter creador de la conciencia social que, según la teoría marxista de la lucha de clases, es capaz de crear las condiciones subjetivas para el cambio social cuando no están dadas, totalmente, las condiciones objetivas. Y este es un factor más que acreditó la pertinencia de la metodología cualitativa en la investigación social cuando se trata del abordaje científico, por ejemplo, de problemáticas relacionadas con la formación de educadores (as) y, en particular, con la formación estético-ambiental.

Sin embargo, existen otros referentes que sirven de anclaje metodológico a las pesquisas relacionadas, especialmente, con la formación estético-ambiental: a saber, el carácter universal de los valores estéticos y ambientales; lo cual explica también el proceso de surgimiento de los valores en la actividad valorativo-orientadora y práctico-transformadora de los seres humanos, al

mismo tiempo que se enriquecía su reflejo en la conciencia hasta alcanzar la potencialidad de expresión estético-artística ya en el Paleolítico Superior.⁵³ Según Fabelo Corzo,

La influencia predominantemente positiva sobre el hombre, de los resultados de su actividad, pronto despertó una relación emocionalmente marcada hacia ellos. Esos resultados se habían hecho acreedores de la posibilidad no sólo de satisfacerlo de forma material, sino también de provocarle una satisfacción espiritual, de despertarle alegría y otros sentimientos positivos. Habían surgido el valor —realidad humanizada con significación positiva para el hombre— y la valoración: capacidad que permitía captar subjetivamente ese valor. (2003, p. 76)

La génesis del reflejo estuvo, precisamente, 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 práctica⁵⁴, 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. Según 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*). (1973, p. 59)

⁵³ Esto se constata en las representaciones pictóricas, de carácter mágico-religioso, del Paleolítico Superior (sobre todo, en los palimpsestos con imágenes realistas sobre animales y escenas de caza), donde se evidencia ya una sensibilidad estética en nuestros ancestros: hasta el punto de que estas representaciones son reconocidas como “arte prehistórico” en la mayoría de los manuales de Historia del Arte.

⁵⁴ Según Karl Marx, “la vida social es, en esencia, práctica”. Y añadió: “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”. En: Marx, C.; Engels, F. “Tesis sobre Feuerbach”. **Obras Escogidas**, t. I, [tesis núm. 8]. Moscú: Edición Progreso, 1980, p.3.

Cuando, por medio del trabajo, los seres humanos fueron objetivándose en la naturaleza (en un proceso que presupone la subjetivización de esta), y como consecuencia, se fue produciendo la *humanización* de la misma, se dieron las condiciones para el surgimiento del valor estético. Al decir de Adolfo Sánchez Vázquez, uno de los más brillantes estetas marxistas, “el hombre ha de desplegarse en ella [en la naturaleza, acréscimo de la autora] para que se vuelva expresiva. De este modo, a través de sus cualidades propias, meramente naturales, la naturaleza se puso en estado humano, es decir, estético” (1966, 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 “internacionalizaron” o universalizaron un grupo de valores como *belleza, bondad, honestidad, democracia y libertad* (todos referenciados por este autor y 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, muy apreciado por Estévez en sus estudios, facilitó diseñar un sistema de *acciones multipropósito* (a tenor con la metodología desarrollada por las Cátedras de Educación Estética y Ambiental en las escuelas de Santa Clara) 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. Ya que se concibe a la personalidad como una totalidad, con un carácter bipolar compuesto por una mente racional y una mente emocional. 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 (as), por cuanto “Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação” (FREIRE, 1997, p. 51). 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, implicando tanto a la mente racional como a la mente emocional: en una visión dialéctica del proceso docente-educativo.

Parece obvio que, desde varias perspectivas epistemológicas, el estudio de las representaciones humanas resulta pertinente para hacer inferencias en torno al ser social, esto es, en torno a las condiciones materiales de la existencia humana: lo cual constituyó una premisa para, una vez dadas las condiciones objetivas, crear las subjetivas necesarias para su transformación. Esto fue posible en virtud de la dinámica de la dialéctica subjetiva (es decir, la dialéctica del conocimiento), cuyo movimiento es un reflejo, en la conciencia, de la dialéctica objetiva: la que tiene lugar en el movimiento de los objetos y fenómenos de la realidad objetiva: en la naturaleza no humana y en la vida social, en general. Y esto puede corroborarse, una vez más, cuando se aborda la temática desde el punto de vista del desarrollo del psiquismo humano.

Según González Serra, quien ha estudiado *in extenso* la temática en *La psicología del reflejo creador* (2004), “el principio de la unidad de la psiquis y el mundo exterior no se limita a la consideración del individuo aislado, sino que también se aplica a la psicología social, a la investigación de los grupos pequeños, los macrogrupos e instituciones [...] (p. 61)”. Asimismo, continuó arguyendo este autor,

El estudio de la actividad tiene como característica esencial el criterio, indiscutiblemente cierto, de que el mundo externo al psiquismo (natural y sobre todo social) actuando a través de la actividad, se refleja en el nivel sensorial reactivo del psiquismo humano y en su acumulación cuantitativa (lenta o súbita) llega a condicionar y determinar las propiedades psíquicas de la personalidad.

Este principio, dentro de una concepción marxista y marxiana, enfatiza el carácter histórico-social del ser humano, su condición de reflejo de su medio sociohistórico.” (2004, p. 63)

Siendo así, pudimos inferir que las representaciones humanas contienen informaciones adecuadas respecto al *mundo externo (sociohistórico)*, y por lo tanto, su estudio resulta fundamental no solo para desentrañar la esencia de la relación dialéctica de los seres humanos con su entorno natural y social, sino también para propiciar su transformación por medio de la actividad consciente e interesada de los mismos: en lo que vemos el sentido final de la investigación social.

Con esa finalidad, nos apoyamos en las palabras, opiniones y narrativas de los colaboradores: sabiendo que, como dijo Vigotski (GONZÁLEZ, 2004, p. 76)

[...] la palabra es un microcosmos de conciencia y por lo tanto está vinculada a la imagen y al concepto, ella organiza las señales del primer sistema en una síntesis superior que implica el reflejo de la esencia de la realidad. Mientras la señal indica el reflejo psicofisiológico, la palabra se encuentra en el centro de la labor creadora del cerebro.

2.2.3 La sustentabilidad estética de la condición humana

Presidido por las palabras clave: “Educação Estético-Ambiental”; “Formação Integral”; “Transdisciplinaridade” y “Comunidades Aprendentes”, el proyecto EEAUNIP, ya referenciado anteriormente, se proponía desarrollar la sensibilidad y la cultura de los sentimientos en los académicos y servidores de la UNIPAMPA, en función de la sustentabilidad estética de la condición humana. (ESTÉVEZ, 2015, p. 1)

Ya en Cuba, Estévez introdujo esta línea de pensamiento en el Programa: “Teoría y práctica de la Educación Estética”, redactado para la Licenciatura en Educación Artística de las Universidades de Ciencias Pedagógicas y que comenzó en el curso académico 2015-2016. Precisamente, en la Introducción al Programa se explicitó la perspectiva transdisciplinar inherente al diseño curricular posmoderno con el objetivo de “[...] promover una reflexión crítica en torno a los problemas teóricos, metodológicos y prácticos de la educación estética de la personalidad (concebida en la unidad de sus componentes racional y emocional)” (2015d, p. 2). En particular, en el Tema 6 se plasmó la finalidad de la educación estético-ambiental en función de “Valorar el impacto antiestético (anestésico) de la crisis socioambiental sobre la condición

humana, y en consecuencia, la pertinencia de asumir la sustentabilidad estética como un principio rector del desarrollo humano y social”. (2015d, p. 13)

Asimismo, en el Programa de la disciplina: “Estética y Personalidad”, confeccionado por Estévez para la Maestría en Educación Artística de la Universidad de Camagüey (Cuba), de la que es Profesor Principal, se explicitó el objetivo de:

Fundamentar la condición estética de la naturaleza humana y su empobrecimiento en el contexto de la crisis socio-ambiental contemporánea, partiendo de una concepción transartística de la Estética y de un dominio de lo estético que extrapole a la belleza (tal como se concebía en el sentido primigenio de la *Aisthesis*), en aras de la formación general integral de la personalidad [...]. (ESTÉVEZ, 2015c, p. 1)

Seguidamente en *Contenidos* del citado Programa se enumeraron los siguientes aspectos:

El papel de lo estético en la formación integral de la personalidad; La sustentabilidad estética de la naturaleza humana: el impacto de la crisis socioambiental global; La Educación Estética: problemas teóricos, metodológicos y prácticos; Medida y Cuidado: estética de lo cotidiano; La Educación Estético-Ambiental. (2015c, p. 1)

Finalmente, en la más reciente propuesta estético-ambiental del autor, el proyecto: “Educar para el bien y la belleza” (2015e), se consignó la “orientación transdisciplinar de las acciones (multipropósito) enfiladas a la formación general integral de los discentes” como uno de los “principios generales para el trabajo metodológico” (p.4)⁵⁵. El interés estético-ambiental se reforzó en las “Direcciones de trabajo” (de dicho proyecto), donde se jerarquizaron, específicamente, las “Acciones de conocimiento, conservación y transformación del medio ambiente en aras de la sustentabilidad estética del entorno escolar y comunitario”. (p.4)

Como se verá a seguir, el concepto *sustentabilidad estética*⁵⁶ adquirió una connotación especial en las concepciones teórico-metodológicas de Estévez sobre la EEA, y en general, en la

⁵⁵ Este proyecto involucra a la Filial de la Asociación de Pedagogos y al Comité Provincial de la Unión de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC) en la provincia de Cienfuegos; a la Universidad de Cienfuegos y a la Dirección Municipal de Educación, y se desarrolla en tres escuelas de un Consejo Popular. Actualmente, el proyecto se desarrolla también en la provincia de Villa Clara.

⁵⁶ De hecho, el término *sustentabilidad estética* ha sido empleada por autores como Marina Silva (para enfatizar la necesidad de preservar los valores estéticos de la naturaleza); por instituciones educacionales (en relación con el uso de materiales constructivos capaces de garantizar la apariencia estética de los inmuebles), y en general, por

intelección del proceso de desarrollo histórico-natural de la especie *Homo sapiens*, llegando a considerarlo como un principio de la Educación Ambiental transformadora y del propio desarrollo humano. Ello pudo constatarse en las obras: *A alternativa estética na educação* (2009, p.59-83), donde se ofreció una definición del concepto con un carácter operacional (p.60), y en “La sustentabilidad estética en el desarrollo humano” (2011a, p.17-37), donde a partir de la crisis socio-ambiental y la consecuente degradación de los valores estéticos naturales y sociales, el autor intuyó la degeneración estética y estética de la especie humana y llamó a asumir la dimensión estética de la EA como un imperativo de la educación contemporánea.

En libros posteriores como *Estesia y estética en la educación: la estética y el Socialismo del Siglo XXI* (2013) y *Hacia una estética de la convivencia* (2017), Estévez siguió ampliando las aristas de la educación estético-ambiental y configuró una cosmovisión *sui generis*, que media sus relaciones con la naturaleza no humana y sus convicciones científicas en los planos estético-filosófico y ambiental.

Posteriormente, en el capítulo “La orientación estética en la Educación Ambiental: la sustentabilidad estética”, del libro *A alternativa estética na educação*, se hizo explícita la necesidad de desarrollar una conciencia ambiental inclusiva, que promueva la preservación de la naturaleza (humana y no humana) y de sus atributos estéticos. Así lo resumió:

Em síntese, falamos da necessidade de inserir o conceito sustentabilidade estética como um referente essencial da teoria e da prática da Educação Ambiental, no entendimento de que não pode haver um processo de preservação da natureza sem que se estabeleça e consolide um modo de vida, e por extensão, um estilo de vida esteticamente sustentável: que pressupõe a sustentabilidade estética do desenvolvimento socioeconômico e humano em geral. Portanto, todo desenvolvimento será insustentável se não considerar como uma condição necessária a própria sustentabilidade estética, algo até agora preterido pela racionalidade instrumental operante na lógica cartesiana inerente à cultura ocidental. (2009, p. 60-61)

Para dar visibilidad al contenido de dicho concepto, en una nota al pie de este libro, Estévez ofreció la siguiente definición operacional:

Denomino sustentabilidade estética à escala ou espectro valorativo que se corresponde, em termos gerais, com o ideal social da perfeição genérica (indicador da qualidade estética) dos objetos e fenômenos da realidade objetiva.

promotores de la industria de cosméticos, la cirugía estética y otros, muy distantes de la significación atribuida por Estévez a este concepto en la práctica estético-ambiental del CELEA, el PPGA y en sus libros.

Por esse motivo, deve ser assumida como medida da dimensão qualitativa do desenvolvimento econômico e social, e humano em geral, com o objetivo de avaliar o impacto (positivo ou negativo) sobre os objetos e fenômenos que, do ponto de vista estético, são por ele afetados e que afetam ao próprio homem, já que a degradação das condições estéticas do meio ambiente corrói a consciência estética (individual e social) e, portanto, empobrece a atividade orientadora valorativa, e especificamente estética, do indivíduo no mundo circundante. (2009, p. 60)⁵⁷

Como puede constatarse, este concepto asumió (como parte de su *corpus* teórico) la reflexión sobre la génesis del valor estético que el autor comparte con Yuri Boriev:

La significación social de los objetos, su importancia para la vida de las personas y su capacidad para ser objetos de asimilación conforman la base de su valor estético. La «realidad», la materialidad, la integridad del mundo, la precisión y la sensibilidad concreta de sus objetos son la base natural innata de sus propiedades estéticas. Gracias a la producción social, los fenómenos del mundo actúan y participan en la esfera de los intereses del hombre y encuentran importancia para la humanidad. (1969, p. 8)⁵⁸

Al ampliarse el alcance de la sustentabilidad estética hasta abarcar el variado espectro del desarrollo humano⁵⁹, se rebasaron los habituales límites epistemológicos de lo estético ceñido al dominio del arte y la literatura, con menosprecio de las esferas de la naturaleza y del trabajo. Para ello, se retomó el vocablo griego *Aisthesis* que, por una parte, tributa a la formación de una cultura de los sentimientos (en la acepción de la *estesia*), y por otra, al desarrollo de la sensibilidad (en la acepción de la *estética*). Ambas acepciones tributan al desarrollo integral de la conciencia, que extrapola las expectativas disciplinarias en el trabajo educativo (rebasando, por tanto, las perspectivas meramente estética y ambiental). De esta forma, la acción educativa opera como un *metafactor* que modela la conciencia: concebida en la unidad indisoluble de conocimientos, saberes y valores, que se potencian en la interacción mutua y que generan una nueva calidad (inducida en un proceso educativo con una orientación transdisciplinar).

⁵⁷ En el libro colectivo **A Educação Ambiental em perspectiva estética** (p.17) se aludió a la sustentabilidad estética como un principio fundamental en el desarrollo humano.

⁵⁸ En el capítulo “El saber sensible en la educación” (p.65-72), del libro **Educar para el bien y la belleza**, se hizo énfasis en la ascendencia natural y social de los valores estéticos como expresión de la objetivación del *homo sapiens* en la naturaleza no humana y la consiguiente subjetivización de esta en el azaroso proceso de su hominización.

⁵⁹ El dominio de la sustentabilidad estética ha estado restringido, en las pocas alusiones que pueden encontrarse en la teoría de la EA, a los atributos y cualidades (de índole estética) de la naturaleza no humana, a determinados materiales de uso en la construcción de inmuebles y a la cosmética.

La conveniencia de introducir la sustentabilidad estética como un concepto rector en la EA, respondió a la necesidad de revertir el proceso de *desestetización* o pérdida de la condición estética de la especie humana, tanto en la perspectiva ontogénica como filogenética de su desarrollo histórico-natural. En dicho proceso, como puede intuirse, actuaron tres factores fundamentales: la especialización de la actividad humana, la pérdida del patrimonio estético natural, y por consiguiente, del individual y social, y la racionalidad instrumental.

El primer factor (la especialización de la actividad humana) tuvo lugar con la división social del trabajo, y posteriormente, con la división de la sociedad en clases: en la misma medida en que nuestros ancestros se fueron especializando en determinadas actividades, perdieron la capacidad de expresión integral (tanto en el reflejo de la realidad objetiva como en la reproducción simbólica de la misma), que se había evidenciado en el Paleolítico Superior con el denominado arte rupestre.

El segundo factor (la pérdida del patrimonio estético natural) fue un reflejo del proceso de deterioro de las propiedades de la naturaleza no humana, en virtud de la actividad transformadora de los seres humanos por medio del trabajo. Dicha práctica, llevada a límites de irracionalidad por la (i) lógica del capital (hoy en fase global), ha conducido al cambio climático y a la consecuente depauperación de la *Pachamama*: de su biosfera, su atmósfera, su estratósfera, y como era de esperar, de la noosfera y de la condición estética de nuestra especie.

El tercer factor (la racionalidad instrumental) fue, en cierta forma, una consecuencia de la especialización de la actividad humana y de la pérdida de la capacidad de expresión integral: tanto en la aprehensión de los valores estéticos como en su reproducción simbólica por medio de la actividad artística. La instrumentación de la razón en la Modernidad condujo a la atomización de la personalidad por medio de la bipolaridad simplificadora de su carácter unitario en tanto totalidad, una perspectiva muy criticada por el denominado *pensamiento complejo*: donde

[...] o paradigma cartesiano separa o sujeito e o objeto, cada qual na esfera própria: a filosofia e a pesquisa reflexiva, de um lado, a ciência e a pesquisa objetiva, de outro. Esta dissociação atravessa o universo de um extremo ao outro: Sujeito / Objeto; Alma / Corpo; Espírito / Matéria; Qualidade / Quantidade; Finalidade / Causalidade; Sentimento / Razão; Liberdade / Determinismo; Existência / Essência. (MORIN, 2000, p. 26)

En este sentido, la *especialización* de la conciencia explica la disyunción entre la *mente racional* y la *mente emocional*⁶⁰, y finalmente, el imperio de la razón sobre la emoción. Enfatizando la idea de la supremacía de la razón sobre la emoción en la época actual, Humberto Maturana consignó:

Vivimos una cultura que ha desvalorizado a las emociones en función de una supervaloración de la razón, en un deseo de decir que nosotros, los humanos, nos diferenciamos de los otros animales en que somos seres racionales. Pero resulta que somos mamíferos, y como tales, somos animales que viven en la emoción. (1991, p. 88)

Debemos considerar que para este autor las emociones “son dinámicas corporales que especifican los dominios de acción en que nos movemos [...] Nada nos ocurre, nada hacemos que no esté definido como una acción de una cierta clase por una emoción que la hace posible”. (1991, p. 88-89)

Precisamente, la *enfermedad de la razón* (que se extiende por el mundo con visos de pandemia) reclama la presencia de las emociones y una terapia radical en términos de repoblación axiológica de la conciencia, en aras del rescate de la condición humana, cuya sustentabilidad estética se torna cada vez más vulnerable. A ese rescate, precisamente, ha de contribuir la Educación Estético-Ambiental como modalidad de la educación en valores, en las condiciones de la escuela contemporánea: lo que constituye, sin lugar a dudas, un imperativo de la educación contemporánea.

En general, tratándose de una modalidad de la educación en valores relativamente joven, la EEA es susceptible de nuevos aportes y desarrollos, tal como se hizo evidente por los resultados de las disertaciones y tesis que centraron la atención en sus aspectos teóricos, metodológicos y prácticos:

Con ese interés, nos propusimos analizar los sentidos y significados que los educadores (as) de arte (un grupo de instructores de Arte de Manicaragua, Villa Clara y un grupo de académicos em Artes Visuais - Licenciatura) atribuyeron a la Educación Estético-Ambiental y su papel para una formación más integral. Para ello, nos apoyamos en dinámicas de sensibilización

⁶⁰ Ver GOLEMAN, D. **Inteligência emocional: a teoria revolucionaria que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

estético-ambiental, que fungieron como potentes herramientas para el desarrollo de una educación de y para lo sensible.

Antecedentes y caracterización del Curso de Artes Visuais - Licenciatura de la FURG

El curso de Artes Visuais, en la modalidad Bacharelado, tuvo sus inicios en 1977 con la creación de la Licenciatura Corta em Educação Artística (Habilitação em Desenho) como parte del contexto de la Lei de Diretrizes e Bases 5692/71. El primer grupo comienza sus estudios ya en 1978.

La Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 5692/71 reglamentaba la formación de profesores en dos años y medio (Licenciaturas Cortas). En el caso de las Artes correspondió a una formación pedagógica polivalente en Artes Plásticas, Música y Teatro, tomando como punto de partida una política educacional conocida como preparación para el trabajo. Dicha política reglamentó la obligatoriedad de la distribución de las cargas horarias de las disciplinas en la enseñanza fundamental.

A mediados de 1986, la Deliberación 11/1986 del Consejo de Enseñanza, Pesquisa y Extensión (COEPE) de la FURG aprobó la estructura curricular del Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação Artes Plásticas, con un período establecido de cuatro años de duración. En 1990, la Deliberación 32/90 del mismo Consejo estableció la conversión de los Cursos de Licenciatura Corta em Educação Artística y Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação Artes Plásticas para la Licenciatura Plena em Educação Artística – Artes Plásticas. Durante este período, con el apoyo del Departamento de Letras y Artes, así como de la Rectoría, se intensificó el Programa de Cualificación de los docentes del Curso para la obtención de Maestrías, Doctorados y Posdoctorados: un hecho que marcó un cambio considerable en el Curso de Artes Visuales, hasta ese momento más identificado con la enseñanza y la extensión. A partir de ahí se orientó a la pesquisa en un nivel de excelencia, dándole más credibilidad entre los profesores a la indisociabilidad entre la enseñanza, la pesquisa y la extensión.

En noviembre de 1977, la Deliberación 51 de 1997, de COEPE, dispuso la alteración curricular en el Curso de la Licenciatura Plena em Educação Artística – Artes Plásticas, creándose así cuatro disciplinas nuevas (Oficina Básica de Teatro, Oficina de Materiais Alternativos, Pesquisa em Arte y Pesquisa de Linguagens do Desenho), alternando los contenidos aunque con la misma estructura general y el tiempo de duración.

En el 2002, la Deliberación 15/2002 del COEPE modificó la malla curricular de la Licenciatura Plena em Educação Artística – Artes Plásticas y el nombre para la Licenciatura Plena em Artes Visuais, adecuándose a la LDB 9394/96. Al año siguiente, la Reforma curricular vehiculada por la Deliberación 020/2003 del COEPE cambió el nombre del Curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais para el Curso de Artes Visuais - Licenciatura, con un tiempo de integralización mínimo de cuatro años, adecuándose también a las Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolución CNE/CP 01/2002) y enfatizando en la práctica pedagógica lo concerniente a la teoría del arte contemporáneo y las prácticas visuales.

En el 2007 se creó el Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Artes Visuais (PGAV), conforme a lo dispuesto en la Deliberación 22/2007 del COEPE, expandiendo las actividades académicas de los profesores en función de responder a las demandas de la comunidad riograndina, especialmente de los egresados del Curso de Artes Visuais, interesados en continuar estudios de posgraduación en la ciudad de Rio Grande.

La reforma curricular aprobada en el 2008, de acuerdo a la Deliberación 36/2008 del COEPE, en el contexto del Programa de Reestruturação e Expansão Universitaria (REUNI), del Gobierno Federal, consideró ampliar el curso existente, y por ello incrementó el número de plazas y el ofrecimiento del Bacharelado, con un Proyecto Pedagógico estructurado sobre la base de las Diretrizes Curriculares Nacionais para los Cursos de Graduação em Artes Visuais de Licenciatura y Bacharelado, contenidas en la Resolución No. 1, de 16 de enero de 2009. A la nueva estructuración del Curso de Artes Visuais se sumó la articulación de la enseñanza de graduación y posgraduación, en tanto la habilitación bacharelado se amplió a dos líneas de investigación correlativas al Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Artes Visuais. Tales líneas fueron: Historia, Teoría e Crítica y Poéticas Visuais.

Más adelante, tras la habilitación del bacharelado y la actualización de la licenciatura, se consideró oportuno atender los anhelos de la comunidad académica y la propuesta de la Comissão de Especialistas de Ensino das Artes Visuais da Secretaria de Educação Superior (SESU) del Ministério de Educação (MEC), correspondiente a la formación de profesionales con capacidades para la producción, la pesquisa, la crítica y la enseñanza de las Artes Visuales. Tal especificidad en esta formación contemplaba a profesionales preparados para actuar en ámbitos como galerías de arte, espacios artístico-culturales y sectores audiovisuales.

En relación con el proceso selectivo para la FURG, debemos acotar que acontece actualmente vía SISU, coordinado por la COPERVE. El SISU (sistema de selección unificada) es una plataforma digital que comenzó a funcionar en enero de 2010. Desarrollada por el Ministerio de Educación brasileño, está en función de que los estudiantes realicen su Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM). Esto les permite, posteriormente, inscribirse en las instituciones de enseñanza superior que consideran, total o parcialmente, la nota del ENEM como forma de ingreso (en sustitución del vestibular). El sistema tiene por base el mismo proyecto del Programa Universidade para Todos, con una dinámica por turnos. Y desde el 2014 contribuye a la obtención del financiamiento mediante el fondo de Financiamento do Ensino Superior (FIES).

Dentro del perfil de egreso del Curso de Licenciatura em Artes Visuais de la FURG, se pretende una formación profesional orientada hacia la producción, la pesquisa, la crítica y la enseñanza de las Artes. En este sentido, los académicos em Artes Visuais - Licenciatura son habilitados para ejercer como docentes en distintos ámbitos educativos, dentro y fuera de la comunidad universitaria. Asimismo, tienen una proyección extensionista y asumen la pesquisa como herramienta para un mejor conocimiento del entorno circundante y de las relaciones allí establecidas.

La carga horaria total es de 3005 horas, con un tiempo mínimo de estudios de 4 años y un máximo de siete. El curso es ofertado en el turno vespertino, con preferencia por la tarde, con un régimen académico disciplinar. El acceso al actual curso se realiza mediante el proceso selectivo planeado, coordinado y ejecutado por la Comissão Permanente do Processo Seletivo (COPERSE) de la FURG.

En cuanto a su objeto social, el Curso de Artes Visuais - Licenciatura se propone desarrollar la percepción, la capacidad de reflexión y la creatividad de los licenciandos⁶¹, con el fin de contribuir al desarrollo del pensamiento visual y de la sensibilidad artística; a la incorporación de técnicas y procedimientos tradicionales y experimentales, así como al conocimiento de estilos, tendencias y obras, que potencien las habilidades y aptitudes pertinentes a la actuación profesional en la sociedad, en especial, en las instancias artísticas, culturales, científicas y tecnológicas inherentes al dominio de las Artes Visuales.

⁶¹ El término “licenciandos” se utiliza en español y se corresponde con los académicos em Artes Visuais – Licenciatura de la FURG.

En particular, el curso pretende formar profesores habilitados para la enseñanza de las Artes Visuales en la Educación Básica, como agentes multiplicadores de la educación estético-artística, capaces de actuar en las diversas esferas de la actividad artística. Al decir de Dozza, el saber pedagógico para la enseñanza del Arte (o las artes)

[...] deve contemplar conteúdos gerais do campo da Arte em sentido lato como produção humana e social, conhecimentos da especificidade das áreas artísticas, conhecimentos culturais do tempo e dos espaços onde se situam os alunos e, evidentemente, os saberes históricos, didáticos e pedagógicos que são próprios do fazer docente” (2016, p. 912)

El curso de Artes Visuais - Licenciatura debe desarrollar en el futuro profesional la capacidad de

[...] interagir com as manifestações culturais da sociedade na qual se situa, demonstrando sensibilidade e excelência na criação, transmissão e recepção do fenômeno visual; desenvolver pesquisa científica e tecnológica em artes visuais, objetivando a criação, a compreensão, a difusão e o desenvolvimento da cultura visual; atuar, de forma significativa, nas manifestações visuais, instituídas ou emergentes; atuar nos diferentes espaços culturais, especialmente em articulação com instituições de ensino específico de artes visuais; estimular criações visuais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico, objetivando o aprimoramento da sensibilidade estética dos diversos atores sociais.⁶²

Asimismo, en la Licenciatura fueron consideradas las competencias y habilidades estipuladas en la Resolución CNE/CP No. 1, de 18 de febrero de 2002, que instituyeron las Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior (curso de licenciatura, de graduación plena). Para lo cual se deben tomar en cuenta

[...] as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; as competências referentes à compreensão do papel social da escola; as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento

⁶² Ver “Competências e habilidades” de los egresados del Curso de Artes Visuais Licenciatura de la FURG. Disponible en: <<http://artesvisuaisfurg.wixsite.com/artes-visuais-furg/perfil-do-egresso-pspex>>. Consultado: 15/03/2017.

da prática pedagógica; as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.⁶³

En el Curso de Artes Visuais, en la Licenciatura, las actividades complementarias están conformadas de acuerdo a la Resolución No. 1 de 16 de enero de 2009, que dispuso sobre las Diretrizes Curriculares del Curso de Graduação em Artes Visuais. Dichas actividades se proponen desarrollar habilidades, conocimientos y competencias dentro y fuera del entorno académico, incluyendo acciones extensionistas, la práctica de estudios y actividades independientes (opcionales) de carácter interdisciplinar. En particular, vinculadas con la esfera del trabajo, con las diversas manifestaciones culturales y artísticas, y con las innovaciones tecnológicas.

Por último, debemos considerar que en su proyección docente-pedagógica el profesor de Arte asume dos dimensiones del conocimiento humano: “o sensível intuitivo e o inteligível reflexivo”. (DOZZA, 2016, p. 912). De acuerdo a lo cual,

[...] a especificidade do ensino de Arte é o desenvolvimento da capacidade de sentir, perceber, conhecer o mundo e de expressar tal percepção nas diferentes manifestações: visuais, musicais, cinestésicas, teatrais, etc. Nesse processo, realiza-se a vocação fundamental da educação escolar que, [conforme Saviani (1991, p. 21, apud Dozza, 2016)], “[...] é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. (2016, p. 912, acréscimo de la autora)

Esto presupone que el profesor de Arte adquiera los conocimientos necesarios, un nivel de desarrollo estético-cultural y estésico adecuado, así como el dominio de los métodos y procedimientos metodológicos para enfrentar con éxito las exigencias de un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad, que contribuya a una formación más integral de los educandos en las condiciones, estéticamente adversas, de la escuela contemporánea.

⁶³ Ver “Perfil do Egresso” del Curso de Artes Visuais Licenciatura. Disponible en: <<http://artesvisuaisfurg.wixsite.com/artes-visuais-furg/perfil-do-egresso-pspex>>. Consultado: 15/03/2017.

Antecedentes y caracterización de los Instructores de Arte

***La educación es como un árbol:
se siembra una semilla y se
abre en muchas ramas.***

José Martí

De acuerdo a lo estipulado en la Red Cubana de Educación (ECURED), donde se consideran como básicos los textos del Consejo Nacional de Casas de Cultura de la República de Cuba, se definió a los Instructores de Arte (IA) como jóvenes egresados de la Escuela Nacional de Instructores de Arte (ENIA), aunque la cantera fundamental de los IA (como se verá más adelante) surgió a la luz del proyecto de la Batalla de Ideas y como parte de la Tercera Revolución Educativa. Dichos jóvenes (dotados de vocación y talento artístico) transmiten conocimientos y saberes a la población, tanto de la urbe como de zonas rurales, en aras de que la cultura llegue a cada rincón del país, y con ello, se preserven y desarrollen los valores estético-culturales autóctonos de las distintas comunidades. Al referirse a los instructores de Arte, Maura Lig-Lóng explicitó un concepto más abarcador donde resaltan las palabras: sensibilidad, apreciación y creación, como elementos rectores del proceso educativo-pedagógico. Así manifestó que los IA:

[...] son jóvenes pedagogos del arte y el humanismo cuyos saberes, habilidades y valores condicionan su desempeño como portador-movilizador de las manifestaciones artísticas en espacios de socialización escolar, familiar y comunitaria a fin de lograr la sensibilidad, la apreciación y la creación en las personas y en las colectividades humanas, con resultados perdurables orientados hacia su identidad, desde la institución educativa. (Apud RUIZ, 2010)

La Escuela Nacional de Instructores de Arte (ENIA) fue inaugurada el 14 de abril de 1961 con una matrícula de 4000 estudiantes. La apertura coincidió con la Campaña Nacional de Alfabetización y se creó con el intuito de promover en los estudiantes, los trabajadores, los campesinos y las amas de casa de todo el país el amor por el arte, y en general, por la cultura: para hacer (del arte y la cultura) un real patrimonio del pueblo, como lo proclamó Fidel en sus antológicas “Palabras a los Intelectuales”, precisamente, en 1961.

En la década del setenta funcionaban de conjunto la Escuela Nacional de Arte (ENA) y la ENIA, mientras que en los ochenta se institucionalizaron las Escuelas Provinciales de

Instructores de Arte (EPIA) como respuesta a las urgentes necesidades de las Casas de Cultura de las provincias que contaban con escasos recursos humanos, entre estos, de instructores de arte. Con la misma finalidad, en la década del noventa, se inauguró la Escuela Nacional de Instructores de Teatro (ENIT).

Sin embargo, las limitaciones económicas del país a la luz del derrumbe del campo socialista (que condicionaron el denominado Período Especial), hicieron desaparecer las escuelas Formadoras de Instructores, con la excepción de la ENIT, y muchos instructores de arte desertaron del Sistema Nacional de Casas de Cultura. Por ello se vio afectado, especialmente, el amplio Movimiento de Artistas Aficionados al Arte que había promovido la Revolución y uno de los mayores logros alcanzados por los IA. De esta manera, en el año 2000, a partir de la recuperación económica del país, se aprobó la apertura de las nuevas Escuelas de Instructores de Arte (EIAs) y, paralelamente, se efectuaron cursos de titulación para instructores de arte en ejercicio. En el 2004 se produjo la primera graduación de dichas escuelas y, simultáneamente, se graduaron los Instructores en ejercicio de las modalidades de teatro, danza y artes plásticas. En el caso específico de los instructores de música, se titularon un año después debido al extenso y riguroso plan de estudios de esta especialidad. Para garantizar la continuidad en la formación profesional de los IA, se instituyó la especialidad de Instructores de Arte dentro de la Licenciatura en Educación de las universidades de Ciencias Pedagógicas.

Refiriéndose a lo estipulado por el Ministerio de Educación (MINED) y el Ministerio de Cultura (MINCULT, 2004), en cuanto al diseño para la formación del Licenciado en Educación, en la especialidad Instructor de Arte, Ilianet Castillo et al revelaron que:

[...] toma en consideración la formación inicial que han tenido estos profesionales en las EIA y presupone además que la Licenciatura es una carrera de la Universidad de Ciencias Pedagógicas, que da respuesta a las transformaciones sociales que se desarrollan en el país. Está concebida como continuidad de estudios de los egresados de las Escuelas de Instructores de Arte, que han adquirido una formación profesional de nivel medio superior. (2013)

Al profundizar en la formación inicial de los IA, estos autores adujeron que era necesario dotarlos de los fundamentos sociológicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje en lo que respecta a la apreciación y creación artísticas, así como al desarrollo del trabajo con artistas aficionados al arte. Es así que consideraron que los IA debían:

Manifiestar el desarrollo de habilidades en el campo de investigación educativa y cultural. Expresar el aprovechamiento de las potencialidades del arte y los recursos expresivos para desarrollar la creatividad. Revelar en su modo de actuación profesional: gusto estético, sensibilidad, flexibilidad creadora, espíritu crítico e indagador. Vencer los fundamentos para el rescate, preservación y promoción de la cultura popular y tradicional a partir del respeto a las identidades locales y a la diversidad de sus expresiones y procesos creativos. Propiciar a través de su modo de actuación, la elevación de la calidad de vida de la población y la utilización del tiempo libre como parte esencial del desarrollo de la cultura general integral. (CASTILLO et al, 2013)

En general, la presencia de los instructores de arte en Cuba consolidó a la escuela como la institución cultural principal de la comunidad, pues los resultados de su labor se proyectaron al ámbito de la familia y la sociedad, a la vez que contribuyeron a fortalecer los vínculos con las instituciones culturales y sociales.

El Ministerio de Educación y el Ministerio de Cultura definieron el objetivo de los instructores de arte en los siguientes términos:

[...] impartir talleres de apreciación-creación en escuelas primarias, secundarias básicas, politécnicos de informática, escuelas de conducta y preuniversitarios [...], transformando su entorno sociocultural y creando un estilo singular donde se integren lo artístico, lo humano y lo valórico, fundamentalmente lo patriótico, para propiciar la asimilación de juicios críticos y gustos estéticos correctos desde temprana edad. [ECURED, 2015]

En dicho objetivo, resaltamos la fusión de lo artístico, lo humano y lo valórico como elementos que forman parte indisoluble de la orientación educativa del trabajo de los instructores de arte en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje: lo cual se aviene con el criterio de la investigadora Ilianet Castillo, según la cual, estos deben cumplir una función artístico-pedagógica en diferentes ámbitos socioculturales (especialmente como profesores), orientada a la promoción de las diversas manifestaciones artísticas.

En general, se apreciaron tres facetas que configuran las funciones de los IA dentro del quehacer educativo-pedagógico: la de *docente (educador/a)*, la de *conductor/a de procesos de creación artística (creador/a)* y la de *promotor/a cultural*⁶⁴. Estas facetas se complementan y son igualmente meritorias.

⁶⁴ Estas tres facetas se hallan imbricadas también en el egresado del Curso de Artes Visuales Licenciatura de la FURG.

Siguiendo las pautas de las mencionadas facetas, pudimos sintetizar los modos de actuación de los IA en lo siguiente: enseñanza y apreciación de las manifestaciones artísticas; creación artística con aficionados al arte y la literatura; la promoción cultural y la investigación sociocultural. En correspondencia con lo anterior, sus campos de acción se encaminaron a la enseñanza, la apreciación, la creación y promoción del arte y la literatura, y el rescate y fortalecimiento de la cultura popular y tradicional. Por otra parte, las esferas de influencia se remitieron a las escuelas en los diferentes niveles de la enseñanza, así como a las Casas de Cultura e instituciones y espacios societarios propicios para el desarrollo del trabajo sociocultural comunitario.

Como referimos en los acápites anteriores, el instructor de arte no solo se ciñe a su labor como docente, pedagogo de las artes y/o creador *per se* en las diferentes manifestaciones artísticas, sino que también ejerce una influencia notoria como promotor de la cultura en los distintos ámbitos y espacios de la vida social y comunitaria. En este sentido, puede decirse que:

[...] ejerce la promoción por distintas vías o formas que interactúan: animación, creación, enseñanza, divulgación, investigación, programación, educación artística; investiga, defiende y preserva la cultura artística y la cultura general, las tradiciones y los valores culturales; actúa en diferentes escenarios o contextos: escuelas, barrios, casas de cultura, otras instituciones sociales o económicas, espacios públicos, festivales, eventos científico-prácticos, cruzadas, campañas, concursos y espacios de difusión”. (ECURED, 2015)

Dichas acciones promocionales-artísticas no podrían realizarse sin el concurso de otros actores de la comunidad como: maestros, promotores culturales, trabajadores sociales, escritores, artistas, padres y otros. A este respecto, de acuerdo a una observación hecha por Estévez a un documento del Departamento de Educación Artística del Ministerio de Educación de Cuba (MINED), en torno al “Papel del Instructor de Arte en la formación humanista de las nuevas generaciones”,

[Los IA] deben reorientar su trabajo en la educación artística de modo que el objetivo principal no sea formar grupos de música, danza o teatro; sino sensibilizar utilizando para ello la extraordinaria herramienta que les ofrece el arte; es decir, utilizar el arte y la literatura para que los estudiantes “sientan la historia” o desarrollen relaciones estéticas con la naturaleza y con la sociedad, perfeccionando su propia condición humana. (2015a, p. 60, acréscimo de la autora)

Con esto refirió, de una manera explícita, que el instructor de arte debe rebasar el modelo de educación estética focalizado exclusivamente en la apreciación y la creación artística, pues según afirmó:

Por importante que sea el cultivo de un gusto capaz de neutralizar las ofertas de un arte banal y de factura Kitsch que inunda las videotecas clandestinas, los *mass media* (especialmente la radio y la TV) y otras vías alternativas, no es suficiente para garantizar el desarrollo estésico y estético de los niños y los jóvenes: en el sentido de prepararlos para vivir y actuar de acuerdo a un principio estético [...] Se habla, en síntesis, de una formación integral que compromete todas las posibilidades docentes y educativas de la escuela (en los planos curricular, extracurricular, escolar y extraescolar) concebida como un sistema de enseñanza-aprendizaje con una multiplicidad de elementos interrelacionados, entre los cuales no puede faltar el estético. (ESTÉVEZ, 2015a, p. 57)

Uno de los factores que han limitado el alcance del trabajo de los instructores de arte en los últimos tiempos, ha sido la inviabilización de su accionar artístico-pedagógico al institucionalizarse un modelo reductor de sus funciones focalizado en los talleres de apreciación y creación, en la preparación de matutinos y vespertinos, y en el embellecimiento de las instituciones, minimizando su papel y posibilidades como educadores estéticos.

No pudimos desconocer, además, ciertas dificultades que obstaculizan el desempeño de los IA en los procesos de enseñanza-aprendizaje con niños, adolescentes y jóvenes. En especial, la dicotomía entre organismos e instituciones (MINED, Cultura, UJC y Brigada de Instructores de Arte “José Martí”) en cuanto al perfil profesional (teniendo en cuenta el carácter de educador y creador a la vez): lo cual refleja, a su vez, incomprendimientos con respecto a la misión y objetivos de su trabajo en la escuela y en las Casas de Cultura, respectivamente. Algunas veces, y no sin razón, se arguyeron problemas con la formación profesional de los IA, en lo que tiene que ver con su nivel de formación estético-ambiental: lo que pudimos constatar a través de los intercambios generados en el Seminario-Taller de Sensibilización Estético-Ambiental realizado en Manicaragua junto a un grupo de Instructores de Arte de disímiles manifestaciones artísticas vinculados al Grupo de Teatro Cubiche en la provincia de Villa Clara.

2.3 La EEA en las condiciones de la crisis socioambiental contemporánea

*Educar para sentir e ter sentido,
para cuidar e cuidar-se,
para viver com sentido
cada instante da nossa vida.
Somos humanos porque sentimos
e não apenas porque pensamos.
Somos parte de um todo
em construção e reconstrução.*

Moacir Gadotti

La aceptación de la EEA (en especial, en espacios educacionales) responde, en gran parte, al contexto socio-histórico internacional de las últimas décadas: un contexto regido por un proceso de globalización neoliberal, tendente a la configuración de un *gobierno mundial* bajo el dictado de las transnacionales y los denominados *tanques pensantes*, en particular, del Club Bilderberg. Este proceso toma cuerpo, actualmente, a través de tratados de comercio como el TLCAN (Tratado de Libre Comercio de Estados Unidos con Canadá y México: que ha llevado a la bancarrota, sobre todo, a las empresas y cultivos agrícolas tradicionales de México); el TTIP (Tratado Transatlántico de Comercio e Inversión: que refuerza la tendencia a las privatizaciones en servicios tan estratégicos como la educación, la salud y la energía) y el TPP (Tratado Transpacífico de Comercio e Inversión: que minimiza el papel del estado a favor de las transnacionales, con la consecuente pérdida de la independencia económica y de la soberanía nacional de los estados miembros subalternos).

Esta dinámica del mundo actual tiene entre sus más notables representantes a emporios económicos (no sin grandes fragilidades) de Estados Unidos, China, Alemania y Rusia. Precisamente, ellos sancionaron la *Cuarta revolución industrial*⁶⁵ en el fracasado Foro de Davos 2016, en los Alpes suizos: donde ninguno de los acuciantes problemas de la humanidad encontró solución; entre ellos, la caída vertiginosa de los precios del petróleo; la crisis de los refugiados que huyen de las guerras y del hambre, especialmente, en el Medio Oriente y el Norte de África;

⁶⁵ La denominada *Cuarta revolución industrial* alude a las transformaciones que se esperan en la economía mundial en los próximos años y que, según se especula, dejará sin empleo a unos siete millones de trabajadores, quizá más.

la expansión del terrorismo representado por el Estado Islámico y el agobiante problema del cambio climático.

En este contexto, es evidente, no queda mucho espacio para iniciativas que promueven una nueva conciencia (y por tanto, una nueva sensibilidad) con respecto al medio ambiente: que sea capaz de generar una ética, y correlativamente, una estética para construir una relación no utilitaria con la naturaleza no humana, a fin de sustentar la vida en el planeta Tierra: incluyendo la vida de nuestra especie, amenazada por las guerras, las hambrunas, las pandemias, la polución ambiental, y finalmente, el cambio climático. Todo lo cual ha conducido a la humanidad a una *época crítica*, según la sugerente “ley general que determina la sucesión de épocas orgánicas y épocas críticas”, de Saint Simon (ABBAGNANO, 1963, p.262). Esto se debe, de acuerdo a Estévez, “[...] a que los pares dialécticos, que sustentan la espiral del movimiento social, expresan con virulencia su esencia contradictoria: sean estos trabajo y capital, cultura e ignorancia, naturaleza y sociedad (2012b, p. 10), mediados por la condición social de los seres humanos. Ya que como apuntó Porto-Gonçalves, “[...] não são os homens enquanto categoria genérica que estão destruindo a natureza, mas sim o homem sob determinadas formas de organização social, no seio de uma cultura”]. (2006, p. 75-76)

En función de esta dinámica (de índole social) puede explicarse la siguiente aseveración de Joel Kovel, totalmente válida casi veinte años después:

[...] el capital es en realidad la causa eficiente de la desestabilización de los ecosistemas, y es inherentemente eco-destructor en su ser fundamental [...] Por doquiera que pasa, debido a la intromisión de la forma mercantil, se rompen los principios ecológicos que sustentan el surgimiento y florecimiento de la vida, la belleza y la conciencia. (1997, p. 225)

Esta realidad (configurada por la *intromisión de la forma mercantil* en la vida contemporánea) tiene un impacto nefasto sobre las perspectivas y posibilidades del desarrollo humano y social, incluida la dimensión estético-ambiental. Esto pudo constatarse con el azaroso itinerario de los denominados Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) que se proponían ocho metas fundamentales: 1) erradicar la pobreza extrema y el hambre; 2) lograr la enseñanza primaria universal; 3) promover la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de la mujer; 4) reducir la mortalidad de los niños menores de cinco años; 5) mejorar la salud materna; 6)

combatir el VIH/Sida, la malaria y otras enfermedades; 7) garantizar la sostenibilidad del medio ambiente; 8) fomentar una alianza mundial para el desarrollo.⁶⁶

Unos años más tarde, los ODM serían duramente criticados por el profesor Frédéric Lapayre, del Instituto de Estudios del Desarrollo de la Universidad Católica de Louvain (Bélgica) quien escribió:

En la cumbre de las Naciones Unidas, celebrada en septiembre de 2005 en Nueva York, se encomiaron los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), como símbolo del nuevo paradigma consensual del desarrollo; sin embargo, sería conveniente analizarlos críticamente para comprobar si, más allá de la retórica del lenguaje dominante, estos constituyen un verdadero instrumento de desarrollo o si, por el contrario, no son más que un nuevo elemento en la estrategia de los actores dominantes para eliminar algunos obstáculos en su esfuerzo permanente por reestructurar el mundo en función de la lógica de la acumulación (2007).

No obstante algunos logros, sensibles metas de los ODM seguían sin cumplirse en el 2015 cuando jefes de Estado y de Gobierno se reunieron en las Naciones Unidas para aprobar, formalmente, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): un proyecto más ambicioso, integral y universal, según el comunicado emitido por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Entre esas metas resaltaron, especialmente, las concernientes a la erradicación de la pobreza extrema y el hambre; a la igualdad de oportunidades para el hombre y la mujer y a la preservación de un medio ambiente sano y seguro como parte de *El futuro que queremos*: la nueva agenda para el desarrollo que “promueve sociedades pacíficas e inclusivas y mejores empleos, y responde a los desafíos ambientales de nuestra era, en particular el cambio climático”, de acuerdo al Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas (PNUD).⁶⁷

2.3.1 La dimensión antiestética del cambio climático

Tal vez no exista otra esfera del medio ambiente tan cargada de amenazas para la existencia de la vida en el planeta como el cambio climático que, en una dramática reflexión, Fidel Castro bautizó como *marcha hacia el abismo*, debido a las inconsecuencias en su

⁶⁶ Los ODM fueron aprobados por 189 países en septiembre de 2000 durante la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas.

⁶⁷ Documento elaborado por La Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible (Rio+20), celebrada en Rio de Janeiro, Brasil, en junio de 2012. (“Las deudas de los Objetivos de Desarrollo del Milenio”. **Periódico Granma**, 25 de sept. de 2015, p.9).

tratamiento, mayormente, por intereses del capital transnacional. En este sentido, en el documental *Home*, del director francés Yann Arthus-Bertrand, elaborado con la colaboración de prestigiosas e informadas personalidades internacionales y publicado a mediados del año 2009, se advirtió al mundo, con datos irrefutables, sobre lo que estaba ocurriendo y se expusieron las consecuencias nefastas de consumir, en menos de dos siglos, los recursos energéticos creados por la naturaleza en cientos de millones de años; pero lo peor no era el colosal derroche, sino las consecuencias suicidas que para la especie humana tendría. Refiriéndose a este documental, y, especialmente, reprochándole a la especie humana, Fidel afirmó: “[...] Te beneficias de un fabuloso legado de 4000 millones de años suministrado por la Tierra. Solamente tienes 200 000 años, pero ya has cambiado la faz del mundo”. (2012, p. 2-3)

En el acápite “La sustentabilidad estética en el desarrollo humano”, que aparece en el libro *A Educação Ambiental em perspectiva estética*, Estévez ofreció un análisis acerca de los impactos antiestéticos que, sobre la base del Documental *Home*, se infieren del cambio climático, y en general, de la crisis socio-ambiental contemporánea. Así refirió que las revelaciones de *Home* pusieron en evidencia la erosión estética que el deterioro de la naturaleza causa al *Homo sapiens*, ya que no hay dudas de que:

- a) Uno de cada seis humanos que viven en “un ambiente precario, insalubre y sin acceso a las necesidades diarias como agua, drenaje y electricidad” (y además con hambre), forma parte de ese segmento estéticamente descapitalizado que engrosa las márgenes de las grandes ciudades.
- b) El drama de Río Colorado y del río Jordán, además de evidenciar el uso irracional y, como contrapartida, la escasez de un líquido tan apreciado por el *homo sapiens* como el fuego y el aire, revela la pérdida de sus atributos estéticos (algo que puede ser extendido a la mayoría de los ríos del mundo): con consecuencias insospechadas, en función de su impacto estético negativo sobre la condición humana.
- c) El agotamiento de los minerales fósiles, empezando por el petróleo; la sobreexplotación de los bosques para fines energéticos, producción de papel y madera; así como el proceso de desertificación y erosión de los suelos, están deteriorando la imagen del planeta y despojándolo de cualidades estéticamente significativas.
- d) Si se cumplen las predicciones en torno a la desaparición de miles de especies de la flora y de la fauna⁶⁸ para el 2050, nuestros descendientes solo podrán

⁶⁸ En Cuba se utilizan, indistintamente, los conceptos de flora y fauna, así como de biodiversidad. De hecho existe un organismo estatal nombrado “Flora y Fauna”, que se ocupa de estas categorías, entre el universo de seres vivientes, por una motivación, estrictamente, de carácter socioeconómica y práctica. No obstante, convendría

apreciar los valores estéticos de muchos de los animales y plantas por las bibliotecas virtuales y las láminas de los libros. Esto es válido para los corales y, en general, para el resto de las especies marinas.

e) Si continuamos afectando “el balance climático de la tierra”, la cubierta del Ártico se derretirá y los lagos cambiarán el paisaje de Groenlandia. También desaparecerán las formaciones coralinas en diversos mares y en muchas ciudades del mundo (como Tokio) el *homo sapiens* contemporáneo estará en un grave peligro. En esas condiciones, quizás no tenga sentido hablar de valores estéticos ni de perfeccionamiento de los sentidos humanos. (2011a, p. 24)

A este respecto, concordamos con Iván F. Smolianinov cuando escribió: “La crisis ecológica tiene un lado espiritual dramático: la crisis estético-ecológica; de la faz de la tierra desaparece con aire amenazador la belleza. El hombre pierde su objeto estético, y todos los llamamientos por ahora no han podido detener dicho proceso” (1984, p.14). Según este autor,

[...] la vida obliga hoy a educar en todas las personas, desde la infancia, una visión estético-ecológica del mundo [...] enseñar a comprender la ecología de la belleza y recrearse con la belleza de los ecosistemas; restablecer el gusto hacia la naturaleza, embotado o muerto por la urbanización; corregir, resueltamente, el estilo de nuestra existencia sin “naturaleza”, que le quita al hombre la satisfacción por la vida. (1984, p.141)

Por esa razón, para Smolianinov, las leyes de la belleza en la naturaleza deben considerarse un imperativo categórico de la conducta moral de las personas en el mundo circundante, respondiendo con ello a la interrelación entre ecología y estética: en lo que tiene la educación una responsabilidad primordial, según pensaba.

Para ilustrar la magnitud del reto que comporta la socialización de la EEA como una modalidad de la educación sustentada sobre la base de una visión estético-ecológica del mundo, basta recordar el no menos azaroso itinerario de las Conferencias de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo (las también denominadas Cumbres de la Tierra): ya que reflejaron, por una parte, la *intrusión del capital* (ahora además de industrial y especulativo, *natural*: la llamada *Economía verde*, orientada a la mercantilización tanto de la parte material de la naturaleza como de sus procesos y funciones; es decir, la mercantilización del medio ambiente, del agua, de la biodiversidad, etc.). Y por otra parte, la resistencia de los pueblos que luchan por un desarrollo capaz de garantizar el sustento de las actuales generaciones preservando el medio

utilizar el concepto de biodiversidad, en tanto hay muchos otros seres vivos en el planeta, además de animales y plantas, entendiendo con esto a la biodiversidad como un todo.

ambiente para que las futuras generaciones puedan también garantizar el suyo: tal como fue concebido el *desarrollo sostenible* por la Comisión Brundtland.

La lectura atenta de los documentos y apreciaciones (prolijas en la prensa escrita y digital) acerca de los resultados y aspiraciones en torno al desarrollo sostenible, el medio ambiente y el cambio climático, abordados en la Conferencia de Río (1992); en la Conferencia de Río+20 (2012) y en la más reciente Conferencia de París (2015) por solo mencionar a tres que constituyen hitos en la agenda medioambiental internacional, reveló una orientación eticista basada en un esfuerzo de concientización para promover actitudes preservacionistas y responsables con respecto a la naturaleza no humana. Una parte considerable de las propuestas, surgidas a partir de posiciones neoliberales, siguen siendo racionalistas y utilitaristas, y por tanto, se encuentran distante de una visión estético-ecológica que entraña, ante todo, la reconstrucción (sobre una base estética) de las relaciones entre los seres humanos y el medio ambiente: en aras de garantizar la sustentabilidad estética de la naturaleza no humana y de la propia condición humana.

En la Conferencia de Río, si bien se consolidó el concepto de Desarrollo sostenible y se situó al ser humano como centro de los temas concernientes al medio ambiente y al propio desarrollo (sentando las bases de la Convención Marco de las Naciones Unidas que, finalmente, propiciaron el Protocolo de Kyoto), no se resolvieron los más acuciantes problemas que aquejan a la humanidad (en particular, el cambio climático). Al respecto, fue sintomático que los Estados Unidos, apoyados por potencias europeas, se negaran a firmar la Declaración de Río y la Agenda 21.

De este modo, la percepción que existía en vísperas de la Conferencia Río+20 era que las cuestiones ambientales y los desafíos del cambio climático siguen constituyendo urgencias de la agenda internacional. A esa agenda se agregó, a partir de esta conferencia, el tema de la *economía verde*, bautizada por Ramonet como “Un concepto-trampa que se limita a designar, la mayoría de las veces, un simple camuflaje verde de la economía pura y dura de siempre. Un “enverdecimiento”, en suma, del capitalismo especulativo” (2012a, p. 8). Especialmente, la sociedad civil (organizada en la Cumbre de los Pueblos), entre otras iniciativas concernientes a los *bienes comunes de la humanidad*, preconizó la idea de una transición gradual entre una civilización *antropocéntrica* y una civilización *biocéntrica* (centrada en la vida) que reconozca

los derechos de la naturaleza no humana y rediseñe el estilo de vida en función de un *buen vivir* que no dependa del crecimiento económico infinito. (2012a, p.8)

Entre el 30 de noviembre y el 11 de diciembre tuvo lugar en París la vigésimo primera Conferencia de las Partes en la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático 2015 (COP21)⁶⁹ donde, como parte de la aprobación del proyecto de decisión en el Acuerdo de París, se estableció que:

Poniendo de relieve con grave preocupación la necesidad urgente de resolver el importante desfase que existe entre el efecto agregado de las promesas de mitigación de las Partes, expresado en términos de las emisiones anuales mundiales de gases de efecto invernadero en el año 2020, y las trayectorias que deberían seguir las emisiones agregadas para poder mantener el aumento de la temperatura media mundial muy por debajo de 2 °C con respecto a los niveles preindustriales, y de seguir esforzándose por limitar el aumento de la temperatura a 1,5 ° [...]. (2015, p.2)

O sea, el futuro acuerdo se centraría en la mitigación (es decir, en los esfuerzos para reducir las emisiones de gases de efecto invernadero con miras a limitar el calentamiento global por debajo de los 2^o C y preferiblemente menos), y en la adaptación de las sociedades y las comunidades al cambio climático (al parecer las grandes potencias como China, Francia y otras han tomado conciencia de su responsabilidad con respecto al clima y se disponen a obrar en consecuencia). Por ahora existe una atmósfera de optimismo que recorre el mundo, aunque los retos siguen siendo grandes, y quizás el mayor: el cambio de mentalidad. Irina Bokova, Directora General de la Unesco, declaró al respecto:

La visión de la Unesco es clara: hemos de cambiar las mentalidades, y no el clima, utilizando la educación, la cooperación científica, el pensamiento crítico y el debate que son posibles gracias a la libertad de expresión y de información, algo que promoveremos en todo el mundo. (2015, p.5)

⁶⁹ Convención Marco sobre el Cambio Climático. Conferencia de las Partes. 21^{er} período de sesiones. Tema 4b) del programa. Aprobación del Acuerdo de París. Propuesta del Presidente, 12 dic. 2015, p. 2. Disponible en: <unfccc.int/resource/docs/2015/cop21/spa/109s.pdf>. Consultado: 13/06/2017. (También se hizo alusión a esto en: Contribución de la OIM en “El año del clima” – París 2015. 21^a Conferencia de las Partes en la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el cambio climático (CMNUCC), p. 3. Documento elaborado por Dina Ionesco, Jefa de la División de Migración, Medio Ambiente y Cambio Climático de la Sede de la OIM en Ginebra, y Mariam Traore Chazalnoël, Experta Asociada de la División de Migración, Medio Ambiente y Cambio Climático. Disponible en: <<https://publications.iom.int/system/files/pdf/mecc-cop-21-sp-web-12nov2015.pdf>>. Consultado: 10/06/2016.

El cambio de mentalidades (asistido, por supuesto, por una educación transformadora de inspiración freiriana) implica edificar una nueva ética: una ética, al decir de Boff, a partir del calentamiento global; lo cual implica su actualización y enriquecimiento. Según este último autor:

Para este enriquecimiento necesitamos bajar a aquella instancia para la cual se forman continuamente los valores, contenido principal de la ética. La ética, para ganar un mínimo de consenso, debe brotar de la base común y última de la existencia humana. Esta base no reside en la razón, como siempre ha pretendido Occidente. La razón –y esto la misma filosofía lo reconoce– no es ni el primero ni el último momento de la existencia. Por eso no explica todo. Se abre hacia abajo, de donde surge algo más elemental y ancestral, la afectividad y el sentimiento profundo. Irrumpe hacia arriba, hacia el espíritu, que es el momento en que la conciencia se siente parte de un todo y que culmina en la contemplación y en la espiritualidad. Por lo tanto, la experiencia de base no es el “pienso, luego existo”, sino “siento, luego existo”. En la raíz de todo no está la razón (“logos”) sino la pasión (“pathos”), que se expresa por la sensibilidad y por el afecto. (2013, p. 9)

Se trata, pues, de una ética que tributa a una visión ético-estético-ambiental de la realidad y que va transformándose (como intuía el escritor ruso Máximo Gorki) en una estética de la conducta humana (en su interrelación con la naturaleza no humana). En fin, una estética basada en el *pathos* que tributa a la formación integral de la personalidad, y que según Estévez constituye el objeto primordial de la EEA.

2.4 El cambio de mentalidad en la educación

El cambio de mentalidad en la educación es una premisa para reformar el pensamiento, a fin de que haga factible cumplir los Objetivos del Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030. Precisamente, Edgar Morin ha dedicado parte de sus estudios sobre el pensamiento complejo a argumentar la necesidad de una reforma del pensamiento, que tenga en cuenta tanto la complejidad del mundo en la era planetaria como la propia complejidad del ser humano en tanto ente bipolar: “sapiens e demens (Sábido e louco); faber e ludens (trabalhador e lúdico); empiricus e imaginarius (empírico e imaginário); economicus e consumans (económico e consumista); prosaicus e poeticus (prosaico e poético)” (2000, p. 58). En correspondencia,

O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio (demens). O homem do trabalho é também o homem do jogo (ludens). O homem empírico é também o homem imaginário (imaginarius). O homem da economia é

também o do consumismo (consumans). O homem prosaico é também o da poesia, isto é, do fervor, da participação, do amor, do éxtase. (MORIN, 2000, p. 58)

Esta reforma implica superar la mentalidad racionalista de origen cartesiano que, según Morin, tiende a definir al ser humano por la racionalidad, por la técnica, por las actividades utilitarias y por las necesidades obligatorias, desconociendo que

[...] o ser humano não só vive de racionalidade e de técnica; ele se desgasta, se entrega, se dedica a danças, transes, mitos, magias, ritos [...]. E, no ser humano, o desenvolvimento do conhecimento racional-empírico-técnico jamais anulou o conhecimento simbólico, mítico, mágico ou poético. (2000, p.58-59).

Esto presupone definir al ser humano como un ente bipolar, complejo, lo cual exige, al decir de Morin, una *refundación epistemológica*:

A reforma do pensamento necessita de uma refundação epistemológica que, só ela, permitiria um pensamento complexo.

Somos confrontados à complexidade do mundo e a complexidade da História. É necessário, para não mais recair nos terríveis erros do passado e para escapar à apatia e à frivolidade, pensar a era planetária, pensar a ambigüidade da mundialização, pensar a crise mundial, pensar uma política da humanidade – ou antropolítica – pensar nossa crise de civilização, pensar uma política de civilização. (2002, p. 114)

Enseñar a pensar la era planetaria y la ambigüedad de la mundialización (para lo cual hacen falta la sensibilidad y la imaginación) es una tarea, principalmente, de la escuela. Sin embargo, como acotó Estévez en el libro *Enseñar a sentir*, refiriéndose a los ODM,

[...] no parece posible que los Objetivos de Desarrollo del Milenio ni el denominado Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible, de las Naciones Unidas, puedan revertir la “crisis de la escuela” proclamada por la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación, de la UNESCO, a inicios de la década de los años setenta y cuyas conclusiones son conocidas con el nombre de Informe Faure. (2015a, p. 12)

Estévez se refirió, en síntesis, a muchos de los 21 puntos elaborados por la Comisión Faure como parte de una nueva estrategia de la educación. Entre ellos, los que tributan a un concepto integral de la educación: como los relativos a una educación permanente; a la supresión de “las distinciones rígidas entre los diferentes tipos de enseñanza – general, científica, técnica y profesional”; al acceso a las actividades profesionales en virtud de “los conocimientos,

capacidades y actitudes de cada individuo” y a la reforma en la formación de profesoras (es) “a fin de que su misión sea más bien la de educadores que la de especialistas en transmisión de los conocimientos”. (FAURE et al, 1986, p. 33-35)

Coincidimos, plenamente, con Estévez cuando, en el Curso “Educación Estética y Educación Artística: realidades y desafíos”, expresó que:

En general, se percibe que el estado crítico de la escuela como una institución destinada a garantizar la formación integral de la personalidad, constituye la prolongación de la crisis iniciada en el siglo XX, y cuya solución parece alejarse cada vez más en el contexto utilitarista en que discurre la educación contemporánea. Dos factores fundamentales, a nuestro juicio, impiden la concreción de un ideal estético integrador: el diseño del proceso docente-educativo a partir de un modelo de pensamiento racionalista (que bloquea la concepción integradora), y como consecuencia, la enajenación de saberes y valores (como los estéticos), que son inherentes a la condición humana. (2011b, p. 14)

En este sentido, puede decirse que la Educación Estético-Ambiental constituye un imperativo de la educación en las condiciones de la crisis socio-ambiental contemporánea, pues propone la sensibilización estético-ambiental de la personalidad en función de una educación integral, que concibe al ser humano como una totalidad (poseedor de una conciencia unitaria donde se interrelacionan (y se integran) emociones, sentimientos, valores, ideales, convicciones, conceptos, etcétera. De esta manera, la EEA tributa a la reforma del pensamiento y a la reforma de la propia escuela como institución estratégica, según la Unesco, para formar las mentalidades que reclama el abordaje holístico del cambio climático; sobre todo, en lo que representa un cambio de actitudes hacia el medio ambiente: un aspecto donde resulta esencial una formación más integral de las educadoras y los educadores.

2.4.1 El desafío de la formación integral

La formación integral es, sin duda, un ideal de la educación, y como ideal en sí, prácticamente inalcanzable, como denota el mismo término. Su importancia, desde el punto de vista de la praxis docente-educativa, estriba en que establece un punto de referencia muy elevado respecto a los fines de la educación: que comporta no solo habilidades, saberes y conocimientos, sino también valores.

Como ideal de la educación, la formación integral cuenta con una historia milenaria: pues, de hecho, de una u otra forma ha estado presente (al menos como ideal formal) en la mayoría de los sistemas de educación: desde la Antigüedad hasta los días de hoy, muchas veces imbricado con el ideal de un hombre nuevo, al que, al parecer, nunca ha renunciado la humanidad. Y eso hemos podido constatarlo en la obra de los más grandes filósofos y pedagogos de todos los tiempos, empezando por Confucio, Sócrates, Platón, Erasmo, Rousseau, Pestalozzi y Herbart. (MAYER, 1967)

La formación de un hombre nuevo (con una educación integral) siempre ocupó un lugar primordial en los proyectos socio-políticos que han centrado su atención en el hombre: como, por ejemplo, en las utopías del socialismo utópico. Esto puede verse, tempranamente, en la *Utopía*, de Sir Thomas More; en *La ciudad cristiana*, de Juan Valentín Andrea y en *la Nueva Atlántida*, de Sir Francis Bacon: donde la educación ocupaba un lugar cimero, favorecido por un ideal de socialización de la propiedad, que la ponía en función del ser humano. (MAYER, p. 226)

Posteriormente, el ideal de un hombre nuevo (con un elevado nivel de educación) afloró con fuerza en el denominado Socialismo Utópico del siglo XIX, que constituyó una de las fuentes fundamentales del marxismo. Como es conocido, en el centro de los afanes libertarios de Robert Owen, Charles Fourier y Saint-Simon, estaba el ideal de formar a una nueva personalidad (sobre la base de la transformación de la propia sociedad, y especialmente, de la supresión de la explotación del hombre por el hombre basada en la propiedad privada sobre los medios de producción). De esa forma, en sus modelos utópicos de sociedad, concedían a la educación (con una orientación cívica y politécnica) una enorme importancia como motor para las transformaciones sociales.

Carlos Marx, por su parte, elevó a un lugar cimero la formación del factor subjetivo (en particular, de los operarios) para transformar el orden social capitalista: una vez creadas las condiciones objetivas para el cambio revolucionario. A esto denominó: *práctica revolucionaria* y dedicó sus mayores esfuerzos como teórico y líder revolucionario, como lo demostró su obra cumbre *El Capital*. Precisamente, aquí desarrolló la idea fundamental de que solo en la unidad de la teoría y la práctica es posible formar hombres *plenamente desarrollados*: los únicos capaces de alcanzar los elevados índices de producción social que demanda la construcción de una sociedad socialista *próspera y sostenible*, como en las condiciones actuales persigue la sociedad cubana. (1965a, p. 398)

A ese ideal de formación (integral) apeló la primera revolución socialista triunfante: la Revolución de Octubre (1917), bajo la conducción de Vladimir I. Lenin, quien desarrolló la teoría de la *Revolución Cultural* como una exigencia *sine qua non* para la construcción de la nueva sociedad (que entrañaba la formación de un hombre nuevo: con un elevado nivel de educación y cultura). Ello era fundamental en las condiciones de una Rusia que, en gran parte, no había rebasado las trabas del régimen feudal y cuya producción agrícola estaba dominada por los conocidos *kulacs*: enemigos acérrimos de la revolución bolchevique.

Eso explica el llamado de Lenin a combinar la *enseñanza laboral y científica* con el “desarrollo sistemático de los órganos de los sentidos y de las capacidades creadoras” como un objetivo central del desarrollo científico y del propio desarrollo económico del país, en un intento por rescatar el sentido de la integralidad (en la formación del hombre nuevo) que se había perdido, precisamente, con la instrumentalización de la razón por la sociedad industrial contemporánea (1961). Sin embargo, como ha demostrado el azaroso proceso de la construcción del socialismo a nivel internacional (en especial en los antiguos países del campo socialista, en China y en la propia Cuba), la formación de un hombre nuevo con una elevada formación cultural constituye una tarea ardua que no puede determinarse temporalmente. Y ello fue constatado por Lenin de una manera dramática cuando (antes de morir) auguró que, tal vez, al pueblo soviético no le alcanzaría el tiempo para adquirir el nivel cultural requerido para asumir los retos de la construcción de la nueva sociedad: que implicaba un cambio de mentalidad para superar, por ejemplo, el concepto (egoísta e individualista) de *lo mío* por *lo nuestro*: como correspondía al ideal socialista. De ello se quejaba, amargamente, Yuri Andropov, ex Secretario General del Partido Comunista de la Unión Soviética (PCUS) en uno de los aniversarios de la muerte de Carlos Marx. Y esta realidad constatada en la URSS, constituye todavía hoy un reto en la formación de un hombre nuevo, un *Hombre del Siglo XXI*, como lo denominó Ernesto Guevara en su ensayo clásico: “El socialismo y el hombre en Cuba”.⁷⁰

Hay dos cuestiones instigantes en torno a la formación integral: uno, qué entender realmente por formación integral, y dos, si se trata de una posibilidad real para cualquier pueblo (con independencia del carácter de su formación económica y social) o si es dable solo a aquellos

⁷⁰ Este ensayo fue publicado por Ernesto Guevara en el **Diario Marcha de Montevideo**, en 1965, y es considerado un texto clásico para la construcción del socialismo en Cuba (sobre todo en lo que concierne a la formación de un hombre nuevo que él denominó *Hombre del Siglo XXI*).

pueblos que construyen un modelo de sociedad con una orientación socialista: como en el caso de Cuba.

En cuanto al contenido del concepto mismo, no parece consensuado, a pesar de constituir un objetivo casi universal de los modelos educativos: por lo menos, en el plano formal. Esto lo ha podido constatar Estévez en sus estudios sobre el tema en las condiciones de Cuba, llegando incluso a proponer un concepto que, en su opinión, refiere un elevado sentido de la educación en función de un desarrollo multilateral y armonioso de la personalidad. Se trata, en cuestión, del concepto de *formación cultural integral* del profesor Alfredo González:

[...] se entiende por formación cultural integral aquellas cuyas dimensiones son la espiritual (ser), la cognitiva (saber), la socioafectiva (sentir), la técnico-profesional (saber hacer) y la comunicativa (saber expresarse). La formación cultural ha de entenderse no solo en términos de conocimientos relacionados con la historia de la humanidad, el proceso de la cultura universal y nacional, los conceptos y categorías que permitan la apreciación de las manifestaciones artístico-literarias, la actualización en el área sociopolítica y económica, sino también en el enjuiciamiento, la valoración crítica, en asumir el legado cultural como una vía de entender de dónde venimos, quiénes somos y hacia dónde debemos ir. La formación cultural integral presupone, además de conocimientos, un cultivo de la sensibilidad, una actuación, un modo de comportamiento de acuerdo a los imperativos de los tiempos en que nos desenvolvemos. La educación asume la cultura no para crear eruditos, a entes depositarios de conocimientos, sino para potenciar la esencia humana pluridimensionalmente. (2003, p.4)

Este concepto, sin embargo, no constituye una referencia nacional en Cuba donde coexisten diversas nociones en cuanto a su dominio y alcance como ideal del modelo educativo vigente: lo que es, según Estévez, una gran paradoja. Esto se pudo constatar en Brasil, Chile y Cuba, donde (de una manera tácita o implícita) se hacen constantes alusiones al ideal de una formación integral: que comporta, de hecho, un desarrollo armonioso de la personalidad concebida como una entidad con un carácter bipolar, en tanto poseedora de una mente racional y una mente emocional. El obstáculo mayor, sin embargo, consiste en que solo los modelos socio-económicos centrados en el hombre (y no en el mercado) suelen crear las condiciones espirituales y materiales para la concreción de ese ideal a nivel social. Y esa es, precisamente, la ventaja de aquellos modelos educativos sustentados por proyectos sociales con una orientación socialista, respecto a aquellos modelos con una orientación neoliberal: como ocurre en la mayoría de los países de América Latina.

Ivo Tonet fue mucho más allá, cuando afirmó:

Percebe-se [...] que desigualdade real e igualdade formal não são dois momentos separados, mas partes de uma mesma e indivisível totalidade.

Isto se reflete no âmbito da educação sob a forma de uma contradição entre o discurso e a realidade objetiva. O primeiro proclama uma formação integral, isto é, livre, participativa, cidadã, crítica para todos os indivíduos. O segundo proclama, no seu movimento real, a impossibilidade daquela formação. É escusado dizer que a regência está nas mãos da realidade objetiva, de modo que a realização de uma formação integral jamais pode se transformar em uma efetividade.

[...] fica claro que o discurso da formação integral, sem o questionamento das raízes da desigualdade social, sem uma firme tomada de posição contra a lógica do capital, contribui, não importa se consciente ou inconscientemente, para a reprodução de uma forma de sociedade inteiramente contrária a aquela proclamação. (2012, p. 82)

En síntesis, podemos decir que no existe un consenso en torno al concepto formación integral, lo que constituye una paradoja en relación con su casi generalizado uso en el trabajo docente educativo en muchos sistemas educacionales de nuestra región (y especialmente, en Cuba); y al mismo tiempo, un obstáculo para el desarrollo armonioso del proceso de enseñanza-aprendizaje: toda vez que dificulta el diálogo constructivo en torno al perfil del modelo educativo actuante en los referidos sistemas. Por eso, al menos en el caso de Cuba, pensamos que sería apropiado, como propuso Estévez, asumir la definición de Alfredo González, por su amplio espectro y carácter instrumental. Sin olvidar nunca que se trata de un ideal de la educación, y como tal, nunca alcanzable en la praxis educacional o, si se quiere, alcanzable solo en su infinitud. Lo cual no le resta un ápice a su importancia como paradigma de una educación humanista, sensible, armoniosa y multilateral, en función de una personalidad de nuevo tipo: apta para vivir y crear de acuerdo a las leyes de la belleza, en una sociedad próspera y sostenible.

2.4.2 Paulo Freire: un referente esencial

Sin lugar a dudas, las concepciones político-pedagógicas de Paulo Freire (sobre todo, en lo que concierne a su dimensión estética) contribuyen, significativamente, al cambio de mentalidad en la escuela. Para Freire, [de acuerdo a Gadotti, acréscimo de la autora], la escuela no era solo un lugar para el estudio, sino también para “se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política” (2008, p. 167). Sin embargo, la escuela no puede ni es capaz de mudar su entorno por sí misma, sino que

[...] está intimamente ligada à sociedade que a mantém. Ela é, ao mesmo tempo, fator e produto da sociedade. Como instituição social, ela depende da sociedade e para mudar-se depende também da relação que mantém com outras escolas, com as famílias, com a sociedade, com a população. (2008, p. 167)

Paulo Freire no solo dotó de voz a la *cultura del silencio* en el proceso de concientización de las masas culturalmente descapitalizadas de nuestra América, sino que con ello devino uno de los actores imprescindibles de esa modalidad participativa y liberadora de la educación que se ha dado en llamar *educación popular* (EP). A ella consagró numerosos textos, orientados a cimentar un concepto revolucionario de la educación que, a la vez que contribuyera a la liberación personal y social del ser humano, tributara a la transformación de las relaciones sociales en un mundo cada vez más unilateral y hegemónico, bajo la égida del capital.

La inserción orgánica de lo estético⁷¹ en la concepción freiriana del mundo (que sirve de referente para la intelección de su *episteme* en el dominio de la educación) respondió a la dialéctica de su pensamiento. Dicha concepción se concretó, por ejemplo, en la comprensión de la interrelación sujeto-objeto en los procesos sociales, tal como se confirmó en una de sus respuestas al IDAIC:

Aquí rozamos uno de los problemas fundamentales que siempre han preocupado a la filosofía y, en especial, a la filosofía moderna. Me refiero a la cuestión de las relaciones entre sujeto y objeto, conciencia y realidad, pensamiento y ser, teoría y práctica. Toda tentativa de comprensión de esas relaciones que se funde en el dualismo sujeto-objeto, negando así la unidad dialéctica que hay entre ellos, es incapaz de explicar en forma coherente estas relaciones. Al romper la unidad dialéctica sujeto-objeto, la visión dualista cae en la negación ya de la subjetividad, sometiéndola a los poderes de una conciencia que la crearía a su gusto, ya de la realidad de la conciencia, transformada así en mera copia de la objetividad. En la primera hipótesis, caemos en el error subjetivista o psicologista, expresión de un idealismo antidialéctico prehegeliano; en la segunda, nos afiliamos al objetivismo mecanicista, igualmente antidialéctico [...]
(FREIRE, 1985, p. 26)

⁷¹ Es oportuno aclarar que, superando la tradicional comprensión de lo estético en el marco de la cultura occidental, Freire se aproximó a una acepción que asumió, en su totalidad, el dominio de la *Aisthesis*: al incluir lo estético (en tanto sensibilidad) y lo estésico (en tanto capacidad de sentir). Así adjudicó la *boniteza* al comportamiento humano, de donde se infiere su unidad con lo ético dentro de una visión holística y antropológica de la educación. Esa visión, según Célia Linhares (**Dicionário Paulo Freire**, 2008, p.45), parte de la “propia estética de su existencia”; es decir, de su elevada sensibilidad y de su práctica estético-educativa como actor de la Educación Popular (EP).

Más adelante, Freire fue enfático a este respecto pues, según adujo, “[...] no hay contexto teórico verdadero a no ser en la unidad dialéctica con el contexto concreto”. (1985, p. 30)

Es innegable que esta convicción indujo a Paulo Freire a una comprensión integral del ser humano y, en consecuencia, a rebasar toda concepción metafísica que absolutice su carácter de ente racional o, por el contrario, su condición de ser sensible olvidando algo obvio, pero que el “imprinting” cultural hace invisible:

El hombre de la racionalidad es también el de la afectividad, del mito y del delirio (*demens*). El hombre del trabajo es también el hombre del juego (*ludens*). El hombre empírico es también el hombre imaginario (*imaginarius*). El hombre de la economía es también el del consumo (*consumans*). El hombre prosaico es también el hombre de la poesía, esto es, el del fervor, de la participación, del amor, del éxtasis [...] [MORIN, 2000, p. 58]

El enfoque dialéctico en torno a la condición humana debe partir, necesariamente, de dicha bipolaridad: en razón de lo cual lo estésico y lo estético no pueden ser relegados en los proyectos político-pedagógicos con orientación liberadora: en cuyos niveles epistemológico, metodológico y práctico están presentes.

En función de lo anterior, toda mirada penetrante a la obra de Paulo Freire no puede dejar de escudriñar (a través del velo eticista que recubre gran parte de su discurso concientizador) la esencia estética que se transmuta, en su teoría pedagógica liberadora, en una especie de “ética del corazón”. Una apreciación similar llevó a Edina Castro de Oliveira a expresar lo siguiente:

[...] imposible no resaltar la belleza producida y traducida en esta obra [*Pedagogia da Autonomia*]. La sensibilidad con que Freire problematiza y toca al educador apunta para la dimensión estética de su práctica que, por eso mismo puede ser movida por el deseo y vivida con alegría, sin abrir mano del sueño, del rigor, de la seriedad y de la simplicidad inherente al saber de la competencia. [1996, p. 13, acréscimo de la autora]

Cabe destacar que a diferencia de la autora, pensamos que lo estético en Freire no es apenas una dimensión sino una presencia fundante (ESTÉVEZ, 2015a, p. 66) que responde a la concepción dialéctica de su pensamiento pedagógico: en tanto función de una práctica concebida a partir de la interrelación sujeto-objeto en un contexto socioeconómico, político y cultural determinado, y que en su expresión ideal (aquella que se corresponde con el ideal de la Educación Popular) presupone el desarrollo integral de los educandos. Esto es, la manifestación

plena de sus atributos bipolares: la condición de *sapiens y demens*; *faber y ludens*; *empiricus e imaginarius*; *economicus y consumans*; *prosaicus y poeticus*. O en síntesis,

[...] para Freire, a expressão educação popular designa a educação feita com o povo, com os oprimidos ou com as classes populares, a partir de uma determinada concepção de educação: a educação Libertadora, que é, ao mesmo tempo, gnoseológica, política, ética e estética”. [2008, p. 158-159]

Es interesante constatar que Freire encabezó el acápite “Enseñar exige estética y ética” de su *Pedagogia da Autonomia* donde, además de dar visibilidad al fundamento estético inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje, puso énfasis en la necesaria interrelación entre lo estético y lo ético: dos polos de una unidad que, en la práctica educacional, concibió como “Decência e boniteza de mãos dadas”. [1997, p. 36]. Pues su ética “se funda na concretude das lutas com esperança sem raiva, sem odiosidade, mais eivada de indignação. Por isso mesmo, ela nunca deve estar separada da estética”. (FERNANDES, 2008, p. 38)

En el criterio de Daianny Costa, “construirmos um mundo socialmente justo, igual, solidário, onde, definitivamente, caibam todos e todas é a estética que a pedagogia freireana se debruça a conquistar”. [2008, p. 329]. En fin, una pedagogía signada “pela gnoseologia e pela estética”. [SARTORI, 2008, p. 54]

En general, esta línea de pensamiento que aludió a la presencia orgánica de lo estético en el pensamiento freiriano (y que Estévez ha calificado de presencia fundante) es referenciado, sistemáticamente, por un numeroso grupo de autores que integraron el comité de redacción del *Dicionário Paulo Freire*; entre ellos, notables estudiosos y compiladores de su vasta obra como: Moacir Gadotti, Danilo Streck, Ana Maria Araújo Freire (Nita Freire), Célia Linhares, Euclides Redin, Sérgio Pedro Herbert, Moacir de Góes, Ana Lúcia Souza de Freitas y Conceição Paludo entre otros. Moacir Gadotti, en especial, aludió a la “essencialidade do componente estético na formação do educador” [2008, p. 167], en una concepción de la estética que, según afirmó, no es separada de la ética.

Este amplio consenso de los estudiosos de la obra de Paulo Freire no dejó duda acerca de la transversalidad de lo estético en su pensamiento político-pedagógico, lo cual es una expresión del enfoque dialéctico del proceso de formación de la personalidad encaminado a *ser más* dentro de su utopía educativa, y que contribuye, significativamente, al cambio de mentalidad requerido

por la escuela en la contemporaneidad, marcada por la globalización de las políticas neoliberales (en la esfera de la educación) y por la crisis socio-ambiental.

3 ANDARES DE LA INVESTIGACIÓN

*No hay enseñanza sin investigación
ni investigación sin enseñanza.
Esos quehaceres se encuentran
cada uno en el cuerpo del otro.
Mientras enseño continuo buscando, indagando.
Enseño porque busco, porque indagué,
porque indago y me indago.
Investigo para comprobar,
comprobando intervengo,
interviniendo educo y me educo.
Investigo para conocer lo que aún no conozco
y comunicar o anunciar la novedad.*

Paulo Freire

3.1 El camino

La investigación se insertó en el paradigma de la pesquisa cualitativa (comprensiva e interpretativa), por ser el paradigma que permite asumir dialécticamente la vida, la cultura, la actividad y el acontecer humano, en la interacción con el horizonte de sentidos de la otredad: el otro, los otros y demás. El diseño de la pesquisa se basó en la perspectiva hermenéutica-dialéctica de Maria Cecília de Souza Minayo, para quien “a fala dos atores sociais está situada em seu próprio contexto para ser melhor compreendida. Essa compreensão tem, como ponto de partida, o interior da fala. E, como ponto de chegada, o campo da especificidade histórica e totalizadora que produz a fala” (2007, p. 60). Esta perspectiva no descarta el *diseño* fenomenológico (MERTENS, 2005, apud Sampieri, 2006, p. 712), que se centra en las experiencias individuales subjetivas de los participantes. Otros como Bogden y Biklen (2003, apud Sampieri, p. 712) buscan reconocer las percepciones de las personas y el significado de un fenómeno o experiencia.

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 correspondió con la metodología general (dialéctico-materialista, de ascendencia marxista) que orientó a la investigación, de acuerdo a las

concepciones sociofilosóficas inherentes al pensamiento de sus principales referentes, y en especial, de Estévez. Dicho método permitió comprender e interpretar 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). Para esta autora,

[...] é uma tentativa de avançarmos mais na interpretação [...] Nesse método, é de fundamental importância que estabeleçamos confrontos entre dimensão subjetiva e posicionamentos de grupos; texto e contexto; falas e ações mais amplas; cognição e sentimento, dentre outros aspectos. (2009, p. 105).

Este método (MINAYO, 2005, p. 202) constituye una perspectiva dentro de las corrientes comprensivas de las Ciencias Sociales, que analiza palabras, acciones, interrelaciones, grupos, instituciones y coyunturas, entre otros cuerpos analíticos. En este sentido, la referida autora 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 y a su contrastación con la teoría que los condiciona.

Siguiendo esta orientación metodológica, asumimos tres grandes momentos en la investigación. En un primer momento, concerniente a la recolección y descripción de las informaciones (organización de los datos), nos centramos en la lectura del material, organización de los relatos y de las informaciones recopiladas en los cuestionarios semi-estructurados, así como organizamos las imágenes de apoyo con registros fotográficos de las experiencias y vivencias de los sujetos colaboradores (en las Oficinas de Sensibilización Estético-Ambiental y en los Seminarios-Talleres de Sensibilización Estético-Ambiental), que después formarían parte de los apéndices y anexos. En el segundo momento, alusivo a la categorización (de las informaciones), a través de una relectura y revisión exhaustiva y repetida de los textos, procuramos identificar qué surgía de relevante en los textos y en base a eso, elaboramos categorías específicas (iniciales y emergentes). 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. Atendiendo a esto, desarrollamos dos categorías finales (Educación Estético-Ambiental y Formación más Integral), cohesionadas en los enunciados siguientes: *La EEA y su papel para una formación más integral de educadores (as) en Arte: representaciones de los (as) académicos (as) em Artes Visuais - Licenciatura de la FURG y La EEA y su papel para una formación más integral de educadores (as) en Arte: representaciones de los (as) instructores (as) de Arte de Manicaragua*. (Debemos acotar que solo por cuestión de localización de los sujetos colaboradores establecimos dos enunciados, pues en realidad debía ser uno solo). Asimismo, con respecto a las dos categorías finales es importante esclarecer que la EEA configuró el universo, mientras que la Formación más integral fue el ideal que atravesó, transversalmente, la investigación.

Como estrategia de investigación aplicamos un instrumento de recopilación de información concerniente a 3 cuestionarios: 2 de percepción y 1 de evaluación (Ver apéndices 07, 08 y 09 aplicados a 18 académicos em Artes Visuais - Licenciatura de la FURG y apéndices 13, 14 y 15 aplicados a 23 instructores de Arte de Manicaragua), 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 consta de tres preguntas abiertas. El segundo cuestionario consta de 6 preguntas cerradas de selección múltiple, definidas dentro de cada una de las dimensiones establecidas, a seguir: la educativa, la social-comunitaria y la estético-ambiental, considerando el nivel de importancia en una escala del 1 al 5 (escala Lickert), donde 1 se refiere a *no importante* y 5 a *muy importante*. Asimismo, se establecieron 3 preguntas abiertas referidas a la inserción o no de la Educación Estético-Ambiental en el currículo de la Licenciatura de ambos grupos, a la importancia de considerar esta modalidad educativa dentro del proceso de ambientación curricular 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. El tercer cuestionario (de evaluación) consta de dos preguntas cerradas de selección múltiple, definidas dentro de las dimensiones establecidas a priori: contenidos y estructura de las oficinas, desempeño expositor, organización general y aspectos generales dentro de los cuales se hallan el grado de satisfacción con las oficinas, el cumplimiento de las expectativas del curso y los aportes esperados en relación con una formación más integral

como educador de arte, considerando para ello el nivel de importancia en una escala del 1 al 5 (escala Lickert), donde 1 se refiere a *no importante* y 5 a *fundamental*. De igual forma, se estableció una pregunta abierta vinculada a la opinión general en torno a las oficinas.

En este sentido, la fuente de las informaciones primarias las obtuve principalmente de la revisión bibliográfica exhaustiva, especialmente de libros, artículos, documentales, ensayos y conferencias relativas al problema y al objeto de estudio; mientras que las secundarias las obtuve de los cuestionarios semi-estructurados aplicados (con la autorización de los sujetos colaboradores, acuñada en el término de compromiso libre y esclarecido) y de la relectura y análisis de las narrativas, resultantes de las actividades implementadas en los talleres de sensibilización estético-ambiental.

3.2 Sujetos y contextos

Las informaciones iniciales fueron recolectadas en dos grandes momentos: el primero en la Universidade Federal do Rio Grande, RS (FURG), con la realización del Curso de Extensión “A dimensão estético-ambiental na ambientalização curricular dos (as) educadores (as) em Arte”, junto a un grupo de académicos del tercer año del Curso de Artes Visuais - Licenciatura. Dicho curso se desarrolló desde abril hasta septiembre de 2015. El segundo momento tuvo su concreción en la sede del Proyecto Cubiche, en Manicaragua (municipio de Villa Clara, Cuba), con la realización del mismo curso de extensión realizado previamente en el Brasil, intitulado en Cuba como: “Seminario-Taller de Sensibilización Estético-Ambiental”, junto a un grupo que reunía Instructores de Arte. Tales talleres se desarrollaron entre el 4 y el 15 de enero de 2016.

3.2.1 Académicos em Artes Visuais - Licenciatura. Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

En un primer momento, las informaciones iniciales fueron producidas durante la realización del Curso de Extensión intitulado: “A dimensão estético-ambiental na ambientalização curricular dos (as) educadores (as) em Arte”, realizado junto a un grupo de académicos em Artes Visuais – Licenciatura de la Universidade Federal do Rio Grande, RS (FURG), en el que la profesora Elisabeth Brandão Schmidt, mi orientadora de tesis y coordinadora general del proyecto, impartía clases.

Dicho curso se ejecutó según lo previsto: desde las etapas de concepción, pesquisa bibliográfica, búsqueda de materiales y métodos hasta su concreción en la práctica. Finalmente

fue ejecutado por la investigadora, su vice-coordinadora y ministrante. Tuvo una duración de seis meses, con fecha de iniciación en abril y fecha de culminación en septiembre de 2015.

Los sujetos seleccionados para la investigación fueron 18 estudiantes del tercer año del Cursos de Artes Visuais - Licenciatura de la FURG, quienes se motivaron con la idea de adquirir nuevos aprendizajes que pudiesen contribuir, tanto en lo concerniente a su formación profesional integral como a su vida personal. Los encuentros fueron realizados básicamente en el predio 3, aunque también hicimos salidas de campo a los alrededores de la FURG, sobre todo a la Laguna, con el interés de sensibilizar a los estudiantes con parte del entorno natural de la FURG, no siempre apreciado o valorado por la premura de la vida académica cotidiana.

Foto 06- Académicos em Artes Visuais - Licenciatura (3^{er} año)
Salida de campo a la laguna de la FURG (Rio Grande)



Fuente: Acervo personal

El curso de extensión tuvo como objetivo general promover procesos de sensibilización con foco en lo estético-ambiental, articulados a la formación de profesores por la perspectiva de la Educación Estético-Ambiental, en función de la ambientalización curricular. Para ello se

consideró que el desarrollo del enfoque estético-ambiental, como eje central de la educación estético-ambiental, se inserta como una propuesta metodológica educativa que puede contribuir a la constitución de sujetos formadores: al potenciar sus sentidos estéticos y su sensibilidad, en función de una educación más integral.

La metodología implementada 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 este sentido, el proceso de evaluación estuvo orientado a los objetivos y aprendizajes decurrentes. Fueron utilizados diferentes instrumentos de evaluación como: oficinas, análisis textuales y de materiales audiovisuales, así como la aplicación de cuestionarios diseñados con la finalidad de complementar las nociones y comprensión de los participantes en torno a la Educación Estético-Ambiental, la Sensibilización Estético-Ambiental y su papel para una formación más integral de los futuros académicos em Artes Visuais, 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.

3.2.2 Instructores de Arte (Manicaragua)

El Seminario-Taller de Sensibilización Estético-Ambiental se realizó en Manicaragua. Los sujetos seleccionados para la investigación fueron 23 instructores de Arte de disímiles manifestaciones artísticas vinculados al Grupo de Teatro Cubiche de la provincia de Villa Clara.

Los encuentros tuvieron lugar entre el 4 y el 15 de enero de 2016, básicamente en la sede del grupo de teatro, aunque se hicieron salidas de campo a los alrededores de la misma (situada en un sitio eminentemente rural, colmado de bosques, ríos y gente de campo), con el objetivo de que los colaboradores de la investigación se sensibilizaran con el entorno y con el modo de vida comunitario: generalmente menospreciado por los moradores.

El seminario-taller surgió del interés de la investigadora por constatar si estas prácticas docente-artísticas podían ser transculturales, o sea, aplicadas en diferentes contextos, sin que las diferencias culturales mellaran la significación y la trascendencia de las mismas para los sujetos

colaboradores, el ámbito educativo y la sociedad en su conjunto. Este seminario-taller fue coordinado por el co-orientador de la tesis, el Dr. Pablo René Estévez, quien realizó las gestiones pertinentes para su concreción, y fue ejecutado por la investigadora, su vice-coordinadora y ministrante. Así mismo, se contó con el apoyo académico y logístico del Profesor Magister chileno Eduardo Antonio Quiñones Quiñones. Las etapas de pesquisa bibliográfica, búsqueda de materiales, concepción y métodos; así como la decisión de llevarlo a la práctica, coincidieron con la propuesta implementada en Brasil, para ser consecuentes con los métodos, teorías y prácticas asumidas de inicio. Los colaboradores de la investigación fueron un grupo de 23 sujetos, instructores de arte de Manicaragua. Todos estaban muy motivados y curiosos por conocer la aplicabilidad de este Seminario-Taller de Sensibilización Estético-Ambiental, tanto en lo concerniente a su ámbito profesional como a su vida cotidiana.

Foto 07- Instructores de Arte de Manicaragua (Actividad de extensión: Caminata por los alrededores de la Sede del Grupo de teatro Cubiche).



Fuente: Acervo personal.

El objetivo general, los objetivos específicos, la metodología aplicada y los instrumentos de evaluación fueron los estipulados para el proyecto de extensión efectuado en Brasil, en aras de realizar prácticas docente-artísticas similares, cuyo foco esencial se centrara en el fortalecimiento

de lo estético-ambiental en función del desarrollo de procesos educativos que contribuyeran a la sensibilización estético-ambiental de los sujetos vinculados, en especial, a diferentes manifestaciones artísticas. El interés era cultivar su conciencia crítica, su capacidad de decisión y elección a nivel factual, además de potenciar la sensibilidad ante los problemas socioambientales que aquejan a la comunidad.

3.3 Andar metodológico

En este acápite explicitamos los pasos dados durante la realización de la investigación (y que sirvieron de base para su concreción), y los encaminamientos posteriores del proceso de elaboración de la tesis. Con esta finalidad, se abordaron a los autores que fundamentaron y sustentaron teóricamente la investigación (en una perspectiva dialéctico-materialista), en función de comprender el fenómeno objeto de estudio como un proceso. Primeramente, atendiendo a la situación problemática esbozada, determinamos el problema de la investigación, la tesis que defendemos y el objetivo general. Luego nos centramos en describir a grandes rasgos el camino recorrido durante las prácticas educativas realizadas en Brasil y Cuba, tomando en consideración que, a pesar de las diferencias de escenarios y realidades, tales prácticas con base en la educación estético-ambiental contribuyen a fortalecer una formación más integral de los (las) educandos (as).

3.3.1 Problema, tesis y objetivo general de la investigación

De acuerdo a la situación problemática esbozada en la Introducción, la cuestión que orientó el trabajo investigativo se constituyó en saber: ¿Cómo un grupo de académicos em Artes Visuais - Licenciatura de la FURG (Brasil) y un grupo de instructores de Arte de Manicaragua (Cuba) comprenden la Educación Estético-Ambiental y su papel para la formación integral de los (as) educadores (as), especialmente en Arte? Pues defendemos la idea de que **sin Educación Estético-Ambiental no hay posibilidades de la formación integral de la personalidad, donde la mente racional y la mente emocional se imbriquen en aras de constituir sujetos más sensibles, humanos, activos y partícipes, capaces de criticar y de transformar su realidad.**

Para ello, asumimos **como hipótesis que la EEA favorece la formación integral de los (as) educadores (as), especialmente en arte, toda vez que los valores estético-ambientales (y las representaciones que generan) contribuyen al desarrollo de la sensibilidad y de la**

conciencia crítica: concebida como una totalidad. Queremos saber, en fin, de qué manera los sujetos colaboradores se representaron la Educación Estético-Ambiental, considerando los elementos interiorizados en las prácticas de sensibilización estético-ambiental.

En función de lo anterior, se estudiaron los significados y sentidos expresados por los educadores y las educadoras a partir del impacto de las dinámicas (de sensibilización estético-ambiental) realizadas en espacios educacionales de Brasil y Cuba. Y en consecuencia, nos planteamos el siguiente objetivo general: Comprender las representaciones que un grupo de académicos en Artes Visuais - Licenciatura de la FURG y un grupo de instructores de Arte de Manicaragua tienen sobre la EEA y su papel para la formación integral de los (as) educadores (as), especialmente en Arte, después de haber vivenciado experiencias con base en procesos de sensibilización estético-ambiental.

3.3.2 La EEA: indisociabilidad entre la enseñanza, la pesquisa y la extensión

Una de las premisas metodológicas fundamentales para el desarrollo del trabajo la constituyó la asunción de la indisociabilidad entre los seminarios-talleres de sensibilización estético-ambiental, que sirvieron de base conceptual para la producción de las informaciones de los sujetos colaboradores (fuente para el análisis de sentidos, según el método hermenéutico-dialéctico de Minayo), a la vez que tributaban a una formación más integral de la comunidad universitaria, en el caso de la FURG, pues el trabajo con los Instructores de Arte de Manicaragua se desarrolló en el seno de una comunidad suburbana y adoptó *per se* un carácter extensionista. Es decir, que el proceso de elaboración de las premisas conceptuales de la investigación, el proceso de investigación misma (con implicaciones en la práctica docente y en una formación más integral de los sujetos colaboradores) y la proyección extensionista se amalgamaron en un proyecto único de investigación caracterizado por la indisociabilidad entre la enseñanza, la pesquisa y la extensión: usual en los días de hoy en las prácticas más avanzadas de la educación universitaria, tanto en Brasil como en Cuba.

En el caso de Brasil, la indisociabilidad entre estas tres direcciones del trabajo docente educativo de las instituciones de enseñanza superior se consagró en la Constituição da República Federativa, el 05 de diciembre de 1988, y posteriormente en la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº 9.394, el 20 de diciembre de 1996. Dicha proyección de trabajo, a pesar de las inconsecuencias coyunturales en la vida política del país, y consecuentemente en las

políticas educacionales, se ha ido fortaleciendo como ideal de una educación más integral, humanista, liberadora y comprometida con el destino de la sociedad.

En este sentido, como en muchos otros, la vida y la obra de Paulo Freire constituye un paradigma: ya que su proyecto político-pedagógico incorporó, de una manera indisociable, tanto la enseñanza como la investigación y la extensión. A ese respecto, en *Pedagogia de la Autonomía*, una de sus obras cumbres, se pueden inteligir los fundamentos gnoseológicos de la indisociabilidad de estas prácticas, por ejemplo, cuando se consignó:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.⁷² Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (1996, p. 32)

En otro pasaje esencial, Paulo Freire añadió:

[...] O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa [como professor, acréscimo de la autora], inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar más para mudar. (1996, p. 85-86)

Finalmente, Freire acrecentó de una manera rotunda: “Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo”. (1996, p. 110)

Muchos autores comparten esta perspectiva freiriana en torno a la indisociabilidad de la enseñanza, la pesquisa y la extensión. Así, por ejemplo, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro Moita y Fernando César Bezerra de Andrade, de la Universidade Federal de Paraíba, consienten en que “de acordo com a legislação, o tripé formado pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão constitui o eixo fundamental da Universidade brasileira e não pode ser compartimentado

⁷² Freire hace una acotación que resulta importante: Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

[...]”⁷³. Según los autores, la extensión y la investigación constituyen una consecuencia natural de la docencia (sobre todo, universitaria) y concluyeron que la indisociabilidad es un principio que orienta la calidad de la producción universitaria, porque afirma como necesaria la tridimensionalidad del hacer universitario autónomo, competente y ético. Perspectiva que ha sido reiterada en trabajos como “Ensino, pesquisa e extensão na Educação Superior: processo histórico e perspectivas futuras”, de Marllon Fernandes Borges y Juliana Beatriz Araújo, entre otros.⁷⁴

Siguiendo esta tendencia, en el proceso actual de perfeccionamiento de la educación cubana, se le brinda una atención especial a la indisociabilidad de la tríada enseñanza – pesquisa – extensión como un factor de excelencia en el cumplimiento del encargo social de las universidades, especialmente, en lo que concierne al ideal de la formación integral de un *hombre nuevo*: concebido como un sujeto culto que interviene, activamente, en la transformación del entorno comunitario y que contribuye, como quería Martí, a la educación de los demás. En este contexto, precisamente, se ha intensificado la influencia del pensamiento freiriano a través de la convocatoria de eventos internacionales, donde participan profesores y estudiosos de su vida y de su obra en innumerables universidades brasileñas. En estos eventos, en particular, se ha podido constatar una presencia sustantiva de ponencias y *posters* alusivos a esta temática en el hacer actual de las universidades.⁷⁵

⁷³ Ver “Ensino – pesquisa – extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação”. Disponible en: <www.scielo.br/pdf/rbedul/v1yny1/v1yny1ao6.pdf_p.269>. Consultado: 23/04/2017.

⁷⁴ Disponible en: <<http://www.efdeportes.com/efd172/ensino-pesquisa-e-extensao-na-educacao-superior.htm>>. Consultado: 23/04/2017.

⁷⁵ Uno de estos eventos (sobre Paulo Freire), con carácter bienal, se desarrolla en la Universidad “Carlos Rafael Rodríguez” de la provincia Cienfuegos y es convocado por la Asociación de Pedagogos de Cuba.

3.3.3 Camino andado durante las prácticas educativas en Brasil y en Cuba

*Quando vivimos la autenticidad exigida
por la práctica de enseñar-aprender
participamos de una experiencia total,
directiva, política, ideológica, gnoseológica,
pedagógica, estética y ética,
en la cual la belleza debe estar de acuerdo
con la decencia y con la seriedad.*

Paulo Freire

Las prácticas docente-educativas que realizamos en la Universidade Federal do Rio Grande, RS (FURG, Brasil) con un grupo de alumnos del tercer año del Curso de Artes Visuais - Licenciatura, durante el primer semestre de 2015, y en la Sede Cubiche (Manicaragua, provincia de Villa Clara, Cuba) con un grupo de instructores de arte, a comienzos del año 2016, posibilitaron evidenciar 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.

La opción por trabajar prácticas educativas transculturales fue sugerida por el co-orientador de la tesis, el profesor Pablo René Estévez, a mediados del año 2015, y consensuada con mi orientadora, la profesora Elisabeth Brandão Smichdt, quien consideró novedoso y trascendente efectuar prácticas educativas y artísticas similares en contextos diferentes: lo que se hacía factible dada mi condición de doctorante en el PPGEA y de cubana.

Una vez impartido el curso de extensión “A dimensão estético-ambiental na ambientalização curricular dos (as) educadores (as) em Arte”, en la FURG, y el “Seminario-Taller de Sensibilización Estético-Ambiental” (STSEA) en la Sede Cubiche, de Manicaragua, orientamos la búsqueda hacia los registros de las informaciones producidas, sistemáticamente, en el decurso de ambas actividades. En el caso específico de Brasil, las informaciones fueron producidas a través de un proyecto de extensión diseñado para generar dinámicas de sensibilización de educadores (as) en arte, partiendo de procesos educativo-pedagógicos sustentados en propuestas educativas creativas y sensibles: que tuvieran en cuenta, como premisa fundamental, los conocimientos, los saberes, las experiencias y las vivencias de los alumnos en un clima de amorosidad y rigurosidad freirianas.

En lo que respecta a Cuba, ocurrió algo singular: en noviembre de 2015, el co-orientador y la investigadora pensaron en la posibilidad de realizar tales prácticas educativas artísticas con un grupo de instructores de arte de Manicaragua, por la seriedad y excelencia de la labor realizada por sus instructores de arte como promotores de la cultura (tanto dentro como fuera de la localidad). Así que realizamos las gestiones pertinentes con el Director y el Sub-director del Centro Provincial de Casas de Cultura de Villa Clara (CPCC), encargados de la labor de los instructores de arte a nivel provincial, quienes contactaron con el Sectorial Municipal de Cultura del municipio de Manicaragua y con los representantes del Grupo Cubiche, instructores de arte con experiencia en la práctica artística y en la docencia, a fin de realizar el Seminario-Taller de Sensibilización Estético-Ambiental según lo planificado.

Así pues, en Cuba, las informaciones y los datos fueron acopiados durante la implementación del Seminario-Taller de Sensibilización Estético-Ambiental que, realizado junto a los instructores de arte (los sujetos colaboradores), se proponía el mismo objetivo del curso de extensión ofrecido en la FURG. Por otra parte, se concentró la misma cantidad de actividades desarrolladas en el Brasil en dos semanas de labor intensa, con encuentros diseñados para los horarios de la mañana y de la tarde.

3.3.4 La sensibilización estético-ambiental de educadores (as) en arte: el Método de Interpretación de Sentidos

De acuerdo al objetivo de la investigación, la metodología seleccionada para el análisis de las experiencias (con el Método de Interpretación de Sentidos, de Maria Cecília de Souza Minayo) se orientó a la comprensión de los sentidos de las representaciones de los participantes: para lo cual se asumieron las posiciones teóricas en torno a la Educación Estético-Ambiental enunciadas en el primer capítulo, y en particular, las relacionadas con los valores estéticos y ambientales en la comprensión del profesor Pablo René. Se partió, en general, 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*. Apoyándose en Marx, afirmó Sánchez Vázquez (1966):

[...] las cualidades de los objetos son percibidas como cualidades estéticas cuando se captan sin una significación utilitaria directa, o sea, como expresión de la esencia del hombre mismo. La creación artística y, en general, la relación

estética con las cosas es fruto de toda la historia de la humanidad y, a su vez, es una de las formas más elevadas de afirmarse el hombre en el mundo objetivo. (p. 79)

Sin embargo, este proceso se produjo por medio de la actividad de los seres humanos (como se ha dicho, valorativo-orientadora y práctico-transformadora) y tuvo como presupuesto tanto la objetivación de la esencia humana en la naturaleza como la subjetivación de esta: lo que propició el surgimiento del valor estético a partir de la significación que objetos y fenómenos (especialmente, naturales) tuvieron para la supervivencia de la especie. Esos valores emergentes en la *praxis* humana (en la interrelación sujeto-objeto) dieron lugar a la formación de la conciencia estética, en un nivel elevado del desarrollo de la conciencia individual y social. Y al mismo tiempo, cuando el objeto estético estaba conformado por la naturaleza virgen o humanizada (la fuente prístina de los valores estéticos), dio lugar al surgimiento de las intermediaciones estético-ambientales que son objeto de nuestra atención aquí. Y este proceso puede sintetizarse con la siguiente frase de Carlos Marx: “Sólo puedo comportarme, en la práctica, humanamente ante la cosa siempre y cuando que ésta, a su vez, se comporte humanamente ante el hombre”. (1962, p. 78)

Si las problemáticas sociales (entre ellas, las de carácter socioambiental) suscitaron nuestro interés y cuidado, es porque hemos desarrollado un nivel de sensibilidad y conciencia crítica hacia ellas, que nos impulsa a la actividad transformadora. Si no es así, revelamos insuficiencias en nuestra formación valórica y, por diversas causas, un déficit en el plano estético-cultural que marcará nuestro comportamiento ciudadano. Por tal motivo, 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 estéticoambiental), 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.

Es precisamente en este marco que puede aquilatarse la importancia de interpretar los sentidos de las representaciones de la personalidad, pues su comprensión debe servir para el diseño de planes y programas que se orienten, por un lado, a su formación humanista y profesional, y por la otra, a la superación de los problemas de la comunidad que reflejan, a ese respecto, sus propias palabras, narrativas y verbalizaciones. En nuestro caso, los (as) académicos

(as) em Artes Visuais – Licenciatura de la Universidade Federal do Rio Grande, RS (FURG/Brasil), en los talleres de sensibilización estético-ambiental.

Como se dijo antes, para la organización, análisis e interpretación de las informaciones, nos apoyamos en el Método de Interpretación de Sentidos de Minayo: un método aceptado por la comunidad científica, y validado en disertaciones y tesis en muchas universidades de Brasil.⁷⁶ De acuerdo a esta autora,

[...] o Método de Interpretação de Sentidos é uma tentativa de avançarmos mais na interpretação [...] Nesse método, é de fundamental importância que estabeleçamos confrontos entre dimensão subjetiva e posicionamentos de grupos; texto e subtexto; texto e contexto; falas e ações mais amplas; cognição e sentimento, dentre outros aspectos. (2009, p. 105)

El Método de Interpretación de Sentidos constituye una de las proyecciones epistemológicas establecidas para el desarrollo de la investigación cualitativa o, mejor aún, de la investigación comprensiva e interpretativa, dentro del área de las Ciencias Sociales y de las Ciencias de la Educación. En razón de ello, en una propuesta como la nuestra, dicho método contribuyó al entendimiento y ampliación de los horizontes investigativos. Sobre todo, porque permitió estudiar y comprender 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). Pues según Minayo, las representaciones sociales “são definidas como categorias de pensamento, de ação e de sentimento que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a” (2007, p.219): lo que presupone, por supuesto, la existencia de un nexo (dialéctico) entre el pensamiento (la realidad interior, del sujeto) y la realidad objetiva (exterior con respecto al sujeto). Ese nexo, generalmente, está condicionado por saberes y conocimientos, y por las propias referencias culturales del sujeto (que explican su singularidad). Aunque no se descarte el influjo del *sentido común* y del *buen sentido* que siempre acompañan a la intuición en la búsqueda del conocimiento.

⁷⁶ La tesis de doctorado de Andreisa Damo, defendida en el 2016 en el PPGEA, fue una de las más recientes en utilizar, con éxito, el Método de Interpretación de Sentidos de Maria Cecília de Souza Minayo. De la misma manera, este método ha constituido una referencia permanente en las investigaciones de Romeu Gomes (2009, p.79 y ss.) y de muchos otros investigadores referenciados por la propia Minayo.

Por otra parte, las representaciones no pueden ser consideradas como simples copias de la realidad objetiva en la conciencia (ya que esta, como se dijo más arriba, porta un carácter creador), y por tanto, tienen la capacidad de interactuar y ayudar a la transformación de la misma realidad: que es, precisamente, lo que justifica la pertinencia de su estudio en una tesis doctoral. Esto 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 serem ao mesmo tempo ilusórias, contraditórias e verdadeiras”. A pesar de lo cual “podem ser consideradas matéria-prima para a análise do social e também para a ação pedagógica e política de transformação, pois retratam a realidade”. (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: en fin, de las informaciones con que cuenta el investigador o la investigadora a la hora de hacer conclusiones con respecto al objeto de la pesquisa. Esta perspectiva exige, como apunta la propia autora, “[...] ultrapasar o alcance meramente descritivo da mensagem, para atingir, mediante inferencia, uma interpretação mais profunda”. (2007, p.307)

Por su parte, Romeu Gomes (2009, p.89) se refirió a la importancia de **la inferencia** en los siguientes términos:

Outro procedimento importante é a inferência. Fazemos inferência quando deduzimos de maneira lógica algo do conteúdo que está sendo analisado. Como diz Bardin (1979), “o analista é como um arqueólogo” (p.39): trabalha com vestígios que se manifestam na superfície da mensagem. Assim, há necessidade de articular-mos a superfície do material a ser analisado com os fatores que determinaram suas características. Richardson et al. (1985) definem a inferência como a “operação pela qual se aceita uma proposição em virtude de sua relação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (p.77). Assim, para que possamos fazer inferência, é importante partirmos de premissas já aceitas a partir de outros estudos acerca do assunto que estamos analisando.

Además de lo anterior, se asumieron los criterios que ofrecen Minayo y colaboradores (2009, p.89) en torno a la homogeneidad de la caracterización, basada en cuatro aspectos fundamentales: a) su *exhaustividad*, al dar cuenta del conjunto del material analizado; b) su *exclusividad*, que impide que un aspecto del contenido no puede ser incluido en más de una categoría; c) su *concreción*, que evita la inclusión de términos abstractos con múltiples sentidos,

y d) su *adecuación*, que comporta el ajuste al contenido y al objetivo propuesto. **El Método de Interpretación de Sentidos, según Minayo (2004, p.202), trata de una “perspectiva das correntes compreensivas das ciencias sociais que analisa: a) palavras; b) ações; c) conjunto de inter-relações; d) grupos; e) instituições; f) conjunturas dentre outros corpos analíticos”.** En tal sentido, Minayo se apoya en *cuatro polos* (de la concepción de *método*, Bruyne et al., 1991, p.36). A saber: a) el *epistemológico*, que evalúa el material de estudio a partir de un modelo de ciencia; b) el *teórico*, referido a los conceptos y principios que orientan la interpretación; c) el *morfológico*, referido a la estructuración del objeto de investigación, y d) el *técnico*, referido al control de los datos y a su contrastación con la teoría que los **condiciona**. Bruyne et al. (MINAYO, 2009, p.96-97) afirman que la “*interação dialética desses diferentes polos constitui o conjunto de práticas metodológicas*”: lo que se aviene con nuestra afiliación a la epistemología del materialismo dialéctico, y en lo que respecta a la comprensión de las representaciones sobre la EEA, a la teoría leninista del reflejo.

Con respecto a la base conceptual para el análisis e interpretación de las informaciones, como ya se ha dicho, tomamos las referencias teórico-metodológicas de Estévez sobre la EEA, descritas *in extenso* en el primer capítulo. Y 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. Esa sensibilidad, y esa cultura, deben y pueden mediar la actividad de los seres humanos en el mundo circundante: tributando al desarrollo de la conciencia individual y social, y compulsada por ella, a la convivencia armoniosa en el seno de la sociedad y al bienestar general. En particular, ha de tributar a la sustentabilidad (estética) de la condición humana, en el contexto adverso de la crisis socioambiental contemporánea.

Con esos presupuestos diseñamos los Talleres (*Oficinas*, acréscimo de la autora) de Sensibilización Estético-Ambiental para desarrollar con educadores (as) en artes de Brasil y Cuba, en la etapa inicial de la investigación.

3.3.5 Experiencias de Sensibilización Estético-Ambiental: caracterización

Las experiencias de sensibilización estético-ambiental fueron diseñadas con el objetivo de crear la base conceptual para la recepción de las informaciones que, en una etapa posterior de la investigación, serían procesadas siguiendo el Método de Interpretación de Sentidos.

La muestra seleccionada para el desarrollo de las mismas estuvo integrada por 18 académicos em Artes Visuais - Licenciatura de la FURG y 23 instructores de Arte, de Manicaragua, cuyos perfiles profesionales se asemejaban (según pudo apreciarse por la caracterización que ofrecimos en el Capítulo 3, en los acápite 3.2.1 y 3.2.2).

De inicio fueron programadas 15 actividades comunes a ambos grupos, con una carga horaria de 100 horas en total: 50 presenciales; 20 de trabajo orientado y 30 de trabajo individual. Las actividades se realizaron en el primer semestre de 2015, con los académicos em Artes Visuais - Licenciatura, y en enero de 2016, con los instructores de Arte de Manicaragua: en el primer caso, bajo la orientación de la profesora Elisabeth, y en el segundo caso, bajo la orientación del profesor Pablo René.

Los objetivos de las actividades, para ambos grupos, fueron presentados y debatidos en una clase inaugural y, en general, pueden resumirse en los siguientes ítems:⁷⁷

- a) Ofrecer a los discentes nociones generales acerca de la Educación Estética, la Educación Ambiental y la Educación Estético-Ambiental, para garantizar la comprensión de los contenidos del curso.
- b) Propiciar que los discentes vivencien y comprendan las potencialidades de la formación integral de educadores (as) para vehicular los contenidos inherentes a la EEA.
- c) 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.
- d) 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, donde los discentes refieran representaciones alusivas a los mismos; así como contribuciones a su constitución como sujetos educadores (as), en base a las experiencias y vivencias de la vida cotidiana.
- e) Propiciar que los discentes socialicen, de manera individual, sus narrativas; así como que expresen sus juicios críticos en torno a la percepción de los significados y sentidos

⁷⁷ Presentaremos los objetivos, los contenidos y la metodología utilizada en una relación consecutiva, siguiendo el orden lógico de las actividades, para facilitar la comprensión y la homogeneidad en la formalización de los mismos.

de los objetos (proporcionados por la profesora); así como su conexión con emociones, sentimientos, vivencias y valoraciones de su vida personal.

- f) Estimular la capacidad de ejercicio crítico y la sensibilidad de los discentes, mediante la presentación y análisis de materiales audiovisuales (filmes) con temáticas referidas a los valores humanos.
- g) Promover el análisis de conflictos socio-ambientales por medio de textos audiovisuales.
- h) Propiciar la experimentación creativa de los discentes con diversos materiales.
- i) Estimular la creación plástica colectiva con diseños y figuras relativas al tema: “El papel de la creatividad en mi constitución como educador de arte”.
- j) Organizar un recorrido por el entorno universitario a fin de que los discentes vivencien la naturaleza, se sensibilicen y, en contacto con los otros, reconozcan elementos concernientes a la EEA.
- k) Desarrollar intercambios de experiencias sobre lo vivenciado en las visitas pedagógicas de trabajo en terreno, con la finalidad de suscitar en los discípulos elevadas emociones de índole estético-ambiental, asociadas a la práctica de la enseñanza de las artes, a partir de una perspectiva holística.
- l) Promover la inserción de contenidos de la EEA en el currículo de la Licenciatura en Artes; así como propiciar el análisis de los temas desarrollados y la valoración de su importancia para educadores (as) en arte.
- m) Evaluar las actividades realizadas, por medio de cuestionarios, para constatar el nivel de recepción y comprensión de las temáticas abordadas; la metodología de trabajo empleada y el desempeño de la profesora.

Algunos de los objetivos tenían salida en dos o más de las actividades programadas; mientras que otros, solo en actividades específicas. En cuanto a los contenidos, estos podrían sintetizarse como sigue:

- a) Explicación sobre los objetivos, materiales y finalidad de las actividades teóricas y prácticas a desarrollar en el curso.
- b) Generalidades acerca de la Educación Estética: lo estético; el desarrollo estético de la personalidad; génesis de la EE: objeto, finalidad, medios y métodos, limitaciones y

factores que entorpecen el desarrollo estético de la personalidad en la sociedad contemporánea.

- c) Generalidades acerca de la Educación Ambiental: histórico y concepciones crítico-transformadoras sobre el medio ambiente. La crisis socioambiental global y su impacto sobre la condición humana.
- d) La Educación Estético-Ambiental como una modalidad de la educación en valores: principales referentes; la sustentabilidad estética y su papel en el desarrollo humano; el arte como medio para la educación estético-ambiental de educadores (as).
- e) Talleres de experimentación estético-ambiental dirigidos a promover relaciones empáticas con objetos y fenómenos en espacios societarios.
- f) Ejercicios para promover las relaciones intersubjetivas en el colectivo.
- g) Construcción de narrativas (individuales y colectivas) a partir del contacto inducido con materiales naturales, artificiales y reciclables como: piñas; caja vacía de biscochos; botellas de agua; pedazos de madera húmeda; piedras; hojas de árboles, celulares, espejuelos, etc. Los discentes debían *sentir* (tocar) los objetos; olerlos y manosearlos con la expectativa de despertar recuerdos viejos o recientes, pero con alguna significación relevante para sus vidas. Sobre la base de los mismos, y con los ojos abiertos, los discípulos debían verbalizar lo vivenciado ante el colectivo.
- h) La apreciación artística del filme: *El circo de las mariposas* y debate en torno a conceptos como: proceso educativo formal e informal; conflicto hombre-naturaleza-sociedad; diferencia e integración; violencia y discriminación; desarrollo humano: resiliencia; empatía, aceptación, tolerancia; creatividad, arte y sociedad; identidad; relaciones de pertenencia; potencialidades, competencias, complejidad; reconocimiento y cuidado de la otredad; sensaciones, percepciones, sentimientos, emociones, conciencia; preconcepción, creencias; humanismo; valores y antivalores.
- i) La creación plástica y su relación con la EEA.
- j) La construcción de narrativas colectivas sobre el tema: “El papel de la creatividad en mi constitución como educador en arte”.
- k) Presentación individual de los trabajos desarrollados.
- l) Visitas de interés pedagógico en terreno y ruedas de diálogos de trabajo para el análisis del material teórico, con exposiciones individuales.

- m) Seminario sobre la educación transformadora, la educación de lo sensible y la educación estético-crítica de Paulo Freire.
- n) Visita pedagógica de terreno para propiciar la integración de los contenidos (conocimientos, saberes y valores), mediante vivencias individuales y colectivas.
- o) Análisis final y aplicación de los cuestionarios para evaluar los talleres.

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

- a) La observación de una clase práctica de la profesora Elisabeth.
- b) La metodología expositiva: clases teóricas consistentes en la exposición de los contenidos con apoyo de recursos de multimedia; ejemplificaciones y esquemas didácticos.
- c) Ruedas de diálogos con los discentes sobre temas específicos.
- d) Metodología vivenciada y de trabajo colaborativo.
- e) 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.
- f) Debate colectivo de filmes (por ejemplo, *El circo de las mariposas*) y narrativas elaboradas sobre la base de experiencias vivenciadas en el transcurso de las actividades, con el objetivo de que los discentes se posicionasen críticamente en torno a las relaciones de los productos artísticos con la Educación en Artes, y en particular, con la EEA: en función de los conflictos socioambientales y el imperativo de una formación más integral de educadores (as), especialmente, en arte.
- g) Metodología activo-participativa, consistente en la exposición dialogada de los contenidos con el apoyo de medios audiovisuales; ejemplos concretos y esquemas didácticos.
- h) Metodología activo-creativa para la realización de ejercicios creativos experimentales (diseños con cartulinas), en base a lo vivenciado en las actividades sobre la EEA; vivencias de la vida cotidiana y expectativas relacionadas con la formación de educadores (as), precisamente, en arte. Esta metodología se aplicó también para la

construcción de una narrativa en aula bajo el lema. “El papel de la creatividad en mi constitución como educador en arte”, donde se resaltó el papel de la EEA.

- i) Metodología vivenciada con salida de campo que concluyó con la aplicación de un cuestionario de evaluación general del curso por los discentes participantes.

Como habíamos adelantado, el Curso impartido a los académicos em Artes Visuais - Licenciatura de la FURG y, posteriormente, a los instructores de Arte de Manicaragua, contó con un total de 100 horas: 50 presenciales, 30 de trabajo individual y 20 de trabajo orientado. Se desarrollaron un total de doce talleres; una actividad inicial de aproximación y reconocimiento (entre los discentes y la docente); dos sesiones para la aplicación de los cuestionarios de percepción y la evaluación final, además de una salida de campo con una actividad final de confraternización. Todas las actividades fueron programadas para 3 horas, excepto las sesiones para la aplicación de los cuestionarios y la evaluación final, a las que se destinaron 4 horas, respectivamente. En general, el diseño de las actividades se orientó a la sensibilización de los sujetos colaboradores a través del cultivo de la memoria afectiva con objetos, ejercicios de relajamiento y de estímulo al desarrollo de relaciones empáticas con la otredad, la producción de narrativas (individuales y/o grupales), salida de campo, debates de filmes escogidos y cuestionarios (abiertos y cerrados) de percepción.

El Curso se planificó con una periodicidad semanal, entre el 17 de abril y el 30 de junio de 2015. Pero en el período hubo una huelga de profesores y se presentaron dificultades con el grupo de estudiantes, de modo que la periodización final resultó, indistintamente, semanal y/o quincenal y finalizó el 30 de septiembre. Las actividades se realizaron en el Prédio 3 de la FURG, en horarios diurnos y vespertinos en horas de la tarde, ya que hubo interferencias con otras disciplinas que se imparten en el mismo predio: lo cual, según lo apreciado por los resultados finales, no afectó esencialmente los objetivos de las actividades.

En función del trabajo individual, con la finalidad de complementar y profundizar los contenidos impartidos, se orientó una bibliografía especializada con textos sobre Educación Estética, Educación Ambiental, Educación Estético-Ambiental y otros temas afines, en particular de la autoría de Estévez. Entre ellos:

1. Estévez, P.R. La sustentabilidad estética de la condición humana. **A Educação Ambiental em perspectiva estética**. Rio Grande: Editora da FURG, 2011 [a]. p. 17 - 37.
2. _____. A formação da cultura estética como parte da modernização da educação. **A alternativa Estética na Educação**. Rio Grande: Editora da FURG, 2009. p. 19 - 27.
 - 2.1 _____. A educação estética da personalidade. Ob. cit. Rio Grande: Editora da FURG, 2009. p. 27 - 33.
 - 2.2 _____. O papel da educação estética na formação de personalidades criativas. Ob. cit. Rio Grande: Editora da FURG, 2009. p.33 - 45.
 - 2.3 _____. A orientação estética na educação ambiental: a sustentabilidade estética. Ob. cit. Rio Grande: Editora da FURG, 2009. p.59 - 85.
3. _____. El saber sensible en la educación. **Educar para el bien y la belleza**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2011 [b]. p. 65 - 73.
 - 3.1 _____. El cultivo de la sensibilidad. Ob. cit. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2011 [c]. p. 77- 89.
4. B. Loureiro, C.F. Fundamentos da Educação Ambiental: retomando o debate. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Editora Cortez, 2004. p. 19-58.
 - 4.1 _____. Educação Ambiental no Brasil. Ob. cit. São Paulo: Editora Cortez, 2004, p. 79-88.
- 5 Reigota, M. História da educação ambiental. **O que é Educação Ambiental**. 2. ed. ampliada. São Paulo: Editora Brasiliense, 2009. p. 21-33.
 - 5.1 _____. Contextos possíveis para a realização da educação ambiental. Ob. cit. 2. ed. ampliada. São Paulo: Editora Brasiliense, 2009. p. 39-53.
 - 5.2 _____. Objetivos da educação ambiental. Ob. cit. 2. ed. ampliada. São Paulo: Editora Brasiliense, 2009. p. 53-63.
 - 5.3 _____. Conteúdos da educação ambiental. Ob. cit. 2. ed. ampliada. São Paulo: Editora Brasiliense, 2009. p. 63-65.
 - 5.4 _____. Metodologias da educação ambiental. Ob. cit. 2. ed. ampliada. São Paulo: Editora Brasiliense, 2009. p. 65-73.
 - 5.5 _____. A educação ambiental no Brasil. Ob. cit. 2. ed. ampliada. São Paulo: Editora Brasiliense, 2009. p. 83-87.

5.6 _____. Perspectivas futuras. Ob. cit. 2. ed. ampliada. São Paulo: Editora Brasiliense, 2009. p. 89-96.

6 Sauv , L. Educa o Ambiental: possibilidades e limita es. **Revista Educa o e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n.2, maio/ago, 2005. p. 317-322.

Asimismo, con la finalidad de aplicar los contenidos desarrollados en los talleres, se indicó la visualización de tres filmes (en la modalidad de Trabajo Orientado). A saber:

a) Visualización individual y análisis de microintervenci n titulada: *Sítio Amoreza: a estética de uma utopia* (Brasil, 2014), de autoría de Bruno Emilio Moraes y Lurima Estevez Alvarez. Dire o, roteiro e produ o: Bruno Emilio Moraes y Lurima Estevez Alvarez.

En el site: <<http://www.youtube.com/watch?v=B4POSsGB8nE>>.

b) Visualización individual y análisis del filme. *A ilha das flores*. Argumento, roteiro y dire o: Jorge Furtado.

En el site: <<https://www.youtube.com/watch?v=Hh6ra-18mY8>>.

c) Visualización individual y análisis del filme: *O sol negro*.

En el site: <<https://www.facebook.com/osolnegro/videos/536994259774912>>.

El control del trabajo orientado se efectuó a través de los debates sistemáticos organizados al respecto en el transcurso de los propios talleres, donde los discentes demostraron sus habilidades en la percepción de los mensajes estéticos vinculados a problemáticas socioambientales (por demás, vinculados a su área de formación: las Artes Visuales). En relación con el trabajo individual, como se dijo, este respondió a la necesidad de ampliar el espectro cognoscitivo (en torno a las temáticas de la EEA y áreas correlativas), como parte de la creación de la base conceptual para la producción de las representaciones correspondientes, cuyos sentidos serían interpretados (con la ayuda del Método de Interpretación de Sentidos, de Minayo), en la parte final de la investigación.

En lo que respecta a las singularidades en la realización de los Talleres de Sensibilización Estético-Ambiental con los instructores de Arte de Manicaragua, podemos acotar las siguientes:

1. El hecho de realizarse solo en dos semanas [del 04 al 15 de enero de 2016], y por lo tanto de una manera intensa, fuera del período lectivo habitual en la educación cubana. Esto hizo arduo el proceso de organización inicial, emprendido por mi coorientador junto a los directivos

del Centro Provincial de Cultura Comunitaria de la provincia de Villa Clara, del Grupo de Teatro Cubiche (donde se hicieron las actividades) y autoridades del municipio de Manicaragua. En consecuencia, se acordó trabajar de lunes a viernes (de 09:00 a 12:00 hs. y de 14:00 a 17:00 hs.) y el sábado de la primera semana (de 09:00 a 12:00 hrs.) para totalizar, en las dos semanas, las 100 horas programadas para el curso.

2. La investigadora junto con el coorientador y el profesor Eduardo Antonio Quiñones Quiñones se instalaron en el seno de la comunidad y se dedicaron, íntegramente, a garantizar tanto la base material para la realización de las actividades como la propia organización de las mismas. Ello entrañó el acopio de medios audiovisuales y de materiales como: datashow, computadores, memorias externas, pendrives, cartulinas, hojas para escritas y hojas para impresión de los diplomas, cuadernos de dibujo, bolígrafos, lápices, lápices de color, materiales desechables y del entorno para los talleres de creatividad, una cámara fotográfica, una tablet y, finalmente, apoyo en alimentos y bebidas para las actividades de confraternización. Tanto el Coorientador como el profesor Eduardo participaron, activamente, en el desarrollo de las actividades y fungieron como eficientes colaboradores, contribuyendo al cumplimiento exitoso del intenso programa.

Debido a la inserción orgánica de la investigadora y colaboradores en el seno de la comunidad, se posibilitó una convivencia constructiva fuera de los horarios de las actividades, que incluyó la confraternización sistemática con instructores de arte del Grupo Cubiche, visitas (informales) a algunos de los participantes y paseos nocturnos con algunos de ellos por la ciudad. Esto ayudó a la creación de un ambiente constructivo, de identificación de intereses estético-culturales (vinculados con problemáticas socioambientales de la comunidad) e incluso, al establecimiento de lazos afectivos que superaron tanto las expectativas iniciales como la prueba del tiempo: como puede apreciarse en muchas de las narrativas que son referenciadas en la investigación. Todo ello, por supuesto, facilitó el desarrollo y control de las actividades en función de los objetivos propuestos y de la recolección de las informaciones previstas para la producción de las representaciones correspondientes y la posterior interpretación.

3. De una manera inusual, la actividad de confraternización contó con la presencia de uno de los miembros de la Asamblea Municipal del Poder Popular, quien valoró y agradeció el impacto en el plano cultural y humano de los talleres, tanto en los participantes como en la comunidad rural de la ciudad donde tiene su sede el Grupo Cubiche.

4 ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS TALLERES DE SENSIBILIZACIÓN ESTÉTICO-AMBIENTAL

4.1 Análisis y resultados de las narrativas

Las informaciones fueron generadas siguiendo el método hermenéutico-dialéctico de Minayo. En este sentido, mapeamos las informaciones obtenidas en el trabajo de campo. Hicimos una lectura del material recabado y organizamos los relatos. De igual forma, organizamos las imágenes de apoyo: los registros fotográficos (experiencias y vivencias de los sujetos colaboradores para apéndices y anexos). Debemos considerar que las informaciones no existen por sí solas, sino que son construidas a partir de un cuestionamiento que hacemos sobre ellas, en base a una fundamentación teórica. A través de una relectura, así como, de una revisión exhaustiva y repetida de los textos, establecimos interrogantes para identificar lo que surgía de relevante en los textos. Y en base a esto elaboramos las categorías específicas: Educación Estética, Educación Ambiental, Sensibilización Estético-Ambiental, Educación Estético-Ambiental y Formación más integral. Luego, identificamos las unidades de sentido y/o significado (definidas por palabras, temáticas y enunciados). Determinamos el conjunto o los subconjuntos de las informaciones presentes en la comunicación. Y en ese momento, buscamos establecer articulaciones entre las informaciones y los referentes teóricos, respondiendo a la cuestión de la investigación y a su objetivo general. Así promovimos 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. Debemos esclarecer, además, que la categoría Educación Estético-Ambiental (EEA) configuró el universo y la categoría Formación más Integral constituyó el ideal que atravesó, transversalmente, la investigación, haciendo posible la producción e interpretación de las representaciones de los sujetos que formaron nuestra muestra.

Así pues, el proceso de creación (en los sujetos colaboradores) de una base teórico-conceptual, posibilitó la adquisición de los conocimientos necesarios sobre la EEA y su papel para una formación más integral de educadores (as). Sobre esa base, se produjeron las representaciones correspondientes (en términos de significados y sentidos) que fueron organizadas y analizadas, a partir de las narrativas y los cuestionarios de percepción, a fin de

determinar las categorías y enunciados de la investigación y, a través del contraste con la base teórico-conceptual y los referentes teórico-metodológicos de la autora, acceder a los sentidos y comprender las representaciones de dichos sujetos como resultado final. Complementariamente, dentro de las prácticas de sensibilización, diseñadas para ambas muestras, se realizaron actividades estimuladoras colaterales como: rescate de la memoria afectiva con objetos; papel de la creatividad en la constitución del Educador de Arte (esta última enfocada en la elaboración de dibujos para despertar la sensibilidad, la creatividad y la espontaneidad de los sujetos, a fin de comprender la importancia de la creación para el desarrollo de la labor profesional de los educadores de arte). Sobre la base de la actividad estimuladora con objetos, 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.

En general, se observó un predominio de categorías y enunciados que tributan a una comprensión volitivo-afectiva de la Educación Estético-Ambiental (que no excluye aspectos racionales): lo cual es coherente con la interpretación de las representaciones que, a ese respecto, fueron recogidas en las exposiciones correspondientes a los Cuestionarios de Percepción y de Evaluación aplicados. Sin embargo, en esta ocasión se pudo constatar el alto grado de aprecio personal en torno a la contribución de los ejercicios (los talleres de sensibilización estético-ambiental) para la formación y transformación (o tal vez, mejor: autotransformación) de la propia 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/o sociales. Es decir, en algunos casos se produjo una especie de *catarsis*, capaz de *purificar* y hacer nacer sentimientos mucho más humanos que (desde el punto de vista teórico), constituyen la mayor conquista concebible en la realización de tales prácticas de sensibilización. Algunos de los sujetos lo llaman, con total propiedad, como un *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, y considerando de igual forma el objetivo de la investigación, nos apoyamos en numerosos trechos de ambos grupos de sujetos, concernientes al ejercicio de sensibilización intitulado: “La sensibilización estético-ambiental con objetos”:

En las narrativas de los académicos em Artes Visuais - Licenciatura se observaron un grupo de categorías y enunciados con una elevada connotación estético-ambiental. Por ejemplo, en los casos de: *sensibilidade* y correlativos; *conexão interior*; *reflexão*; *sentimentos*; *imaginar*; *experiência estética*; *liberdade*; *percepções*; *alegria*; *cuidado*; *estética* y *feliz*. Ejemplos:

a) [...] Após a parte teórica da aula, foi proposto uma atividade em que nos colocaríamos em contato com nós mesmos, visando assim a *sensibilidade*⁷⁸ e a *conexão interior* [...] Nos foi cedido objetos distintos, e, ao ter contato com ele deveríamos não apenas tocá-lo, mas senti-lo, quase que como se formássemos um só ser. O meu se tratava de uma casca de árvore, que logo percibi ao tocar. Era longo, pontiagudo, tinha areia e alguns pedaços que caíram durante a atividade, deixando o chão coberto pelos resíduos.

[...] A contemporaneidade nos fornece a cada dia a insanidade de uma vida capitalista que tenta a todo modo nos transformar em máquinas, manipulando-nos em um imenso sistema de uma prisão sem grades. A doentia sociedade nos oprime cada vez mais a deixarmos nossa criança, nossa *sensibilidade* e a habilidade de enxergar o mundo com outros olhos que não visem apenas o capital cada vez mais a beira da extinção. São pequenos momentos, *reflexões* e exercícios de *sensibilidade* que põem a prova dessas situações.

Tenho grandes expectativas em relação as atividades futuras e espero poder evoluir como ser humano, e conseqüentemente ter uma melhor convicção para a futura profissão de arte-educador, assim como as demais que planejo para minha vida. (L-1)

b) Nos últimos tempos um *sentimento* de cansaço me consumia [...] Durante a aula esse cansaço me abatia, até que a professora Lurima nos propôs uma *atividade sensorial* em que andássemos lentamente em círculo alguns minutos, e logo após nos sentássemos no chão e fechássemos os olhos, então ela colocaria um objeto nas mão de cada um para que *sentíssemos* e interagíssemos com eles.

Após alguns minutos *sentindo* o objeto, o identifiquei, era um pedaço de pedra, fui *sentindo* a textura, o quanto ela estava gelada... Permaneci mais alguns minutos o *sentindo* e *pensando* no quanto havia sido interessante a *sensação* que eu senti ao recebe-la em minhas mãos, então decidi me concentrar em um exercitório de transmitir aquele objeto toda energia negativa que eu estava carregando, fui *sentindo* a pedra esquentando suavemente conforme eu ai manuseando ela e minhas mãos iam a transferindo calor.

Ao fim da atividade me *sentia* tranquila e *feliz* pela oportunidade de ter esses minutos para *refletir* e relaxar, *refletindo* sobre o que a professora havia nos

⁷⁸ En los fragmentos de narrativas, tanto de los académicos em Artes Visuais - Licenciatura como de los instructores de Arte, se utilizó itálico (cursiva) para destacar las categorías, correlativos o enunciados que tenían una connotación estético-ambiental.

falado no decorrer da aula, me deparei mais uma vez com a importância da *sensibilização* para nós como pessoas e como arte-educadores. (L-2)

c) Sempre me *imaginei* que *estética* fosse qual quer coisa relacionado a um objeto visível, mas depois das aulas desenvolvidas pela doutoranda Lurima Estevez Alvarez no curso de Educação Estética, percebi que a *estética* é algo que vai muito mais além. Pois a *estética* não só permeia os nossos sentidos visíveis mas como também os sentidos táteis, auditivos, olfativos e todos os outros [...] Em fim foi muito bom fazer esse exercício e eu queria que esse curso fosse de 80 horas! (L-3)

d) Eu sabia que aquele dia seria de inúmeros aprendizados. Quando entrei na sala e vi a querida Lurima em frente à turma, tive mais certeza que aquele primeiro encontro havia sido elaborado com muito carinho [...] Logo em seguida foi entregue à mim um material leve porém áspero, que cabia exatamente nas palmas das minhas mãos. O agarrei com estranheza, mas aos poucos fui acariciando-o, apertando-o firme, *cheirando-o* e *sentindo* todas as suas características. A ponta dos meus dedos transmitia para todo o meu corpo um *sentimento* único. Mesmo que aleatoriamente, eu fui escolhida para ter aquele objeto sob minha posse durante alguns minutos. O exercício consistia em deixarmos a mente *livre* para toda e qualquer *sensação* e lembrança que aquele material pudesse nos remeter.

Tinha em minhas mãos uma pinha. Aos poucos, fui sentindo que havia fios de cabelo agarrados em volta dela, e fui puxando com *cuidado*. Quanto mais puxava os cabelos da pinha, parecia que mais cabelo brotava. Então comecei a brincar com ela, dançar girando ela em meus braços, pender a pinha pelos cabelos. E nessa brincadeira houve um estalo: a árvore pinheiro fez parte da minha infância...

Com essa dinâmica de grupo pude perceber o quanto a *estética* do pinheiro é pulsante em minha vida, está inserido na minha realidade de vida mesmo que eu não perceba. Este exercício me possibilitou entrar em contato com diversas memórias que a vida parece desejar distanciar-se do meu cotidiano. Propostas como essa têm contribuído diariamente para a minha formação enquanto professora e principalmente enquanto ser que é atravessado por *sensibilidades*, pelo *cuidado* com o outro. (L-4)

e) O homem parece ser aquele viajor do tempo em que as experiências vão lhe deixando marcas indelévels no seu caminho progressivo, rumo aos seus desideratos programados ou não. Marcas essas que são efeitos e não causas, de sua forma de desenvolver a ação nos liames da vida.

Sabemos muito de efeitos, porém, pouco de causas. *Sentimentos* são efeitos de causas anteriores [...]

Foi de vera, uma viagem ao passado, onde vivi a minha infância naqueles arvoredos tão comuns que hoje já não existem mais...pinheiros seculares derribados pela incúria dos homens que não se preocupam com o futuro, criando o caos para os pósteros. Lembrei-me a escola em que estudava então, e vi imagens mil de momentos vividos com amigos de infância daquelas redondezas onde morava com minha família... Tudo efeitos! [...] tal foi a *experiência estética* que tive naquele dia em que toquei naquela pinha [...] (L-6)

f) [...] A atividade proposta pela professora consistia em um exercício de respiração (Sendo que para este momento tínhamos que fechar os olhos e respirar fundo e soltar o ar, repetimos o mesmo 5 vezes). O exercício nos ajudou a relaxarmos e *sentirmos* mais tranquilos durante o restante da atividade que foi muito prazerosa.

Logo após, fomos convidados a nos sentarmos de forma confortável (o grande grupo sento no chão) por questões de saúde eu e a Bethe ficamos de pé. Novamente fomos convidados a fechar os olhos. Enquanto ficávamos nesta posição a professora entregava objetos para nós. Estando de posse do objeto podíamos tocá-lo e sentir suas formas. Durante a atividade tivemos vários relatos de colegas sobre as *percepções* que o objeto lhes causava.

Neste momento viajei no tempo é lembre quando fui informado pelo meu médico do uso que teria que fazer a partir daquele momento dos óculos, algo que me deixou extremamente irritada. Mas em especial este momento em que o *sentí* em minhas mãos me proporcionou uma grande *alegria* e *sentimento* de conciliação com este amigo que deverá ser meu companheiro inseparável. O fato de estarmos em roda também trouxe boas lembranças. Parece que *despertou* aquela menina que há muito dormia dentro de mim. (L-7)

En las narrativas de los instructores de Arte de Manicaragua se hicieron recurrentes las categorías y enunciados como: *despertó ideas*; *sensibilización* y correlativos; *pensamiento*; *procesos cognitivos*, *afectivos*; *apreciar las cosas*; *despertar*; *reflexión*; *meditar*; *sensibilidad estético-ambiental*; *pensar*; *feliz*; *plenitud*; *lindo* y *comprender*. Como puede constatarse, persistió la similitud en cuanto a las categorías que tributan a una comprensión, eminentemente, emocional de la EEA y sus contribuciones al desarrollo del ser humano (por supuesto, sin preterir aspectos concernientes a la dimensión racional de la conciencia): un hecho que ha resaltado en la totalidad de los resultados de las prácticas realizadas. Esta asombrosa, aunque esperada, respuesta en las representaciones de los sujetos colaboradores (a pesar de las diferencias socioculturales entre ambos grupos), evidenció la validez de los presupuestos teórico-metodológicos que presidían tales prácticas (en la perspectiva de la EEA). Y esto se pudo apreciar, una vez más, en las siguientes narrativas de los instructores de Arte de Manicaragua.

a) “El ejercicio fue algo novedoso para mí, *despertó ideas* para practicar en el ejercicio pastoral”. (I-1)

b) El ejercicio de *sensibilización* fue muy especial para mí porque logré experimentar con mi cuerpo cada sugerencia que dio la profesora. Sentí que mis brazos pesaban y se alargaban, que no podía mover los pies, que la cabeza se hacía más grande, en fin, olvidé mi realidad y fui por unos minutos, un árbol, que hechaba raíces y refrescaba el entorno. Mi objeto fue un tubo de pegolín y me recordó a mi hija mayor, tiene 6 años y está en 1er grado, ella adora romper

los libros, y luego pegar las imágenes como si contara su propia historia [...] ha roto incluso documentos importantes y por ello la he castigado e incluso pegado y al oler el objeto sentí nostalgia y me dije a mi misma no lo hagas más, la vida es muy corta y ella es lo mejor que nos ha pasado a mi esposo y a mí. Es increíble, un ejercicio como este te hace recordar que eres un ser humano y debes actuar como tal. (I-2)

c) “Le diré que tengo una experiencia nueva referente a la vida que por medio de la concentración la persona puede *sentir sensaciones*, olores, *pensamientos*, *sueños*, etc.”. (I-4)

d) “La significación del ejercicio [fue] excelente ya que hizo reactivar todos mis *procesos cognitivos*, *afectivos* [y] realizarme espiritualmente principalmente *sentir la energía* propia de sí mismo [...]”. (I-5)

e) “El ejercicio significó para mí [...] que hay que *apreciar las cosas* en la vida y darle un *valor*”. (I-7)

f) Durante el ejercicio me sentí [...] *feliz* al conectarme con mi cuerpo y sentimientos, pues a veces en la vida no lo hago, estoy tan ocupado que vivo para mí. [...] mi objeto me recordó aquellos recuerdos lejanos y me di cuenta que el tiempo ha pasado y me dormí. ¡Es tiempo de decir te quiero, *lo siento*, me encanta mi familia, quiero una vida! No me acomodaré más pues el tiempo pasa aunque no me haya dado cuenta. ¡Gracias por *despertarme!* (I-8)

g) “[...] fue un momento de total relajación, *espiritualidad* y *reflexión* [...]. Me hizo pensar en los pequeños detalles que engrandecen el alma y me enorgullecen... Estoy muy agradecida por haber vivido un momento tan especial”. (I-9)

h) “Este ejercicio significó un “pare” en mi actividad cotidiana para *meditar*, asociar y encausar la *sensibilidad estética ambiental*”. (I-13)

i) Fue divino [...]. Creo que todo en la vida lo tengo que hacer rápido porque las horas pasan, el tiempo es corto pero descubrí y también aprendí que debemos darnos una oportunidad para recordar, *pensar*, porque es volver a vivir. [...] Gracias porque lo necesitaba y mi mundo, mi *sueño* que es el teatro lo viví, lo sentí cerca porque son ejercicios que te ayudan con el mal carácter, el miedo, la soledad y los problemas que tenemos. Soy *feliz* (hoy). (I-14)

j) [...] logré *sentirme* muy relajada, cree un ambiente interno que hizo que recordara momentos, lugares, objetos, personas de gran importancia en mi vida y sentí satisfacción, regocijo; *plenitud* al lograr establecer esta conexión con solo palpar y oler un objeto desconocido. (I-15)

k) “[...] tocó una parte muy *sensible* de mi persona. Me trajo *lindos recuerdos* de cuando era niña, además de *sentirme* en un ambiente seguro [...] sirvió para liberar el estrés diario”. (I-16)

l) El ejercicio para mí tuvo una significación muy grande [...]. Realmente al comienzo [...] estaba muy estrezada y contraída por diferentes problemas que en estos tiempos me perturban pero al terminar el ejercicio me *sentí libre*, me sentí relajada; en verdad *me sentí muy bien*. Fue asombroso porque nunca había tenido una experiencia así. (I-18)

m) “[...] como persona me *sentí* totalmente *sensible* a todas las cosas que están pasando actualmente en nuestra sociedad. Como los *valores* y los *sentimientos* humanos se están degradando cada día más”. (I-19)

n) [...] En mi vida personal mientras hacía este ejercicio me remitió a mi niñez y tuve tantos *recuerdos tan lindos* que me hizo *comprender* cosas en las cuales estoy actualmente equivocado a la hora de criar a mis dos pequeñas y trabajaré para cambiar mis métodos. Muchas gracias por esta oportunidad de aprender. (I-20)

ñ) “[...] significó un viaje a la *sensibilidad* del ser humano [...] logré sustituir el objeto por la foto en que mi mamá me sostiene entre sus brazos”. (I-21)

Como puede apreciarse, predominó la perspectiva estético-ambiental en la comprensión de las problemáticas socioambientales sometidas a la consideración de ambos grupos de sujetos, aunque dentro de una concepción holística que no discriminó al factor racional (puesto en evidencia en el uso reiterado de categorías como: *reflexão* y correlativos (L-1); *pensamientos* (I-4); *procesos cognitivos* (I-5); *reflexión* (I-9); *meditar* (I-13); *pensar* (I-14) y *comprender* (I-20)). Siendo más notable, sin embargo, en las narrativas de los instructores de Arte (no así en las respuestas a los cuestionarios de percepción, donde se observó cierta similitud).

4.2 Análisis y resultados de los Cuestionarios

4.2.1 Análisis y resultados de los Cuestionarios de Percepción de los (as) académicos (as) en Artes Visuais – Licenciatura de la FURG

Siguiendo el método hermenéutico-dialéctico de Minayo, mapeamos los datos y las informaciones obtenidos en el trabajo de campo. Hicimos una lectura del material recabado y organizamos los cuestionarios semi-estructurados. De igual forma, organizamos las imágenes de apoyo: los registros fotográficos (experiencias y vivencias de los sujetos colaboradores para apéndices y anexos). En este proceso, los datos y las informaciones fueron construidos a partir de un cuestionamiento que hicimos sobre ellos, con base en una fundamentación teórica. A través de una relectura, así como, de una revisión exhaustiva y repetida de los textos, establecimos

interrogantes para identificar lo que surgía de relevante en ellos. Y sobre esta base, elaboramos las categorías específicas: Educación Estética, Educación Ambiental, Sensibilización Estético-Ambiental, Educación Estético-Ambiental y Formación más Integral. Luego, identificamos las unidades de sentido y/o significado (definidas por palabras, temáticas y enunciados). Determinamos el conjunto o los subconjuntos de las informaciones presentes en la comunicación. Y buscamos establecer articulaciones entre las informaciones y los referentes teóricos, respondiendo a la cuestión de la investigación y a su objetivo general, concerniente a **comprender las representaciones que un grupo de académicos (as) em Artes Visuais - Licenciatura de la FURG y un grupo de instructores (as) de Arte de Manicaragua tenían sobre la Educación Estético-Ambiental y su papel para una formación más integral de los (as) educadores (as), especialmente en arte, después de haber vivenciado experiencias con base en procesos de sensibilización estético-ambiental.** Así promovimos 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. Debemos esclarecer, además, que la categoría Educación Estético-Ambiental (EEA) configuró el universo y la categoría Formación más Integral constituyó el ideal que atravesó, transversalmente, la investigación, haciendo posible la producción e interpretación de las representaciones de los sujetos que formaron nuestra muestra.

Cuestionario 1

Una vez realizado el agrupamiento por temáticas de las exposiciones de los colaboradores y seleccionados los trechos correspondientes en torno a la pregunta 1: **“Da perspectiva do Educador de Arte, como entende a Educação Estético-Ambiental?”**, procedimos a contrastar los diferentes puntos de vista con la finalidad de determinar incongruencias o afinidades; así como posibles singularidades, allanando el camino para la interpretación de los sentidos atribuidos o ideas implícitas en las exposiciones.

De esa forma, obtuvimos los siguientes resultados:

1. Elevada recurrencia de la categoría *sensibilização* y otras correlativas, explicitadas em forma de verbos y substantivos, tales como: *harmonizar, relação humana, abrigo, sensível, sentir, beleza, liberdade y cuidado*. Esto puede constatarse en los ejemplos:

- a) “[...] *sensibilizar* os individuos acerca do que temos de mais valioso, que é a vida”. (L-1)⁷⁹
- b) “[...] a educação estético-ambiental promove uma relação mais *harmonioza* com o médio”. (L-3)
- c) “[...] quando falamos de educação pensamos sobre a *relação humana* com o meio”. (L-3)
- d) “[...] o ambiente é o recipiente que *abriga* todos nós”. (L-6)
- e) “[...] proporcionar um campo de visão mais amplo e *sensível*”. (L-8)
- f) “[...] entender e *sentir* o que as relações com os outros e com o ambiente afetam nas nossas vidas”. (L-7)
- g) “[...] um modo de ver a *beleza* do mundo”. (L-10)
- h) “[...] o ambiental [...] está relacionado com [o] sentimento de *liberdade*, do *cuidado*”. (L-11)

2. Contrastando con lo anterior, observamos una ostensible presencia de la categoría *conscientização* y sus correlativos (*entender, conscientizar, pensar*), según puede apreciarse en los siguientes ejemplos:

- a) “[...] a *conscientização* do espaço em que se está inserido”. (L-7)
- b) “[...] *entende* [...] o que as relações com os outros e com o ambiente afetam as nossas vidas”. (L-7)
- c) “[...] *fazer* os outros se conscientizarem”. (L-6)
- d) “[...] levar para os alunos questões que os façam *pensar*”. (L-9)

3. Constituyeron singularidades que matizan el grueso de las exposiciones aquí agrupadas, aquellas que comprendían a la EEA en términos de: *ecoestética, educação para a vida, diálogo y valores culturais*. Esto puede verse en los ejemplos:

⁷⁹ Para mantener en sigilo la identidad de los sujetos colaboradores, pasamos a citarlos, en el caso de Brasil, como L-1, L-2, L-3, etc. Justificamos la nomenclatura de la siguiente forma: Licenciando guión número 1 equivalió a L-1; Licenciando guión número 2 equivalió a L-2; Licenciando guión número tres equivalió a L-3, y así sucesivamente. De igual manera, fue respetada la grafía (no siempre correcta) de los exponentes.

- a) “A maneira como o *Arte-Educador* trabalha com questões do ambiente [pois] convém [o *meio ambiente*] a ser trabalhado através do *viés artístico*”. (L-1)
- b) “[...] o estético-ambiental tras uma *educação para a vida*”. (L-5)
- c) “*Diálogo* entre o aluno e ambiente”. (L-8)
- d) “[...] o ambiental [...] está relacionado com *valores culturais*”. (L-11)

En sentido general, se destacó la ausencia de unicidad conceptual en torno a la temática que centró el interés de la investigación: la Educación Estético-Ambiental (lo cual resulta natural, teniendo en cuenta el carácter novedoso de la EEA como modalidad de la educación en valores y el lógico desconocimiento sobre la misma en las instituciones participantes de Brasil y Cuba). En virtud de ello, algunos sujetos mantuvieron la habitual dicotomía entre lo racional y lo emocional en la comprensión de la temática. Solo por excepción (como en el caso del L-7) se hizo ostensible el enfoque dialéctico: que implica una comprensión de la EEA que parte de la unidad orgánica entre lo racional y lo emocional. Por otra parte, se denotaron imprecisiones en torno a conceptos como: Educación Estética y Educación Ambiental, que revelaron su ausencia o poca atención en los currículos actuantes en las referidas instituciones.

En cuanto a la pregunta 2: “**Qué contribuições pode trazer a Educação Estético-Ambiental para a formação dos (as) Educadores (as) em Arte?**”, se obtuvieron los siguientes resultados:

1. Recurrencia de conceptos en torno a una concepción humanista, crítica y transformadora de la EEA (que podemos catalogar como de inspiración freiriana), tales como: *mudança do mundo; transmitir ensinamentos; fazer pensar; potencializar métodos de ensino e aprendizagem; comprometimento político, social e ambiental; sensibilizar os alunos; construção do indivíduo; professor como veículo; melhora as relações entre professor, aluno e o espaço; tornar a vida melhor; percepção do estudante como construtor de seu meio; reconstrução do conhecimento em relações dialógicas; despertar o intelectual e o sensível*. Estos conceptos, relativos a la educación como práctica humana, se hallan influenciados por el espíritu humanista, crítico y transformador de Paulo Freire, quien jamás entendió

[...] a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos deveriam ser reprimidos por uma espécie de

ditadura reacionista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual. (1996, p. 164-165)

Los sujetos colaboradores concibieron las contribuciones de la EEA en los siguientes términos:

- a) “[...] é de muita importância [e] dá base [para] *mudar o mundo*”. (L-11)
- b) “[...] *transmitir ensinamentos e trocas de experiências* com os discentes”. (L-1)
- c) “[...] *fazer* [os alunos] *pensarem* no que [vem] e o que podemos fazer para mudar [a realidade]”. (L-2)
- d) “[...] *unindo* nossa *disciplina as demais áreas do saber*, potencializarmos os métodos de ensino e aprendizagem”. (L-3)
- e) “Acredito que esta *fusão [o estético e o ambiental]* está *inserida na Arte* que tem *comprometimento político, social e ambiental* relevante”. (L-5)
- f) “[Pode] *sensibilizar* [os] alunos [e] ajudar na *construção dos indivíduos*”. (L-7)
- g) “[...] o *professor age* como um *veículo* [...] aquilo que ele absorveu virá refletir nos seus futuros trabalhos. [...] A *educação estético-ambiental* [melhora] as *relações entre professor, aluno e o espaço*”. (L-8)
- h) “[A EEA] é *fundamental* para que eu *me perceba como ser humano* [...] podemos tornar a vida melhor com simples gestos”. (L-9)
- i) “A *EA* pode *auxiliar o arte educador a perceber os estudantes* [...] como construtores de seus meios. Deixa-se [...] de lado a detenção do conhecimento e passa-se a (re) construir o mesmo, sempre em relações dialógicas”. (L-10)
- j) “[Permite] *criar didáticas de aula* [...] que *despertem* [...] o *intelectual* [e] o *sensível*”. (L-3)
- k) “*Resgatar a sensibilidade* [...] de maneira eficiente”. (L-1).

Al decir de Fayga Ostrower, [a sensibilidade] “é patrimônio de todos os seres humanos. Ainda que em diferentes graus ou talvez em áreas sensíveis diferentes, todo ser humano que nasce, nasce com um potencial de sensibilidade” (2001, p.12), que debemos desarrollar como elemento rector en nuestro proceso de vida. [Acréscimo de la autora]. Por consiguiente, [...] Baseada numa disposição elementar, num permanente estado de excitabilidade sensorial, a sensibilidade é uma porta de entrada das sensações. Representa uma abertura constante ao

mundo e nos liga de modo imediato ao acontecer em torno de nós. Na verdade, esse fenômeno não ocorre unicamente com o ser humano. É essencial a qualquer forma de vida e inerente à própria condição de vida. (Ostrower, 2001, p. 12, acréscimo de la autora)

- l) “[O meio ambiente] nos *preenche a alma* [e] sentimos a necessidade de repassar tudo o que aprendemos. A natureza é sábia”. (L-6)
- m) “[Facilita uma] *melhor percepção do mundo* [...] melhor entendimento [...] podendo *sensibilizar* [os] *alunos*”. (L-7)

En relación con la pregunta 3: “**Como os (as) educadores (as) em Arte podem contribuir com o diálogo e a análise à resolução de problemáticas socioambientais?**”, pudimos constatar lo siguiente:

1. Una elevada recurrencia de conceptos en torno al vínculo arte-ambiente como herramienta para el desarrollo de la educación estético-ambiental. Entre ellos: *vínculo arte-ambiente; produções de arte; criando oficinas de reciclagem; ensinando pessoas; educar com arte; diálogo entre arte e vida; transformando pessoas através de práticas artísticas e diálogos; participando em trabalhos, filmando o lixo y por meio de reflexões moldando a prática pedagógica*, según inferimos de los siguientes trechos:

- a) “[Relacionando] assuntos sobre arte com viés ambiental através da *multidisciplinaridade* [dos] *assuntos apresentados*”. (L-1)
- b) “[Através de] produções de arte [...] *criando oficinas de reciclagem* [e ensinando] as outras pessoas. (L-3)
- c) “*criando um diálogo entre a arte e a vida* [educando] através de práticas artísticas”. (L-7)
- d) “[Transformando] pessoas [...] através de até mesmo de práticas artísticas, de diálogos [...] *A arte instaura o pensamento* [...] eu filmei um bairro [...] de Rio Grande com o objetivo de falar do lixo”. (L-9)
- e) “[Através de] *reflexões* à respeito do meio em que [a arte] se insere. [Refletindo] *sobre a prática pedagógica* [para] moldá-la de modo que ela seja abrangente ao meio”. (L-10)

2. Recurrencia de conceptos alusivos al papel de la conscientización y aspectos racionales en la relación de educadores (as) de arte con la problemática socio-ambiental: *conscientização*

universal; tomar conciencia [do] seu potencial; conscientizando por medio das artes; questões de conscientização; questões de pertencimento; através de reflexões. Verbigracia:

- a) “[...] acredito no *potencial transformador* de conceitos da *Estética Ambiental*, que [...] tem se esforzado para a conscientização universal”. (L-5)
- b) “[Aproximando] estudantes e [fazendo-os] tomar consciência [do] seu potencial para buscar autonomia [...] assim como *transmitir o amor*”. (L-4)
- c) “[Procurando] através das *práticas artísticas* [...] *meios de conscientização do ser*”. (L-7)
- d) “[Traindo] questões importantes de *conscientização* [...] *a arte tem* [...] esse poder *potencializado pelo estético*”. (L-11)
- e) “[Trabalhando] com as *vertentes socioambientais* [e] com o *espaço / lugar* abordando *questões de pertencimento, patrimônio imaterial*”. (L-8)
- f) “[Através] de *reflexões* à respeito do meio em que [a arte] se insere”. (L-10)

3. Recurrencia de conceptos alusivos al papel de la sensibilización, la amorosidad y el cuidado en el trato con la problemática socioambiental: *sensibilizando através da arte; transmitindo amor; mostrar descuido da natureza.*

- a) “[...] *sensibilizando pessoas* através da *arte* [...] assim como *transmitindo amor*”. (L-4)
- b) “[Mostrando] o que pode acontecer com o nosso planeta por causa do *descuido da natureza*”. (L-2)

En las exposiciones correspondientes a la tercera cuestión del Cuestionario 1, se hizo recurrente la intelección de la relación arte - ambiente en términos de una bipolaridad constituida por lo racional y lo emocional, que tributa a una concepción unitaria de la conciencia (concebida como un reflejo integral de la realidad, en la interrelación sujeto-objeto). Esa bipolaridad, que es consustancial a la EEA, evidenció la aprehensión (por los sujetos colaboradores) de la base conceptual establecida para la investigación.

Por otra parte, en las exposiciones de los académicos em Artes Visuais - Licenciatura pudimos apreciar 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. Así manifestaron que “A estética não é só o que se vê mas o que se sente também” (S-3).

Sensibilizar a los individuos con respecto a la vida implica respetarla, amarla y cuidarla. Los sujetos colaboradores evidenciaron una mirada sensible ante el entorno. Su lectura y comprensión del mundo se amplió tras experimentar las dinámicas de sensibilización estético-ambiental, enfocadas hacia el desarrollo de los valores estéticos y ambientales, y por consiguiente a su bienestar personal. Pues la Educación Estético-Ambiental es una modalidad educativa que está orientada en última instancia al mejoramiento de la vida de las personas.

Asimismo, para que se establezca una convivencia armoniosa entre hombre-hombre, hombre-naturaleza y hombre-sociedad, consideraron necesario fortalecer el respeto a las individualidades y al sentido de pertenencia. Por ello, verbigracia, el S-4 relató que buscaba

[...] compreender a Educação Estético-Ambiental através de um olhar sensível, que ama [...]. É possível, a partir da EEA, sensibilizar os indivíduos acerca do que temos de mais valioso, que é a vida, ou seja, as nossas relações com o outro, com o meio em que estamos inseridos e a nossa relação com nós mesmos.

Fragmento que nos permitió constatar, implícitamente, cuánto los licenciandos sienten que las relaciones con el otro (los otros) y con el ambiente afectan sus vidas. Y aspiran, de manera consciente, a establecer relaciones armoniosas entre profesor-alumno-espacio en su vida cotidiana. De esa manera consideraron que “podemos tornar a vida um pouco melhor com simples gestos, como dar um bom dia para o motorista do ônibus, dar um sorriso para quem não espera por isso [...]” (S-9). Lo cual puede hacer que las relaciones entre hombre-hombre y hombre-medio ambiente sean más bellas. O como refirió el S-10 cuando definió la Educación Estético-Ambiental: “um modo de ver a beleza do mundo, não como tudo sendo o belo, mas como uns complementando os outros, fazendo a beleza real surgir nas relações do homem com o homem e do homem com o meio”.

Cuestionario 2

Este cuestionario tenía por finalidad “conhecer a [...] opinião sobre a percepção estético-ambiental, assim como, as suas implicações e aportes para a formação dos (as) educadores (as)

em Artes (Visuais)”. Consta de tres dimensiones (de seis ítems cada una) para ser evaluadas siguiendo una escala de valores del 1 al 5 (escala Lickert), en correspondencia con las siguientes categorías: *Não importante* (1); *Pouco importante* (2); *Importante* (3); *Bastante importante* (4) y *Muito importante* (5). Precisamos destacar que no fue nuestro interés realizar las mediaciones correspondientes al uso de esta escala, sino solamente cualificar los datos. O sea, el análisis es eminentemente cualitativo y por ello nuestras consideraciones también se hallaron en el orden de lo cualitativo. Las dimensiones, en cuestión, son las siguientes: educativa, social-comunitaria y estético-ambiental. Además de lo anterior, el Cuestionario consta de tres preguntas abiertas:

- 1) Você considera que a Educação Estético-Ambiental está inserida no currículo da Licenciatura em Artes Visuais? Que importância tem que esteja formando parte da ambientalização curricular?
- 2) Que importância você atribui à Educação Estético-Ambiental na formação dos (as) Educadores (as) em Arte?
- 3) Como você considera que a formação dos (as) educadores (as) em Arte pode contribuir para a sua formação como arte-educador ambiental?⁸⁰

El agrupamiento por temáticas y el contraste de las exposiciones, así como de las mencionadas dimensiones (en la perspectiva hermenéutico-dialéctica), permitieron elucidar lo siguiente:

En lo concerniente a la pregunta 1: **“Você considera que a Educação Estético-Ambiental está inserida no currículo da Licenciatura em Artes Visuais? Que importância tem que esteja formando parte da ambientalização curricular?”** constatamos una elevada recurrencia de opiniones en torno a la presencia orgánica de la EEA (aunque, mayormente, de forma tangencial o implícita), en el currículo de la Licenciatura em Artes Visuais: lo cual se evidenció en las exposiciones de los sujetos colaboradores:

- a) “[...] acredito que faça parte do currículo de artes [...] Para futuros professores é necessário ser criativo, fazendo saídas de campo para mostrar os ambientes”. (L-2)

⁸⁰ Los modelos de los cuestionarios aplicados pueden ser consultados en los Apéndices.

- b) “Acredito que questões relacionadas com a Educação Estético-Ambiental estão inseridos [...] mas é extremamente variável conforme à pessoa que exerça tal função”. (L-3)
- c) “Acredito que sim [...] *as disciplinas de artes me ajudaram a ter um posicionamento mais crítico sobre a sociedade*”. (L-5)

Como ya se dijo, este criterio fue compartido por la mayoría de los colaboradores (16 de un total de 18).⁸¹ Los sujetos restantes consideraron que la EEA no está inserida en el currículo de la carrera, estimando (en el caso del L-1) que lo que existe son solo *pinceladas*. En el caso del L-12, además de negarlo, se lamentó: ya que “[...] uma disciplina dessa [...] estimularia os estudantes a refletirem sobre o meio”, según afirmó en su respuesta a la pregunta.

Esta percepción se reforzó al analizar las exposiciones relativas al segundo aspecto de la pregunta: **Que importância tem que esteja formando parte da ambientalização curricular?** Pues la recurrencia de consideraciones afirmativas fue casi absoluta, calificándose con las siguientes categorías: *essencial* (L-1); *importante* (L-2 y L-3); *necessária* (L-4); *muito importante* (L-5, L-6 y L-11); *fundamental* (L-9); *de importante valia* (L-10). Según el L-7 “[permite] *tornarmos constructivos e sensíveis*”.

Por ejemplo, el sujeto L-2 manifestó que la ambientalización curricular nos hace “refletir sobre as questões socio-ambientais que afetam diretamente nossas vidas e nossas relações”, mientras que el sujeto L-3 relató que el hecho de estimular a los estudiantes a reflexionar sobre el medio que los circunda, los tornaría “mais críticos de todas as degenerações do meio ambiente. Desta forma passaríamos a tomar novas iniciativas para transformar o lugar mais harmonioso”. Por su parte, el sujeto L-4 explicitó que la ambientalización curricular está enfocada hacia la formación de profesores, considerando las experiencias y vivencias personales de cada profesor. Y “onde a promoção de valores dos alunos podera ser trabalhada por um viés sensível a partir da arte e estética”. Sin embargo, es el sujeto L-10 quien ofreció un concepto más interesante y abarcador en torno a la ambientalización curricular, centrando su atención en:

[...] a maneira como é transmitido o conteúdo curricular, como é construída esta didática. De maneira sensível quebrando o tabu de professor mestre, doutor superior ao aluno indivíduo em formação. Através da Educação Estético-Ambiental, assim como da arte, é possível a transformação de conceitos,

⁸¹ En aras de sintetizar los resultados y propiciar la lectura del texto, referenciamos solo tres exposiciones.

ampliando olhares, **tornando-os mais construtivos e sensíveis**. (Destaque de la investigadora)

Debemos acotar que no era nuestro interés definir el término ambientalización curricular, pues a juzgar por nuestra experiencia personal, es poco usado por lo menos en el Curso de Artes Visuais de la FURG, lo que se aviene con la habitual orientación racionalista en el diseño curricular y el desconocimiento en torno a la Educación Ambiental. Precisamente, los seminarios iniciales sobre la Educación Estético-Ambiental perseguían (hasta donde era posible en un breve tiempo) la sensibilización en torno a la necesidad de ambientar el currículo, y sobre todo, definir el sentido de la ambientalización en la perspectiva transartística y transdisciplinar en la Educación Estético-Ambiental: algo que, a juzgar por las representaciones de los sujetos, se logró en un alto nivel.

No obstante, consultamos algunos textos sobre ambientalización curricular en el Brasil, como es el caso de la tesis doctoral intitulada “Formación inicial y permanente del profesorado e innovación educativa: ambientalización curricular de la educación superior en Brasil: factor clave en la formación ambiental en el ámbito universitario del Estado del Río Grande del Norte”, de Marta Silvana de Souza Rocha, quien definió la ambientalización curricular como

[...] un proceso continuo de producción cultural tendiente a la formación de profesionales comprometidos con la búsqueda permanente de las mejores relaciones posibles entre la sociedad y la naturaleza, atendiendo a los valores de la justicia, la solidaridad y la equidad, aplicando los principios éticos universalmente reconocidos y el respeto a las diversidades. (2015)

En este proceso (dentro del ámbito universitario), se incluyen decisiones políticas de las instituciones en aras de generar los espacios necesarios para la participación democrática y la socialización de normas de convivencia que respondan a los objetivos y valores mencionados con anterioridad.

De acuerdo a Rocha, el diseño curricular necesariamente debe incluir contenidos, metodologías y prácticas sociales que

[...] aporten explícitamente las competencias que se enuncien en el perfil y en los alcances, implicando en la formación de profesionales con vivencias de situaciones reales que propicien la **reflexión sobre las dimensiones afectiva, estética, ética de las relaciones interpersonales** y en especial las situaciones de dificultad que se presentan en la naturaleza. Esto requiere la realización

interpersonal, al exaltar la naturaleza con responsabilidad social, equidad y desarrollo sostenible. (2015, destaque de la pesquisadora)

En este sentido la Educación Estético-Ambiental, como modalidad emergente de la educación en valores, constituye una propuesta educativo-pedagógica diferente, orientada hacia la sustentabilidad estética de la condición humana. Por ello resaltamos las dimensiones afectivo-emocionales y ético-estético-ambiental como determinantes esenciales para el funcionamiento coherente y el desarrollo de esta modalidad educativa.

Y con respecto a las características de una carrera ambientalizada, específicamente en lo concerniente a la formación del perfil ambiental, se deben incluir aspectos como:

1. El compromiso político: Propiciar la participación para incidir en las políticas que tiendan a mejorar la calidad de vida de la sociedad. Generar un pensamiento estratégico y capacidades para intervenir en la transformación de las relaciones sociedad-naturaleza, con el fin de mantener y/o mejorar la calidad de vida, en especial de sectores marginales.
2. La participación democrática: Generar la participación reflexiva y democrática de sus actores en todos los ámbitos institucionales. Crear estrategias y mantenimiento de espacios que posibiliten la participación democrática y reflexiva de todos los agentes.
3. La complejidad: Promover una visión compleja de la realidad y evitar las simplificaciones por ocultamiento de factores y variables de los procesos sociales y/o naturales. Integrar la complejidad como forma de interpretar el mundo, considerando entre otros aspectos la organización sistémica, caótica e incierta de las relaciones de la esfera natural y la social, así como las características de las interacciones en y entre ambas esferas.
4. La flexibilidad: Señalar la limitación disciplinar para el estudio de los problemas ambientales y prever formas para superarla. Dar apertura a las diferentes formas del conocimiento y a otras disciplinas científicas, desde una reflexión crítica, favoreciendo un espacio para las emociones y la toma de decisiones. Respecto al sujeto de aprendizaje: verificar la existencia de aprendizajes significativos por parte de los alumnos. Favorecer la participación activa de los alumnos en el proceso de aprendizaje partiendo de medidas de organización y de la utilización de diversas estrategias de enseñanza.

5. La contextualización temática: Contemplar el análisis de los conflictos ambientales en los contextos espacio-temporales apropiados (No restringirlos a la inmediatez y a un espacio determinado). Vincular temas de la disciplina con el entorno inmediato y global; situar su tratamiento en el presente; así como, comparar sus rasgos con tiempos pasados y anticipar escenarios futuros.

6. La atención a la diversidad: Considerar los intereses, capacidades y dificultades de los alumnos. Dar soporte integral al alumnado considerando la perspectiva material, la adquisición de habilidades y conocimientos, además de la contención socio-afectiva, especialmente en los tramos iniciales de la carrera.

7. La coherencia: Reflexionar sobre la coherencia entre la Teoría y la Práctica en todos los contenidos involucrados. Vincular teoría y práctica, como formas complementarias de creación y recreación dinámica del conocimiento.

8. Una orientación prospectiva: Asumir responsabilidades ciudadanas respecto a las generaciones futuras. Favorecer la reflexión y el compromiso responsable con las generaciones futuras desde una perspectiva ciudadana, mediante el uso crítico y reflexivo de recursos techno-científicos accesibles y novedosos.

9. Una adecuación metodológica: Verificar la consistencia, la ética y el rigor entre las metas y los medios que se proponen para alcanzarlas. Vincular coherentemente teoría y acción a partir de la reflexión y el diseño de metodologías que favorezcan su puesta en práctica. (LACREU; MANGIONE, 2004)

Correlativamente, en las exposiciones correspondientes a la pregunta: **“Que importância você atribui à Educação Estético-Ambiental na formação dos (as) Educadores (as) em Arte?”**, los 18 sujetos colaboradores dejaron sentada su alta valoración con respecto al papel de la EEA en la formación de los (as) educadores (as) en arte. Eso se infirió, por ejemplo, de las ideas plasmadas sobre el tópico en las siguientes exposiciones: “[A] EEA retoma a conexão entre o humano e ambiente” (L-1); favorece “a interação, a escrita e a troca de experiências [além da] incluso em relação ao meio ambiente” (L-2); “[ocasiona] um impacto sensível no comportamento ético e moral [...] pelo papel do sentimento na constituição do indivíduo”. (L-3); “[proporciona] pensar o mundo, o homem”. (L-5); “[Propicia] cultivar sentimentos, emoções, a subjetividade “. (L-7); “[Propicia] educar esteticamente [...] formar valores [e] gerar processos de reflexão [além do] desenvolvimento dos sentidos estéticos [e] vínculo homem-natureza-estética ambiental”. (L-

8); “Pensar melhor sobre o nosso trabalho como arte educadores [e] o nosso lugar na sociedade e no mundo”. (L-10); “Nos [faz] refletir”. (L-12)⁸²

La pregunta 3: “**Como você considera que a formação dos (as) educadores (as) em Arte pode contribuir para a sua formação como arte-educador ambiental?**” produjo las siguientes informaciones, que se sustentaron (en la generalidad de los casos) en el carácter polifuncional del arte y en una hipotética formación holística inherente a los estudios en arte. Esto pudimos apreciarlo, casuísticamente, a través de las siguientes exposiciones de los sujetos colaboradores:

- a) “O próprio sentido de “arte” abrange inúmeras interpretações [...] vem a criticar a sociedade e estimular o pensamento artístico-social. Então, na questão ambiental não vem a ser diferente”. (L-1)
- b) “A constituição do docente é composta por múltiplas relações com as diversas áreas do conhecimento, e dessa forma é tecida uma conexão entre os saberes, onde todos se entrelazam”. (L-3)
- c) “A arte [facilita] a relação homem-natureza-sociedade-estética e as artes visuais”. (L-4)
- d) “[...] através do autoconhecimento, do sentir, da crítica, da história da sociedade, portanto, a história da arte”. (L-5)
- e) “A arte [...] é um meio passível de sensibilizar o olhar do outro, através de suas linguagens. Esta é a maior contribuição da arte para nossa formação como arte-educador ambiental”. (L-7)
- f) “Realizando a compreensão de sujeito no mundo [além disso] as experiências e reflexões realizadas durante a formação docente contribuem para uma formação como arte-educador ambiental”. (L-8)
- g) “A troca de conhecimentos é de vital importância para o desenvolvimento do homem [e] as artes são os “clicks” iniciais desse processo”. (L-9)
- h) “Através do estudo da arte podemos compreender as mudanças culturais dos tempos históricos, assim entendendo melhor os processos socio-ambientais que vivemos”. (L-10)
- i) “Através de nossa produção artística podemos contribuir para fortalecer essa conscientização em relação ao meio ambiente [A arte] é imagem potencializando o discurso ambiental”. (L-12)

⁸² Tomado, textualmente, de las exposiciones.

Como puede verse, algunas categorías y enunciados resultaron recurrentes en las exposiciones. Verbigracia: la *multidimensionalidade* das artes; el carácter interdisciplinar na formação de professores; la interrelação dos saberes; consciência crítica y perspectiva social; cosmovisão holística y otros, que los sujetos colaboradores atribuyeron al proceso docente educativo (del Curso de Artes Visuais - Licenciatura) y a la propia condición del arte como una de las formas de la conciencia social. No obstante, casos puntuales (como el L-3 y el L-11) no respondieron o no tenían una opinión consolidada al respecto.

En lo concerniente a la sensibilización estética, pudimos apreciar en los licenciandos una clara orientación afectivo-emotiva cuando reflexionaron sobre su lugar en la sociedad y en el mundo. Pues al decir de L-10, “[...] estão se criando barreiras entre nós e a natureza, os sentimentos, as emoções, a subjetividade, impossibilitando sentir a real necessidade do ser humano e do planeta”. Vinculado a ello, sobresalió la necesidad de otorgar importancia a las cosas verdaderas y simples como la definición y la búsqueda de la propia identidad como ser humano, y el papel que cada persona debe desenvolver en la sociedad.

Además, los sujetos colaboradores destacaron que sensibilizándose con el entorno podían proyectar mejor su trabajo como arte-educadores y lograr una conscientización mayor. Por eso le otorgaron un lugar esencial a la experimentación y a la vivencia en la práctica cotidiana de los profesores, “para assim conseguir pensar atividades de arte para promover um enriquecimento cultural, trabalho em equipe, promoção de valores” (L-4).

Apreciación de las preguntas cerradas de selección múltiple del Cuestionario 2⁸³

Por otra parte, se analizaron las variables correspondientes a las dimensiones sometidas a la consideración de los sujetos (la educativa, la social-comunitaria y la estético-ambiental) a través de una escala del 1 al 5 (escala de Lickert), donde 1 se refiere a Não importante y 5 a Muito importante. Precisamos destacar que no fue nuestro interés realizar las mediaciones correspondientes al uso de esta escala, sino solamente cualificar los datos. O sea, el análisis es eminentemente cualitativo y por ello nuestras consideraciones también se hallaron en el orden de lo cualitativo.

⁸³ Aunque hicimos referencias en el orden cuantitativo, nuestra evaluación de las variables y dimensiones fue eminentemente cualitativa, por cuanto lo cuantitativo estuvo en función de cualificar las variables y dimensiones. Para una mejor comprensión del texto, se puede consultar el Cuestionario en los Apéndices.

Dichas variables recibieron, abrumadoramente, la evaluación de *Muito importante* (5), en 150 evaluaciones; de *Bastante importante* (4), en 48 evaluaciones y de *Importante* (3), en 13 evaluaciones, de un total de 216. Por lo tanto, constatamos una elevada recurrencia de evaluaciones positivas (3, 4 y 5) en 211 de las 216 evaluaciones de los sujetos colaboradores, siendo que solo 3 consideraron como *Não importante* (1) y *Pouco importante* (2) las restantes variables: el sujeto L-8 consideró *não importante* la variable: “Que nível de importância você poderia atribuir a educar no sentido da beleza na formação dos (as) educadores (as) em arte?” (Dimensión educativa). Además, dicha variable fue considerada “Pouco importante” por los sujetos L-1 y L-12. En tanto, el sujeto L-8 consideró como “Pouco importante” la variable: “Que nível de importância tem o currículo vinculado às exigências do meio ao nível social-comunitário na formação docente?” (Dimensión estético-ambiental), y el sujeto L-12 calificó de “não importante” a la variable: “Que nível de importância você atribui ao uso de materiais audiovisuais (didáticos) para gerar processos de reflexão e debate sobre a Educação Estético-Ambiental, assim como para o desenvolvimento dos sentidos estéticos?” (Dimensión estético-ambiental).

En general, las informaciones obtenidas tras la aplicación del Cuestionario 2, refirieron un elevado nivel de recepción (por los sujetos colaboradores) de la base conceptual de la investigación, ofrecida en los talleres en la etapa inicial de la misma. Además, permitió aquilatar el alto aprecio de los mismos por la EEA en las condiciones de la sociedad contemporánea, así como su pertinencia como herramienta para el perfeccionamiento de la misma, y del propio ser humano como sujeto de las transformaciones socioambientales.

Cuestionario 3

Al concluir las actividades lectivas, se aplicó un Cuestionario de evaluación a los sujetos colaboradores con la finalidad de conocer “[a] **opinião respeito das Oficinas de Experimentação e [a] percepção sobre os âmbitos abordados, os conteúdos, a metodologia de trabalho desenvolvida e o desempenho do expositor**”.

El instrumento se articuló alrededor de cuatro aspectos fundamentales: *conteúdos e estrutura das oficinas; desempenho expositor; organização geral e aspectos gerais*, a ser evaluados con una escala del 1 al 5 (escala Lickert), correspondientes a las categorías: *Não importante* (1); *Pouco importante* (2); *Importante* (3); *Bastante importante* (4) y *Fundamental*

(5). Precisamos destacar que no nos interesó realizar las mediaciones correspondientes al uso de esta escala, sino solamente cualificar los datos. O sea, el análisis es eminentemente cualitativo y por ello nuestras consideraciones también se hallaron en el orden de lo cualitativo. Además de lo anterior, se incluyó la pregunta abierta: “Que opinião geral tem das Oficinas?”.

En general, los resultados obtenidos confirmaron la tendencia con respecto a la comprensión y recepción de los postulados establecidos por la profesora como base conceptual de la investigación, y en particular, con respecto a la comprensión acerca de la importancia y el papel de la EEA para una formación más integral de los (as) educadores (as), especialmente en arte.

A continuación, se ofrecen los resultados de las informaciones procesadas, así como de la evaluación final: para lo cual seleccionamos trechos ilustrativos de las exposiciones, según dos ejes temáticos emergentes de las mismas:

1. Caracterización y percepción del nivel de importancia de los talleres.
2. Aportes de orden teórico, metodológico y práctico de los mismos.

En torno al aspecto 1, se agruparon las siguientes representaciones de los sujetos participantes:

- a) “[As oficinas] foram bem dinâmicas”. (L-1)
- b) “Foi de importante valia”. (L-2)
- c) “As oficinas foram de extrema importância para minha formação enquanto professora e [...] personalidades [...] Adorei as aulas teóricas”. (L-4)
- d) “As oficinas foram muito gratificantes e de extrema sensibilidade”. (L-5)
- e) “Para mim, foi fundamental”. (L-6)
- f) “Para mim, foi de muita importância este conhecimento”. (L-7)
- g) “As oficinas foram dinâmicas e criativas”. (L-10)
- h) “[...] foi muito bom ter participado”. (L-11)
- i) “As aulas que eu assisti tiveram cunho prático e teórico muito equilibrados”. (L-12)

Como se corrobora, las representaciones giraron alrededor de un grupo de categorías clave como: *dinamismo, valia, sensibilidade, criatividade, cunho prático e teórico*, que revelaron el grado de comprensión de los contenidos trabajados en los talleres, así como el nivel de recepción de la base conceptual que los antecedió.

En cuanto al aspecto 2, conseguimos agrupar los siguientes trechos:

- a) “[As oficinas] despertaram nos participantes o olhar sensível em relação ao ambiente [...] A sensibilidade é essencial para o docente”. (L-1)
- b) “[...] a oficina elucidou [...] questões sobre as nossas relações com o socioambiental que me fizeram refletir sobre a educação e a arte na nossa sociedade atual”. (L-2)
- c) “[...] nos deu um embasamento maior acerca da educação estético-ambiental”. (L-4)
- d) “[...] pude sentir o espaço com que estava interagindo de forma muito mais aguçada”. (L-5)
- e) “Algumas idéias que eu tinha somente como intuição receberam um aporte de fundamentação importantíssimo. Outras, que o próprio sistema academicista cuida de confundir, tiveram o seu devido esclarecimento”. (L-6)
- f) “[...] Não imaginava que aprender sobre o ambientalismo iria abrir as portas para trabalhar com os alunos em várias maneiras”. (L-7)
- g) “As oficinas contribuem para aguçar a sensibilidade dos sentidos, promovendo uma maior interação com o espaço e o ambiente [...], e acrescenta na formação acadêmica como licenciandos”. (L-8)
- h) “A oficina de sentir o objeto foi importante para eu demonstrar meus sentimentos sobre a família”. (L-9)
- i) “As oficinas foram [...] criativas nos fazendo refletir a respeito da Estética Ambiental, soltando a imaginação e a compreensão do conhecimento”. (L-10)
- j) “[...] me proporcionou [pensar] em que rumo a minha vida está tomando, e qual a minha relação com o outro, com a sociedade e com os objetos”. (L-11)

La claridad ideológica de las representaciones en torno al aporte de la EEA al proceso de enseñanza-aprendizaje en las clases de arte (especialmente, en lo que atañe a la formación de educadores y educadoras), fue sorprendente: teniendo en cuenta el precario nivel de información

sobre la materia en el Departamento de Artes Visuais de la FURG y la ausencia de contenidos sobre la EEA en el currículo del Curso de Artes Visuais - Licenciatura de la FURG (algo constatado por las exposiciones de los colaboradores). Por otra parte, también sorprendió la receptividad alcanzada por los contenidos y el nivel de interiorización de los mismos: no esperado de inicio por la profesora.

Asimismo, en cuanto a la sensibilización estética, pudimos constatar (tanto en las informaciones resultantes del cuestionario semi-estructurado como en la proyección de los sujetos colaboradores), 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 sienten que están viviendo en una sociedad desgastada, que corroe las almas y solo forma sujetos autónomos. Es por ello que las dinámicas de sensibilización realizadas contribuyeron a que los licenciandos expresasen una parte de su yo interior, replegado o limitado por el tipo de sociedad en la que están viviendo, eminentemente neoliberal, consumista y que poco dedica a lo sensible, lo emotivo y lo afectivo.

En la oficina relativa a la memoria afectiva con los objetos, pudimos apreciar (en los licenciandos) una urgencia por demostrar su afectividad, y a través de la catarsis renacieron sentimientos y emociones que estaban resguardados en el yo interior de los sujetos. Por ejemplo, el S-8 relató que las oficinas aguzaron la sensibilidad de sus sentidos, promoviendo que tuviese una mayor interacción con el espacio y el ambiente. Y el S-9 reveló emotivamente que: “a oficina de sentir o objeto foi importante para eu demonstrar meus sentimentos sobre a família”. En este sentido, las oficinas consiguieron que los licenciandos reflexionasen en torno a su proceso de formación y constitución como seres humanos y como futuros profesores, así como propiciaron el rescate de la memoria afectiva mediante el desarrollo de la sensibilidad, de los sentimientos y emociones. Y en muchos casos, los sujetos colaboradores recordaron la infancia, y especialmente la relación con sus familiares más allegados, llegando inclusive a repensar los modos de comportamiento y de relacionamiento con ellos y entre ellos. Las vivencias y experiencias acumuladas desarrollaron en los licenciandos su potencial de creatividad, así como promovieron los valores estéticos y ambientales, proyectados en una perspectiva transversal, transdisciplinar y transartística.

Apreciación de las preguntas cerradas de selección múltiple del Cuestionario 3⁸⁴

Los *conteúdos* y la *estructura* de los talleres de sensibilización estético-ambiental (con 3 preguntas cerradas), fueron evaluados con un nivel de importancia que va desde lo *Fundamental* (21); lo *Bastante importante* (10) e *Importante* (5), de un total de 36 posibilidades de evaluación: correspondientes a 18 sujetos participantes; el *desempenho expositor* (con 2 preguntas) fue evaluado con un nivel de importancia de *Fundamental* (21) y de *Bastante importante* (3), de un total de 24 evaluaciones; la *organização geral* (con 2 preguntas), con un nivel de importancia de *Fundamental* (19) y de *Bastante importante* (5), de un total de 24 evaluaciones. Y finalmente, los *aspectos gerais* (con 2 preguntas), con un nivel de importancia de *Fundamental* (20) y de *Bastante importante* (4), de un total de 24 evaluaciones.

En general, las 9 variables consideradas por los sujetos colaboradores recibieron, en total, 81 calificaciones de *Fundamental*, y 103 si consideramos, además, las calificaciones de *Bastante importante* (de un total general de 108 evaluaciones): lo que resultó sumamente ilustrativo con respecto al nivel de recepción, comprensión y apreciación de los talleres (tanto desde el punto de vista del contenido como de la proyección metodológica de los mismos). De igual manera, la valía de las informaciones acopiadas y contrastadas en las disímiles actividades del curso (en función de la problemática y del objetivo de la investigación), posibilitaron hacer un grupo de inferencias desde la perspectiva hermenéutico-dialéctica (de Minayo) y del referencial teórico de base.

4.2.2 Análisis y resultados de los Cuestionarios de Percepción de los (as) instructores (as) de Arte de Manicaragua

Siguiendo el método hermenéutico-dialéctico de Minayo, mapeamos los datos y las informaciones obtenidos en el trabajo de campo. Hicimos una lectura del material recabado y organizamos los cuestionarios semi-estructurados. De igual forma, organizamos las imágenes de apoyo: los registros fotográficos (experiencias y vivencias de los sujetos colaboradores para apéndices y anexos). En este proceso, los datos y las informaciones fueron construidos a partir de un cuestionamiento que hicimos sobre ellos, con base en una fundamentación teórica. A través de

⁸⁴ Aunque hicimos referencias en el orden cuantitativo, nuestra evaluación de las cuatro dimensiones fue eminentemente cualitativa, por cuanto lo cuantitativo estuvo en función de cualificar las variables y dimensiones. Para una mejor comprensión del texto, se puede consultar el Cuestionario en los Apéndices.

una relectura, así como, de una revisión exhaustiva y repetida de los textos, establecimos interrogantes para identificar lo que surgía de relevante en ellos. Y sobre esta base, elaboramos las categorías específicas: Educación Estética, Educación Ambiental, Sensibilización Estético-Ambiental, Educación Estético-Ambiental y Formación más Integral. Luego, identificamos las unidades de sentido y/o significado (definidas por palabras, temáticas y enunciados). Determinamos el conjunto o los subconjuntos de las informaciones presentes en la comunicación. Y buscamos establecer articulaciones entre las informaciones y los referentes teóricos, respondiendo a la cuestión de la investigación y a su objetivo general, concerniente a **comprender las representaciones que un grupo de académicos (as) em Artes Visuais – Licenciatura de la FURG y un grupo de instructores (as) de Arte de Manicaragua tenían sobre la Educación Estético-Ambiental y su papel para la formación integral de los (as) educadores (as), especialmente en arte, después de haber vivenciado experiencias con base en procesos de sensibilización estético-ambiental.** Así promovimos 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. Debemos esclarecer, además, que la categoría Educación Estético-Ambiental (EEA) configuró el universo y la categoría Formación más Integral constituyó el ideal que atravesó, transversalmente, la investigación, haciendo posible la producción e interpretación de las representaciones de los sujetos que formaron nuestra muestra.

Cuestionario 1

Una vez realizado el agrupamiento por temáticas de las exposiciones de los colaboradores y seleccionados los trechos correspondientes en torno a la pregunta 1: **“Desde la perspectiva del Educador de Arte, ¿cómo entiende la Educación Estético-Ambiental?”**, procedimos a contrastar los diferentes puntos de vista con la finalidad de determinar incongruencias o afinidades; así como posibles singularidades, allanando el camino para la interpretación de los sentidos atribuidos o ideas implícitas en las exposiciones.

De esa forma, obtuvimos los siguientes resultados:

1. Elevada recurrencia de la categoría *sensibilidad* y otras correlativas como: *belleza*, *amor*, *cuidado*, *creatividad*, *vivencia*, *sentir*, *emoción* y *sentimiento*. Esto pudimos constatarlo en los ejemplos:

- a) Entiendo la educación estético-ambiental desde la perspectiva de lo bello. Cuando me refiero a lo bello me refiero al disfrute y adecuadas valoraciones de lo que nos rodea y hacemos. Con una mirada de amor. Este tipo de educación está encaminada al mejoramiento del ser humano. (I-1)⁸⁵
- b) “La educación estética ambiental para mí significa todo lo que existe en esta vida [...] Por medio de ejercicios, facilidades de palabras comunicativas para cuidar el medio ambiente”. (I-4)
- c) “[...] es un desenvolvimiento de la creatividad para la formación de la personalidad”. (I-7)
- d) “[...] la educación estético-ambiental es una educación plena, que no se marca en una sola ciencia o materia [...] Es una educación que [...] tiene como principal base la sensibilidad”. (I-8)
- e) “[...] una relación, vivencias entre las personas”. (I-10)
- f) “[...] la capacidad de sentir, la sensibilidad del hombre ante los diferentes momentos que requieren de una posición humanista”. (I-12)
- g) “[La EEA es] la encargada de formar al individuo de manera general [...] conocimientos, hábitos, habilidades, emociones, amor, seguridad, pero que a la vez es capaz de sensibilizarse con el mundo que le rodea”. (I-18)
- h) “[...] instrumento para la formación integral de la personalidad [...] Juega con los sentimientos, las pasiones y la sensibilidad del ser humano”. (I-19)
- i) “[...] la educación estético-ambiental ha sido muy importante porque me ha enseñado a ser una persona más sensible y preocupada por el bienestar de todos los que rodean”. (I-20)

⁸⁵ Para mantener en sigilo la identidad de los sujetos colaboradores, pasamos a citarlos, en el caso de Cuba, como I-1, I-2, I-3, etc. Justificamos la nomenclatura de la siguiente forma: Instructor guión número 1 equivalió a I-1; Instructor guión número 2 equivalió a I-2; Instructor guión número 3 equivalió a I-3, y así sucesivamente. De igual manera, respetamos la grafía de los sujetos (aunque en muchas ocasiones no es correcta).

2. Contrastando con lo anterior, pudimos apreciar la presencia de categorías como *conciencia* y otras correlativas (*intelectual, cognitivo, pensar* y ético), que denotan una orientación racionalista en la comprensión de la EEA:

- a) “[...] lo estético se puede valorar en la forma en que podamos enseñar, elevar el nivel cultural en los demás [...] el desenvolvimiento intelectual y cultural”. (I-6)
- b) “[...] proceso cognitivo, multifactorial y/o intersectorial [...] Es un componente de la cultura de la población en general”. (I-13)
- c) “[...] la estética ambiental está en el pensar y sentir de cada persona y de su relación con los objetos y demás seres vivos”. (I-17)
- d) “[...] encargada de formar al individuo [...] con valores éticos y morales como la responsabilidad, laboriosidad, honestidad”. (I-18)

3. Constituyeron singularidades que enriquecieron la gama de percepciones de la EEA, aquellas que la conciben en términos de *instrumento para la formación integral, relación entre la población y el arte, la naturaleza y el trabajo y fusión entre la naturaleza y la naturaleza humana*. Esto pudimos verlo en los ejemplos:

- a) “*Instrumento para la formación integral de la humanidad*”. (I-3)
- b) “[...] *instrumento para la formación integral* [...] juega con los sentimientos, las pasiones y los sentimientos del ser humano”. (I-19)
- c) “[...] un *instrumento para la formación integral de la personalidad* [...] un sistema de acciones dirigidas a estimular e impulsar la relación entre la población y los contextos de la EE, con una *formación integral: arte, naturaleza y trabajo*”. (I-16)
- d) “La *educación estético-ambiental* es la *fusión o comunión entre la naturaleza* [...] y la *naturaleza humana, valores, sentimientos*”. (I-21)

En sentido general, se destacó la ausencia de consenso en torno a la EEA. En virtud de ello, algunos sujetos mantuvieron la habitual orientación racionalista que rige en la mayoría de las concepciones de la Educación Ambiental. Por excepción (como en los casos de los sujetos I-3; I-12; I-16; I-18 e I-19) apareció, de una manera explícita o implícita, el enfoque dialéctico. Por otra parte, se apreciaron imprecisiones en la comprensión de la Educación Estética y de la

Educación Ambiental, lo que reveló poca atención a dichas temáticas en el currículo actual de la Licenciatura en Instructores de Arte.

En cuanto a la pregunta 2: “**¿Qué contribuciones puede traer la educación estético-ambiental para la formación de los (as) Educadores (as) de Arte?**”, se obtuvieron los siguientes resultados:

1. Recurrencia de enunciados en torno a una concepción humanista de la EEA (que tributa a una educación de lo sensible) en términos como: *nos sensibiliza; embellece a la sociedad; nos hace crear; permite construir un saber sensible; visión más humanista; gusto estético; apreciación del arte; lograr un individuo sensible; sensibilizar personas y transmitir sentimientos.*

Según las informaciones ofrecidas por los sujetos colaboradores:

- a) “[...] cada taller es un espacio para relajarse, divertirse y aprender [...] Estas temáticas *nos sensibilizan*”. (I-2)
- b) “[...] acciona, prepara, *embellece a la sociedad*”. (I-3)
- c) “[...] contribuye en general [...] *nos hace crear*”. (I-5)
- d) “[...] *permite construir un saber sensible*”. (I-8)
- e) “[Permite] educar a los jóvenes y su familia con una *visión más humanista, necesaria para el futuro de la vida en el planeta*”. (I-13)
- f) “[...] poseer el *gusto estético* y la capacidad de *apreciación del arte y el gusto artístico* [...] Son contribuciones que hace la educación estético-ambiental a la formación de los trabajadores del arte”. (I-16)
- g) “[...] necesitamos [...] desarrollar una correcta Educación estético-ambiental para *lograr ese individuo sensible* que queremos formar”. (I-18)
- h) “[Transmite] *sentimiento, valores y estados de ánimo* que todas las personas [...] necesitan para ser mejores seres humanos”. (I-20)

2. En correspondencia con las informaciones ofrecidas en la Pregunta 1, algunos sujetos acreditaron que la EEA ejercía una influencia formadora sobre el ser humano pero con una

perspectiva, eminentemente, racionalista. En general, no se percibió una comprensión holística (dialéctica), donde la EEA fuese concebida en términos de una bipolaridad racional – emocional que ejerciese un impacto integral sobre la conciencia. He aquí ejemplos de esta perspectiva reductora:

- a) “[...] útil para comprender la mentalidad y profundidad del pensamiento intelectual”. (I-1)
- b) “[...] nos da un mayor conocimiento en cuanto a la vida [...], nos abre el horizonte de la sabiduría y la parte intelectual de las personas”. (I-4)
- c) “[...] puede contribuir a la formación de un mejor ciudadano. Puede formar y rescatar valores”. (I-9)
- d) “[...] contribuye en gran medida a la percepción, cuestión esta que es bien complicada porque no siempre hay una toma de conciencia de lo que se siente y de lo que nos rodea. Además [...] nos invita a dedicar un espacio de reflexión respecto al camino [...] por donde debemos continuar. (I-21)

En relación con la pregunta 3: “**¿Cómo los educadores de Arte pueden contribuir con el diálogo y el análisis a la solución de problemáticas socioambientales?**”, pudimos constatar lo siguiente:

1. Una elevada recurrencia de enunciados que tributaban a una dimensión emocional de la EEA y que resultaron predominantes en las exposiciones. Por ejemplo: *amando a los que te rodean; creando; haciendo sentir; cuidando la insensibilidad; motivando; a través de las artes; cultivando valores; vivenciando; construyendo un saber sensible; [sustentando] la condición estética y estética del ser humano*:

- a) “[...] *amando a los que te rodean*, haciendo feliz a otros con arte bueno y educador. [Transformando] las fealdades de la vida”. (I-2)
- b) “[...] a través del trabajo [y del] *crear* y dar para todos juntos vivir mejor, con alegría, felicidad y plenitud”. (I-3)
- c) “[...] aplicando técnicas participativas [...] como se realizan en educación estético-ambiental [que] *nos hizo sentir* las capacidades de cada cual”. (I-4)
- d) “Nunca dañando y *cuidando la insensibilidad* de las personas en todo momento”. (I-5)

- e) “[...]. *Motivando* a las personas sobre la importancia de los problemas socioambientales”. (I-9)
- f) “*En contacto con las artes* [y] la promoción de los conocimientos estético-filosóficos”. (I-11)
- g) “[A través de] los valores, la sensibilidad [logrando] cambios importantes”. (I-12)
- h) “[...] utilizando para ello todas las manifestaciones del arte”. (I-13)
- i) “[...] *transmitiendo vivencias* y conocimientos”. (I-15)
- j) “Desde la perspectiva estética que [...] nos permite *construir un saber sensible* con una proyección educativa integral [...] *sustentadora de la condición estética y estética del ser humano*”. (I-16)

2. Recurrencia de categorías alusivas al papel de la conscientización y correlativos que aludían a una comprensión racionalista con respecto a las problemáticas socioambientales, A saber: *dialogando; capacitando; divulgando; promocionando conocimientos estético-filosóficos; formando educadores; contextualizando; reflexionando; [logrando] un cambio de mentalidad*. Ejemplos:

- a) “[...] teniendo *diálogos* con niños y personas de la comunidad para así tener un mundo mejor que es posible”. (I-7)
- b) “Impartiendo *capacitaciones* sobre temas socioambientales [...] crear y *divulgar* folletos”. (I-9)
- c) “[A través de la] *promoción* de los *conocimientos estéticos, filosóficos*. [Transformando] los educandos en educadores”. (I-11)
- d) “[Contribuyendo] al diálogo y análisis de estas problemáticas haciendo conciencia desde la base de estos valores”. (I-19)
- e) “[Concientizando] con este tema [para] cuidar el medio ambiente [...] y entre todos lograr un cambio de mentalidad de cada ciudadano”. (I-20)

Como era de esperar, en las exposiciones correspondientes a la tercera pregunta del Cuestionario 1, se hizo recurrente la intelección de la relación arte - ambiente en términos de la bipolaridad racional-emocional, que tributa a la concepción unitaria de la conciencia (concebida

en una perspectiva dialéctica). Esa bipolaridad evidenció la aprehensión (también por parte de los Instructores de Arte) de la base conceptual de la investigación.

En lo referente a la sensibilización estética, destacamos que las representaciones de los instructores de arte y el accionar de estos tuvieron siempre una proyección humanista, sensible y transformadora, de la misma forma que aconteció con los académicos en Artes Visuales - Licenciatura. Los instructores de arte evidenciaron que era importante inculcar en el (la) ciudadano (a) valores positivos como el amor al prójimo. Además, como relataron los sujetos colaboradores en varias ocasiones, el arte constituye una vía esencial para el desarrollo de la espiritualidad y para hacer feliz al hombre. Y como dijo el I-2, “[...] no trabajamos por un salario, trabajamos para hacer felices a niños enfermos o abandonados. Para transformar la fealdad de la vida”. Fragmento que evidenció un alto grado de sensibilidad con respecto al ser humano y un respeto a la vida en sentido general.

Asimismo, en el ámbito de lo educativo-pedagógico, los sujetos colaboradores expresaron que se debe tener una responsabilidad con lo que se enseña, con una orientación eticista, de utilidad para la vida del hombre. Una educación que contribuya esencialmente a mejorar la vida del ser humano y a restituir la fealdad de la vida por la belleza, como la que propone la EEA. Una educación al decir de I-8 “que llega, pues tiene como principal base la sensibilidad [...] qué mejor que eso para sentirnos humanos [...]”. Este mismo sujeto indicó que la EEA y los procesos de sensibilización estética enseñan a ser más sensibles, a sentir, a ser más observador (pues a veces se obvian o se desechan los aspectos simples de la vida como si fuesen insignificantes). En este sentido, muchos de los instructores reconocieron que la sensibilidad es un valor del que carecen muchas personas, explicado fundamentalmente por la proyección de una sociedad discriminadora, bancaria, mercantilista y utilitarista, que solo piensa en el hombre como un objeto de consumo y para consumo.

La sensibilización estética se tornó explícita, fundamentalmente, en las oficinas prácticas, en las que pude constatar cómo sentían y que sentían los sujetos colaboradores, por ejemplo, al entrar en contacto con un objeto desconocido. El hecho de olerlo, palparlo y sentirlo provocó una serie de situaciones en cadena que derivó en una catarsis colectiva. La mayoría de los instructores experimentaron el llanto, la angustia, el desasosiego, el miedo y la incertidumbre. Otros sintieron la alegría de la vida, el amor y la felicidad tras recordar un hecho de la infancia o una situación

familiar amigable. Sin dudas, todo ello aconteció porque la sensibilidad contribuye a desarrollar el sentimiento de lo humano, por lo que resulta de gran importancia dentro del ámbito pedagógico. De la misma manera, los instructores de arte comprendieron que la sensibilización estética es un procedimiento metodológico de la Educación Estético-Ambiental (modalidad emergente de la educación en valores) que constituye una “[...] vía para formar valores, sensibilizar, instruir y desarrollar en el ser humano la capacidad de conservar un patrimonio, transformarlo (según las necesidades colectivas), crear conciencia” (I-15).

Cuestionario 2

Este cuestionario, como se vio, consta de tres dimensiones (de seis ítems cada una) para ser evaluadas siguiendo una escala de valores del 1 al 5 (escala Lickert), en correspondencia con las siguientes categorías: *No importante* (1); *Poco importante* (2); *Importante* (3); *Bastante importante* (4) y *Muy importante* (5). Precisamos destacar que no fue nuestro interés realizar las mediaciones correspondientes al uso de esta escala, sino solamente cualificar los datos. O sea, el análisis es eminentemente cualitativo y por ello nuestras consideraciones también se hallaron en el orden de lo cualitativo. Las dimensiones son las siguientes: educativa, social-comunitaria y estético-ambiental. Además, el Cuestionario consta de tres preguntas abiertas:

1. ¿Considera que la Educación Estético-Ambiental está dentro del Currículo de la Licenciatura de Instructores de Arte? ¿Qué importancia tiene que esté formando parte de la ambientación curricular?
2. ¿Qué importancia asigna a la Educación Estético-Ambiental en la formación de Educadores (as) de Arte?
3. ¿Cómo considera que la formación de los (as) educadores (as) de arte puede contribuir a su formación como educador ambiental?

El agrupamiento por temáticas y el contraste de las exposiciones, así como de las mencionadas dimensiones, permitieron arribar a los siguientes resultados:

En lo concerniente a la pregunta 1: **¿Considera que la Educación Estético-Ambiental está dentro del Currículo de la Licenciatura de Instructores de Arte? ¿Qué importancia tiene que esté formando parte de la ambientación curricular?**, se observó una polarización entre los sujetos colaboradores que opinaron que la EEA está presente (de alguna

manera) en el currículo de la Licenciatura de Instructores de Arte, y los que opinaron que no está. Por otra parte, se evidenció una elevada recurrencia de comprensiones en torno a la importancia que su presencia (en el currículo) tiene para la formación de los (as) educadores (as) en arte. Eso se reflejó en los siguientes trechos de las exposiciones:

Los que opinaron que está en el currículo:

- a) “Está marcado en diferentes asignaturas, donde el tema es objeto de teorización, práctica y reflexión en los estudiantes”. (I-3)
- b) “La educación estética sí debe pertenecer a la Licenciatura de Instructores de arte porque ahí se tiene una formación integral”. (I-4)
- c) “[...] considero que esté dentro del currículo [...]. Es importante porque establece diálogos entre la humanidad y la naturaleza”. (I-6)
- d) “Está dentro del currículo pero quizás no se aborda de la manera más adecuada”. (I-14)
- e) “Considero que está dentro [...]. Tal vez no es tratado de la forma adecuada. Aunque es de vital importancia”. (I-15)
- f) “Pienso que ‘sí’, si vemos la Educación Estético-Ambiental como un todo, lo bello, lo feo, el hombre, la naturaleza, la sociedad, las relaciones que establece el hombre con el medio que lo rodea”. (I-18)
- g) “Considero que debe estar debido a la importancia que tiene educarse y prepararse en este sentido para contribuir después a la educación de los demás”. (I-23)

Los que opinaron que la EEA no está en el currículo:

- a) “Durante mi carrera no estaba como materia sino dentro de la educación estética, por lo cual no tenía lugar para su desarrollo, entendimiento y alcance social y ambiental”. (I-8)
- b) “No está en el currículo, se trabaja como una dimensión lo que queda a la espontaneidad del docente. Es muy importante que forme parte de la ambientalización curricular”. (I-13)
- c) “No y sí debe estar en el curriculum para que tengan [los educandos] una formación más integral y puedan desarrollar valores estéticos”. (I-17)

d) “[...] no se da de la mejor manera” (I-19).

Sin embargo, se notó un gran consenso en torno a los sujetos que consideraron a la EEA como esencial para una formación más integral de educadores (as) en arte, lo que expresaron, elocuentemente, en sus exposiciones: *Sería muy práctico y funcional [su aprovechamiento]* (I-1); *Nos permite descubrir nuestro yo interior y sensibilizarnos con el medio que nos rodea* (I-2); [...] *despierta conocimientos, ideas, nos permite crear* (I-5); [...] *es importante porque establece diálogos entre la humanidad y la naturaleza* (I-6); [...] *su importancia viene de la sensibilización, del trato individual y colectivo como seres humanos, nos pone a reflexionar y actuar* (I-8); [...] *de esta forma los instructores de arte lograrían un óptimo trabajo en la sociedad* (I-9); [*Permite*] *sensibilizar más para lograr cambios concretos en las personas* (I-12); [...] *es muy importante que forme parte de la ambientalización curricular* (I-13); [*Ofrece*] *una formación más integral* (I-17); [...] *aporta mayores conocimientos a los educadores y eleva su cultura* (I-20).

Por ejemplo, el sujeto I-4 manifestó que con la ambientación curricular “vamos a tener un horizonte ambiental más amplio”, lo que concuerda con lo explicitado por el sujeto I-17, quien expresó que “sí debe estar en el curriculum para que [los profesores] tengan una información más integral y puedan desarrollar valores estéticos en ellos y luego contribuir a desarrollarlos en sus educandos”. De igual forma, los instructores de arte evidenciaron la necesidad de trabajar la Educación Estético-Ambiental en el currículo de la licenciatura, pues les aportaría “mayores conocimientos a los educadores y elevarían su cultura en este aspecto”. En consonancia con ello, el sujeto I-13 refirió que es muy importante que la Educación Estético-Ambiental forme parte de la ambientación curricular “para que se dirija el proceso orientado hacia fines y objetivos bien colegiados, graduados según los niveles de las asignaturas [...]”.

La totalidad de los sujetos que respondieron la pregunta (23 en total) se declararon fervientes partidarios de la EEA, que consideraron como una vía real para lograr una formación más integral de educadores (as) en arte, y sobre todo, una mejor formación en valores estético-ambientales: lo cual los prepara para enfrentar las problemáticas socioambientales de las comunidades respectivas, así como las propias tareas docente-educativas de la profesión.

El término ambientación curricular es poco usado en Cuba, lo que se aviene con la habitual orientación racionalista en el diseño curricular y el desconocimiento en torno a la

Educación Ambiental. Precisamente, los seminarios iniciales sobre la Educación Estético-Ambiental perseguían (hasta donde era posible en un breve tiempo) la sensibilización en torno a la necesidad de ambientar el currículo, y sobre todo, definir el sentido de la ambientalización en la perspectiva transartística y transdisciplinar en la Educación Estético-Ambiental: algo que, a juzgar por las representaciones de los sujetos, se logró en un alto nivel.

No obstante, consultamos algunos textos sobre ambientación curricular en Cuba, como el artículo: “Concepción de la evaluación de las estrategias curriculares de educación ambiental en las universidades pedagógicas”, de Inés María Pérez Benítez y Marcos Antonio García Naranjo, quienes definieron la ambientación curricular (con un enfoque básicamente ambiental) como un proceso continuo que, además de proveer conocimientos a los futuros profesionales, sea capaz de desarrollar procesos pedagógicos y didácticos con mayor enfoque y medio ambiental. Lo que permita alcanzar un desempeño profesional pedagógico-ambiental que exprese, en sus funciones y acciones pedagógicas, la incorporación de la dimensión ambiental a la dirección del proceso docente-educativo, en función de una práctica que propicie nuevos conocimientos, valores y competencias para que se establezcan relaciones armoniosas entre el hombre y el medio ambiente.

Como bien arguyeron Pérez y García (2013), “la preparación de los educadores ha sido considerada un elemento clave en la búsqueda de soluciones a los problemas del medio ambiente”. Y en el caso de Cuba, la educación ambiental ha sido considerada como un objetivo priorizado en el Sistema Nacional de Educación. Por otra parte, el Ministerio de Educación Superior elaboró y aprobó el Plan de Desarrollo de Educación Ambiental en los Estudios Superiores de Cuba, en cuyo documento se definieron los objetivos, principios y tareas de la educación ambiental en la enseñanza superior, así como las direcciones principales para su perfeccionamiento y desarrollo de la misma. (PÉREZ; GARCÍA, 2013)

En relación con la pregunta 2: **¿Qué importancia asigna a la Educación Estético-Ambiental en la formación de Educadores (as) de Arte?**, los resultados sorprendieron por la elevada valoración en cuanto a su nivel de importancia para los sujetos participantes, así como por la comprensión generalizada en torno a su gran impacto como vía para una formación más integral de educadores (as) en arte. Para constatarlo, plasmamos las categorías y correlativos que fueron recurrentes en los trechos seleccionados de las exposiciones respectivas:

- a) “Muy importante”. (I-2; I-13; I-14; I-18; I-23)
- b) “Gran importancia”. (I-5; I-6; I-9; I-12; I-15)
- c) “Importante”. (I-10)
- d) “Necesario y beneficioso”: aporta “más calidad”. (I-1)
- e) “[...] los hace más humanos” y polifacéticos”. (I-2)
- f) “[Les aporta] creatividad; el sentir; aprender a imaginar; sensibilidad y concientización”. (I-3)
- g) “Desarrolla capacidades; gusto estético; forma valores; conocimiento para la vida”. (I-4)
- h) “Transforma la comunidad”. (I-5)
- i) “[Aporta] cultura de percepción de riesgos; cultura estético-ambiental”. (I-6)
- j) “Forma valores”. (I-9)
- k) “[Ofrece] una visión transformadora; alianza entre humanidad y naturaleza; diálogo entre ciencia, arte y cultura”. (I-11)
- l) “[Posibilita] integración y sistematización de contenidos; autodidactismo”. (I-13)
- m) “Vía perfecta para sensibilizar, concientizar, formar valores”. (I-15)
- n) “[Facilita] mejor vínculo con la comunidad; el aprovechamiento de potencialidades científicas; las relaciones humanas; la inclusión y educación para las nuevas generaciones”. (I-17)
- ñ) “[Forma] al hombre nuevo; logra mejoramiento humano; armonía y sensibilidad”. (I-19)
- o) “Imprescindible para el cuidado y preservación del entorno [ofrece] buena comunicación; armonía; felicidad; mejor calidad de vida”. (I-22)

Por su parte, las representaciones correspondientes a la pregunta 3: **¿Cómo considera que la formación de los (as) educadores (as) de arte puede contribuir a su formación como educador ambiental?** revelaron la interiorización de la base conceptual desarrollada por la profesora con respecto a la orientación, contenido y posibilidades de la EEA para una formación más integral de educadores (as), y en especial, para su formación como educadores (as)

ambientales: aunque, por supuesto, mediada por las singularidades propias de las historias de vida y del contexto sociocultural en el cual desarrollan su actividad cada uno de los sujetos implicados. De esa forma, fueron compendiadas un grupo significativo de comprensiones que ponen de relieve la alta valoración de los factores estéticos en la ambientación curricular; así como su elevado papel para una formación profesional más integral de los instructores de Arte. Lo anterior se reflejó en la recurrencia de categorías y enunciados con una alta significación estética como: *sensibilización* (I-2); *imaginación, creatividad* (I-3); *creación y apreciación* (I-4); *sensibilidad estético-ambiental* (I-17); *educación artística* (I-18) y *vivencias* (I-24).

De igual manera, fue alta la recurrencia de enunciados que tributan a una comprensión racionalista de la contribución de la EEA para una formación más integral de educadores (as): en la mayoría de los casos, dentro de una concepción holística de la misma. Verbigracia: *formación integral* (I-3); *tomando conciencia* (I-3); *partiendo de conflictos socioambientales y resolviendo conflictos* (I-6); *[con] trabajo conjunto y sistemático* (I-9); *[Con] empoderamiento, emancipación, autonomía* (I-11); *Trabajo comunitario y [...] conocimiento* (I-12); *diálogo entre conocimientos y saberes; ciencia, arte y cultura* (I-16); *mejor uso de medios audiovisuales* (I-17); *ejemplo personal [y] exigencia* (I-22) y *poniendo en práctica conocimientos* (I-24).

Los instructores de arte evidenciaron que se hace necesario educar la sensibilización estética en el ser humano desde edades tempranas en función de desarrollar valores positivos. La sensibilidad estética también pudimos apreciarla en el trato individual y colectivo. Por ejemplo, en la práctica de sensibilización artística referente a la creación plástica, cuando algún sujeto precisaba de un lápiz de color, de una hoja blanca, cartulina o de una goma de borrar, el compañero de su lado se lo prestaba y hasta lo ayudaba a tener una mayor precisión del diseño, lo que evidenció relaciones de cordialidad y camaradería, potenciando valores estéticos y ambientales proyectados dentro de la modalidad de la EEA.

Para el profesor Pablo René, nuestro referente principal, solo mediante el desarrollo de la sensibilidad estética y la enseñanza del arte se podrá transformar la realidad existente, y con ello coadyuvar a eliminar la crisis socioambiental que el ser humano está viviendo en la actualidad. A su vez, y coincidiendo con lo expresado por Estévez, los instructores de arte expresaron la necesidad de asumir el protagonismo ante la realidad circundante, a través del desarrollo de la sensibilización estética, que contribuye a formar seres humanos con valores, sentimientos y, fundamentalmente, sensibles ante la vida.

Apreciación de las preguntas cerradas de selección múltiple del Cuestionario 2⁸⁶

Las variables correspondientes a las dimensiones sometidas a la consideración de los sujetos (la educativa, la social-comunitaria y la estético-ambiental), recibieron la evaluación de *Muy importante* (5), en 325 evaluaciones; de *Bastante importante* (4), en 77 evaluaciones y de *Importante* (3), en 21 evaluaciones, de un total general de 424. Por lo tanto, se constató una abrumadora recurrencia de evaluaciones positivas (3, 4 y 5) en 395 de las 424 evaluaciones de los sujetos colaboradores, siendo que solo un sujeto consideró como *No importante* (1) la variable 1: ¿Qué nivel de importancia tiene el desarrollo del trabajo de formación estético-ambiental para los futuros Instructores de Arte? Este sujeto (I-11), contradictoriamente, consideró como *Importante*, *Bastante Importante* y *Muy Importante* el resto de las variables de las tres dimensiones: lo que no resultó coherente.

Desglosando los resultados por dimensiones, constatamos los siguientes resultados:

- a) Dimensión educativa: 6 evaluaciones de *Importante*; 27 de *Bastante Importante* y 115 de *Muy Importante*.
- b) Dimensión Social-comunitaria: 8 evaluaciones de *Importante*; 27 de *Bastante Importante* y 103 de *Muy Importante*.
- c) Dimensión Estético-Ambiental: 1 evaluación de *No importante*; 7 de *Importante*; 23 de *Bastante Importante* y 107 de *Muy Importante*.

Se constató, en general, que las magnitudes cuantitativas de las evaluaciones relativas a las dimensiones educativa, social-comunitaria y estético-ambiental (de los talleres), se correspondieron con las elevadas representaciones que, de los mismos, se plasmaron en los trechos de las exposiciones: lo cual constituye un extraordinario aval con respecto a la pertinencia de la socialización de estas prácticas de sensibilización, tanto en Brasil como en Cuba.

Cuestionario 3

Al concluir las actividades lectivas, se aplicó el Cuestionario de evaluación con la siguiente pregunta: **¿Qué opinión general tiene de los talleres?**, y cuatro aspectos

⁸⁶ Aunque hicimos referencias en el orden cuantitativo, nuestra evaluación de las cuatro dimensiones fue eminentemente cualitativa, por cuanto lo cuantitativo estuvo en función de cualificar las variables y dimensiones. Para una mejor comprensión del texto, se puede consultar el Cuestionario en los Apéndices.

fundamentales: *contenidos y estructura de los talleres; desempeño expositor; organización general y aspectos generales*, a ser evaluados con una escala del 1 al 5 (escala Lickert), correspondientes a las categorías: *No Importante* (1); *Poco Importante* (2); *Importante* (3); *Bastante Importante* (4) y *Fundamental* (5). Precisamos destacar que no era nuestro interés realizar las mediaciones correspondientes al uso de esta escala, sino solamente cualificar los datos. O sea, el análisis es eminentemente cualitativo y por ello nuestras consideraciones también se hallaron en el orden de lo cualitativo.

En general, los resultados confirmaron la tendencia general con respecto a la comprensión y recepción de los postulados preliminares establecidos por la profesora, y en especial, con respecto a la comprensión acerca de la importancia y el papel de la EEA para una formación más integral de los instructores de Arte.

A continuación, se ofrecen los resultados de las informaciones procesadas, así como de la evaluación final: para lo cual seleccionamos trechos ilustrativos de las exposiciones, según los siguientes ejes temáticos emergentes de las mismas:

1. Caracterización y percepción del nivel de importancia de los talleres.
2. Aportes de orden teórico, metodológico y práctico de los mismos.

En torno al aspecto 1, se agruparon las siguientes representaciones:

- a) “Importante, necesario, objetivo, útil, inspirador, inteligente, profundo, dinámico, emotivo, coherente y práctico”. (I-1)
- b) “Maravillosos”. (I-2)
- c) “Importantes, geniales, creativos, formativos, dinámicos, positivos, experiencia única”. (I-3)
- d) “Muy positivos”. (I-5)
- e) “Mi opinión es la mejor; profesora excelente, clara, precisa”. (I-6)
- f) “Muy instructivos; coordinación fabulosa; cada taller es un mundo fascinante e innovador”. (I-9)
- g) “Excelentes; productivos; motivadores; transformadores; profesora con tremenda preparación”. (I-12)
- h) “Coherentes, apropiados; impartidos de forma espectacular”. (I-17)
- i) “Fructífero; me siento oxigenada; privilegiada”. (I-21)

j) “Excelente; gran seguridad y dominio por parte de la profesora”. (I-22)

k) “[...] Un éxito; novedoso, instructivo. Ha tocado la fibra sensitiva”. (I-25)

En cuanto a los aportes de los talleres (aspecto 2), resultaron elocuentes los siguientes trechos:

a) “Espacios de reflexión, análisis, disfrute, cuidado”. (I-2)

b) “Conocimiento de la vida; sensibilidad estético-ambiental”. (I-4)

c) “Visualizan el mundo desde otra perspectiva [...] formar, crear valores”. (I-5)

d) “[...] involucra a todos como los valores, las relaciones entre las personas [...] puedo cuidar y enseñar a los demás a proteger la naturaleza”. (I-10)

e) “[...] el taller me ayudó mucho a cambiar mi forma de pensar. Gracias”. (I-14)

f) “[...] somos capaces de ver más allá de nosotros mismos”. (I-15)

g) “[...] soy mejor persona, mejor educadora [...] crecí en conocimientos, en sensibilidad”. (I-18)

h) “[Lograron] mi realización como persona, instructora y ser humano”. (I-19)

i) “[...] mejora personas”. (I-20)

j) “[Produjo] una nueva manera de pensar y valorar ya sea las relaciones interpersonales como el medio ambiente”. (I-25)

Como puede verse, resultaron harto elocuentes el nivel de recepción y aceptación de los talleres: tanto en lo que respecta a la caracterización como en lo que respecta a sus aportes y nivel de excelencia alcanzado en los mismos; un hecho, ciertamente, no esperado en tal magnitud por la investigadora.

La sensibilización estética, como expresaron los instructores de arte en varias ocasiones, implicó valorizar a la familia, a los vecinos, a los alumnos y profesores, en fin, a la comunidad en general. Darle sentido a nuestros conocimientos y saberes en función de una vida digna y plena. Y la Educación Estético-Ambiental precisamente posibilita que nos sensibilicemos, nos transforma (o nos autotransformamos) y, a su vez, nos permite transformar a otros. Verbigracia:

“Como ser humano, ente social, me recordó sensibilizarme con el medio; aunque esté ocupado o estresado tengo que mirar alrededor, sonreír, proponer, cambiar todo para bien” (S-8).

Apreciación de las preguntas cerradas de selección múltiple del Cuestionario 3⁸⁷

Los *contenidos y estructura de los talleres* (con 3 preguntas y 72 posibilidades de evaluación correspondientes a 23 sujetos) fueron catalogados de *Fundamental* (54); de *Bastante importante* (12); de *Importante* (5) y de *Poco Importante* (1). En total, recibieron evaluación de *Importante* o superior 71 de los ítems considerados, y ninguno fue catalogado de *No Importante*.

El *desempeño expositor* (variable 2: con 2 preguntas y 48 posibilidades de evaluación) fue catalogado de *Fundamental* (46); de *Bastante Importante* (1) y de *Importante* (1). La totalidad de los ítems considerados recibieron evaluación de *Importante* o superior.

La *organización general* (variable 3: con 2 preguntas y 48 posibilidades de evaluación) fue catalogada de *Fundamental* (37) y de *Bastante Importante* (11). No se recibieron evaluaciones inferiores.

Finalmente, los *aspectos generales* (variable 4: con 2 preguntas y 49 posibilidades de evaluación), fueron catalogados de *Fundamental* (44); de *Bastante Importante* (4) y de *Importante* (1). No recibíéndose evaluaciones con categorías inferiores.

En general, las 9 variables consideradas por los sujetos colaboradores recibieron, en total, 181 calificaciones de *Fundamental*, y 209 si consideramos las calificaciones de *Bastante importante* (de un total general de 217 evaluaciones): lo que resultó sumamente ilustrativo con respecto al nivel de recepción, comprensión y apreciación (tanto desde el punto de vista del contenido como de la proyección metodológica y organización de los mismos). De igual manera, la valía de las informaciones acopiadas y contrastadas en las disímiles actividades del curso (en función de la problemática y del objetivo de la investigación), permitieron comprender los sentidos que los instructores de arte de Manicaragua atribuyeron a las temáticas desarrolladas en los talleres de sensibilización estético-ambiental, desde la perspectiva hermenéutico-dialéctica y del referencial teórico de base.

⁸⁷ Aunque hacemos referencias en el orden cuantitativo, nuestra evaluación de las cuatro dimensiones fue eminentemente cualitativa, por cuanto lo cuantitativo estuvo en función de cualificar las variables y dimensiones. Para una mejor comprensión del texto, se puede consultar el Cuestionario en los Apéndices.

4.3 La EEA y su papel para una formación más integral de los (as) educadores (as) en Arte: representaciones de los (as) académicos (as) em Artes Visuais - Licenciatura de la FURG

Siguiendo el Método hermenéutico-dialéctico de Interpretación de Sentidos, de Maria Ceíilia de Souza Minayo, y partiendo del presupuesto de que sin la EEA no hay posibilidad de que exista una formación integral del ser humano, fueron trabajadas las narrativas, dos cuestionarios de percepción y uno de evaluación final de las actividades, los que permitieron comprender los sentidos que atribuyeron los (as) académicos (as) em Artes Visuais - Licenciatura de la FURG a la temática de la Educación Estético-Ambiental en aras de una formación más integral de la personalidad.

En consecuencia, mapeamos las informaciones obtenidas en el trabajo de campo. Hicimos una lectura del material recabado y organizamos las narrativas y los cuestionarios semi-estructurados. De igual forma, organizamos las imágenes de apoyo: los registros fotográficos (experiencias y vivencias de los sujetos colaboradores para apéndices y anexos). En este proceso, las informaciones y los datos fueron contruidos a partir de un cuestionamiento que hicimos sobre ellos, con base en una fundamentación teórica. A través de una relectura, así como, de una revisión exhaustiva y repetida de los textos, establecimos interrogantes para identificar lo que surgía de relevante en ellos. Y sobre esta base, elaboramos las categorías específicas: Educación Estética, Educación Ambiental, Sensibilización Estético-Ambiental, Educación Estético-Ambiental y Formación más integral. Luego, identificamos las unidades de sentido y/o significado (definidas por palabras, temáticas y enunciados). Determinamos el conjunto o los subconjuntos de los datos y las informaciones presentes en la comunicación. Y buscamos establecer articulaciones entre las informaciones y los datos, con los referentes teóricos, respondiendo a la cuestión de la investigación y a su objetivo general, concerniente a **comprender las representaciones que un grupo de académicos (as) em Artes Visuais - Licenciatura de la FURG y un grupo de instructores (as) de Arte de Manicaragua tenían sobre la Educación Estético-Ambiental y su papel para la formación integral de los (as) educadores (as), especialmente en arte, después de haber vivenciado experiencias con base en procesos de sensibilización estético-ambiental.** Así promovimos 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 los

enunciados: *La EEA y su papel para una formación más integral de los (as) educadores (as) en Arte: representaciones de los (as) académicos (as) em Artes Visuais – Licenciatura de la FURG* y *La EEA y su papel para una formación más integral de los (as) educadores (as) en Arte: representaciones de los (as) instructores (as) de Arte de Manicaragua*. (Debemos acotar que solo por cuestión de localización de los sujetos colaboradores se establecieron dos enunciados, pues en realidad debía ser uno solo). Asimismo, es importante esclarecer que la categoría Educación Estético-Ambiental (EEA) configuró el universo y la categoría Formación más Integral constituyó el ideal que atravesó, transversalmente, la investigación, lo que hizo posible la producción e interpretación de las representaciones de los sujetos que formaron nuestra muestra.

El análisis y comprensión de las representaciones de los sujetos colaboradores en torno a la esencia y al papel de la EEA para una formación más integral de educadores y educadoras, especialmente en arte, reveló la urgente necesidad de implementar la metodología de la Educación Estético-Ambiental en los procesos docente-educativos para coadyuvar a la sustentabilidad estética de la condición humana. En este sentido, consideramos la Educación Estético-Ambiental como un campo transdisciplinar y transartístico que, orientado hacia la educación en valores, integra los dominios de lo estético y de lo ambiental en función de una formación humana más integral. Esta fusión se fundamenta en la universalidad de los valores estéticos y ambientales (presentes en las relaciones entre los seres humanos, entre estos y la naturaleza, y en general, entre los seres humanos y la sociedad en su conjunto). Dicha síntesis de términos se constituyó en función del carácter unitario de la conciencia humana, concebida como una totalidad integrada por la mente racional y la mente emocional.

La lectura y relectura de las exposiciones de los sujetos colaboradores, y en especial de los trechos más significativos, facilitaron el agrupamiento de las mismas en temáticas afines, y finalmente, determinar los núcleos semánticos respecto a dichas temáticas. En lo que atañe a la comprensión de la EEA, pudimos focalizar un grupo de temáticas con una elevada recurrencia en las exposiciones:

- a) *Sensibilizar*. (L-1)
- b) *Harmonizar; relação humana*. (L-3)
- c) *Abrigo*. (L-6)
- d) *Sentir*. (L-7)
- e) *Sensível*. (L-8)
- f) *Beleza*. (L-10)

g) *Liberdade; cuidado* (L-11)

Estas temáticas tributaron a representaciones de carácter estético, generadas a partir de una aprehensión (eminentemente emocional) de las cualidades de los objetos y fenómenos de la realidad. Esas representaciones que, por el carácter integral de la conciencia, no excluyeron a la dimensión racional, se produjeron en la interrelación sujeto-objeto por medio de la actividad práctica: en este caso, por la interacción de los académicos em Artes Visuais - Licenciatura con el mundo natural y social al que pertenecen y que los condiciona.

Las representaciones (en este caso de índole estética) constituyeron una concreción de la teoría leninista del reflejo y son expresión, en la mente humana (en el pensamiento), de la dialéctica objetiva que determina el movimiento de los objetos y fenómenos de la realidad (que existen fuera e independientemente de la conciencia). Es decir, se constituyeron en la dialéctica subjetiva: que es la dialéctica del pensamiento que refleja, precisamente, el movimiento de esos objetos y fenómenos.

Sin embargo, los reflejos no son una copia fiel de la realidad, sino que portan las huellas del individuo y el carácter creador de la conciencia: que ayuda a la transformación de la realidad según el ideal de perfección genérica (que coincide con el ideal estético), y a la propia transformación de la personalidad. De modo que las representaciones de los académicos em Artes Visuais - Licenciatura permiten dilucidar solo *grosso modo* la percepción de la EEA como una modalidad emergente de la educación basada en la universalidad de los valores estéticos y ambientales que pretende contribuir a una formación más integral de los licenciandos.

En general, se constató una elevada recurrencia de enunciados alusivos a una concepción humanista, crítica y transformadora de la EEA, que tributan a representaciones con un sustrato racional (revelando la interrelación dialéctica entre lo racional y lo emocional en la conciencia, concebida como una totalidad):

- a) *Transmitir ensinamentos.* (L-1)
- b) *Fazer pensar.* (L-2)
- c) *Potencializar métodos de ensino e aprendizagem; despertar o intelectual e o sensível.* (L-3)
- d) *Sensibilizar os alunos; construção do indivíduo.* (L-7)
- e) *Professor como veículo; melhorar as relações entre professor, aluno e o espaço.* (L-8)
- f) *Tornar a vida melhor.* (L-9)

- g) *Percepção do estudante como construtor de seu meio; reconstrução do conhecimento em relações dialógicas.* (L-10)
- h) *Mudança do mundo.* (L-11)

Muchas de las representaciones concernientes a la posibilidad de intervención de los educandos ante las problemáticas socioambientales, tenían que ver con la atribución de un carácter polifuncional del arte y con su percepción holística (transartística): que le otorga un perfil educativo y transformador. Así lo constató una elevada recurrencia de enunciados en torno al vínculo *arte-ambiente* como herramienta para el desarrollo de la educación estético-ambiental en las instituciones educacionales:

- a) *Mostrar descuido da natureza.* (L-2)
- b) *Produções de arte; criando oficinas de reciclagem.* (L-3)
- c) *Sensibilizando através da arte; transmitindo amor.* (L-4)
- d) *Conscientização por meio das artes.* (L-5)
- e) *Diálogo entre arte e vida.* (L-7)
- f) *Transformando pessoas através de práticas artísticas e diálogos, participando em trabalhos, filmando o lixo.* (L-9)
- g) *Por meio de reflexões moldando a prática pedagógica.* (L-10)

Estas representaciones, que son fruto tanto del conocimiento empírico (en general, inherente al *sentido común* y al *buen sentido*), como de los contenidos teóricos impartidos en las clases, revelaron la pertinencia de la orientación estético-ambiental en la educación en las condiciones de la crisis socioambiental, y en especial, la necesidad de la ambientación curricular en el Curso de Artes Visuais - Licenciatura: como una vía para la sustentabilidad estética de sus propios (as) educandos (as) y de la naturaleza, de la cual forman parte.

Finalmente, las categorías Educación Estético-Ambiental y Formación más Integral (la primera en función del desarrollo de la segunda), cohesionadas en el enunciado: *La EEA y su papel para una formación más integral de los (as) educadores (as) en Arte: representaciones de los (as) académicos (as) em Artes Visuais - Licenciatura de la FURG*, permitieron comprender las representaciones de los (as) licenciandos (as) en torno a estas temáticas, así como su importancia y trascendencia para el desarrollo de procesos educativos-pedagógicos que pretendan formar y fomentar valores en el ser humano (con una orientación ético-estético-ambiental en función de comprender al ser humano y sus nexos con el medio ambiente). De igual manera, posibilitó entender que la EEA, a través de la realización de procedimientos de sensibilización

estético-ambiental, constituye un imperativo de la educación en las condiciones de la crisis socio-ambiental contemporánea, al concebir una educación más integral que fusiona e interrelaciona emociones, sentimientos, valores, ideales, convicciones, conceptos, etcétera.

En última instancia, en el habla de los sujetos colaboradores se evidenció que una formación más integral de educadores (as), especialmente en arte, requiere *sine qua non* una orientación transdisciplinar, transversal y transartística en el diseño curricular de los contenidos del Curso de Artes Visuais - Licenciatura de la FURG, lo que constituye en la actualidad una aspiración.

4.4 La EEA y su papel para una formación más integral de educadores (as) en Arte: representaciones de los (as) instructores (as) de Arte de Manicaragua

Siguiendo el Método hermenéutico-dialéctico de Interpretación de Sentidos, de Maria Cefília de Souza Minayo, y partiendo del presupuesto de que sin la EEA no hay posibilidad de que exista una formación integral del ser humano, fueron trabajadas las narrativas, dos cuestionarios de percepción y uno de evaluación final de las actividades, los que permitieron comprender los sentidos que atribuyeron los (as) instructores (as) de Arte de Manicaragua a la temática de la Educación Estético-Ambiental en aras de una formación más integral de la personalidad.

En consecuencia, mapeamos las informaciones obtenidas en el trabajo de campo. Hicimos una lectura del material recabado y organizamos las narrativas y los cuestionarios semi-estructurados. De igual forma, organizamos las imágenes de apoyo: los registros fotográficos (experiencias y vivencias de los sujetos colaboradores para apéndices y anexos). En este proceso, las informaciones y los datos fueron construidos a partir de un cuestionamiento que hicimos sobre ellos, con base en una fundamentación teórica. A través de una relectura, así como, de una revisión exhaustiva y repetida de los textos, establecimos interrogantes para identificar lo que surgía de relevante en ellos. Y sobre esta base, elaboramos las categorías específicas: Educación Estética, Educación Ambiental, Sensibilización Estético-Ambiental, Educación Estético-Ambiental y Formación más Integral. Luego, identificamos las unidades de sentido y/o significado (definidas por palabras, temáticas y enunciados). Determinamos el conjunto o los subconjuntos de los datos y las informaciones presentes en la comunicación. Y buscamos

establecer articulaciones entre las informaciones y los datos, con los referentes teóricos, respondiendo a la cuestión de la investigación y a su objetivo general, concerniente a **comprender las representaciones que un grupo de académicos (as) em Artes Visuais – Licenciatura de la FURG y un grupo de instructores (as) de Arte de Manicaragua tenían sobre la Educación Estético-Ambiental y su papel para la formación integral de los (as) educadores (as), especialmente en arte, después de haber vivenciado experiencias con base en procesos de sensibilización estético-ambiental.** Así promovimos 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 los enunciados: *La EEA y su papel para una formación más integral de los (as) educadores (as) en Arte: representaciones de los (as) académicos (as) em Artes Visuais – Licenciatura de la FURG* y *La EEA y su papel para una formación más integral de los (as) educadores (as) en Arte: representaciones de los (as) instructores (as) de Arte de Manicaragua.* (Debemos acotar que solo por cuestión de localización de los sujetos colaboradores se establecieron dos enunciados, pues en realidad debía ser uno solo). Asimismo, es importante esclarecer que la categoría Educación Estético-Ambiental (EEA) configuró el universo y la categoría Formación más Integral constituyó el ideal que atravesó, transversalmente, la investigación, lo que hizo posible la producción e interpretación de las representaciones de los sujetos que formaron nuestra muestra.

El análisis y comprensión de las representaciones de los sujetos colaboradores en torno a la esencia y al papel de la EEA para una formación más integral de educadores y educadoras, especialmente en arte, reveló la urgente necesidad de implementar la metodología de la Educación Estético-Ambiental, como modalidad emergente de la educación en valores (que potencializa los valores estéticos y ambientales) en los procesos docente-educativos, en función de la sustentabilidad estética de la condición humana.

La lectura y relectura de las exposiciones de los sujetos, y en especial de los trechos más relevantes, facilitó el agrupamiento de las mismas en temáticas afines, y finalmente, determinar los núcleos semánticos respecto a las referidas temáticas. En lo tocante a la comprensión de la EEA se pudo focalizar un grupo de temáticas con una elevada recurrencia en las exposiciones:

- a) *Lo bello; amor.* (I-1; I-18)
- b) *Cuidar.* (I-4; I-22)
- c) *Sensibilidad.* (I-3; I-5; I-8; I-9; I-12; I-15; I-17; I-18; I-19)

- d) *Creatividad*. (I-3; I-7; I-16)
- e) *Emoción*. (I-18)
- f) *Sentimiento*. (I-19; I-21)
- g) *Imaginar*. (I-3)
- h) *Gusto estético*. (I-4; I-11)
- i) *Vivencias*. (I-10)
- j) *Armonía*. (I-18; I-22)
- k) *Valores estéticos*. (I-21)
- l) *Felicidad*. (I-22)
- m) *Solidaridad*. (I-23)
- n) *Placer*. (I-4)

Estas temáticas tributaban a representaciones de carácter estético, generadas a partir de una aprehensión (sustancialmente emocional) de las cualidades de objetos y fenómenos de la realidad circundante. Dichas representaciones, que no excluyeron la dimensión racional, se produjeron en la interrelación sujeto-objeto en la actividad práctica de los seres humanos: en este caso, por la interacción de los instructores de Arte con el mundo natural y social al que pertenecen. 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 y desconocer el papel de las emociones en la cognición del mundo. Y es precisamente el desconocimiento de la importancia de las emociones en el desarrollo de los procesos educativos y de formación humana lo que han tratado de promover los gobiernos neoliberales. Pues como bien consignó Maturana (1991):

Vivimos una cultura que ha desvalorizado a las emociones en función de una supervaloración de la razón, en un deseo de decir que nosotros, los humanos, nos diferenciamos de los otros animales en que somos seres racionales. Pero resulta que somos mamíferos, y como tales, somos animales que viven en la emoción.

Y como bien advirtió Maturana:

[...] 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)

Para este autor las emociones son dinámicas corporales “[...] que especifican los dominios de acción en que nos movemos [...] Nada nos ocurre, nada hacemos que no esté definido como una acción de una cierta clase por una emoción que la hace posible”. (1991, p. 88-89)

Asimismo, estas temáticas evidenciaron una exteriorización de la sensibilidad, las emociones y los sentimientos de los instructores de arte. Y como dijo Burgoa:

[...] para efectos de la formación de estudiantes en la Educación Artística o Arte-Educación se hace necesario presentarla (la sensibilidad, acréscimo de la autora) 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. (2009, p. 18)

En este sentido, la sensibilidad se explicita en el sentir, en el afectarse, a través de la asociación de las informaciones sensoriales a las ideas, conceptos y reflexiones. Esta facultad sensible-racional, según Burgoa, se denomina apreciación estética y constituye un componente de la experiencia estética que lleva implícitos aspectos emocionales y productivos e implica la construcción conceptual.

También se pudo constatar una elevada recurrencia de temáticas y enunciados que tributaban a representaciones con un marcado carácter racional, revelando implícitamente la interrelación dialéctica entre lo racional y lo emocional en la conciencia, según puede constatarse a continuación:

- a) *Desarrollo intelectual.* (I-6)
- b) *Factor integrador de la conciencia.* (I-11)
- c) *Concientizar.* (I-15; I-18)
- d) *Pensar.* (I-17)
- e) *Conocimiento.* (I-4; I-5; I-18)
- f) *Desarrollar capacidades.* (I-4)
- g) *Comprensión de problemas.* (I-14)
- h) *Potencialidad científica.* (I-17)
- i) *Reflexión.* (I-19; I-21)
- j) *Comprender la mentalidad.* (I-1)
- k) *Proceso cognitivo.* (I-13)

Estas representaciones que contienen informaciones respecto al mundo externo e interno resultaron fundamentales para desentrañar la esencia de la relación dialéctica de los seres

humanos con su medio ambiente. De acuerdo a Lenin, quien desarrolló la teoría marxista del reflejo, “fuera de nosotros existen objetos, cosas, cuerpos [...] y [...] nuestras sensaciones son imágenes del mundo exterior”. (1973, p.173). La aprehensión de esas imágenes permitió que se desarrollase la conciencia, donde las sensopercepciones ofrecen las primeras informaciones acerca de esos objetos, cosas y cuerpos que se hallan en el mundo exterior, y que por medio de la actividad valorativo-orientadora y práctico-transformadora de la especie humana permitieron la formación de los sentidos, valores, representaciones, conceptos y conocimientos. Por lo cual, el estudio de las representaciones y sentidos resulta de gran valía para comprender los nexos dialécticos de los seres humanos con el contexto socio-histórico-cultural que los condiciona.

Finalmente, las categorías Educación Estético-Ambiental y Formación más Integral (la primera en función del desarrollo de la segunda), cohesionadas en el enunciado: *La EEA y su papel para una formación más integral de los (as) educadores (as) en Arte: representaciones de los (as) instructores (as) de Arte de Manicaragua*, permitieron comprender las representaciones de los (as) instructores (as) de arte en torno a estas temáticas, así como su importancia y trascendencia para el desarrollo de procesos educativos-pedagógicos que pretendan formar y fomentar valores en el ser humano (en función de pensar relaciones armoniosas entre el ser humano y su entorno). De igual manera, permitió entender que la EEA constituye un imperativo de la educación en las condiciones de la crisis socio-ambiental contemporánea, al concebir una educación más integral que fusiona e interrelaciona emociones, sentimientos, valores, ideales, convicciones, conceptos, etcétera.

En última instancia, en el habla de los sujetos colaboradores se evidenció que una formación más integral de educadores (as), especialmente en arte, requiere *sine qua non* una orientación transdisciplinar, transversal y transartística en el diseño curricular de los contenidos de la Licenciatura en Educación Artística de Cuba, lo que constituye en la actualidad una aspiración.

4.5 Inferencias en torno a las representaciones de los (as) académicos (as) em Artes Visuais - Licenciatura de la FURG y los (as) instructores (as) de Arte de Manicaragua

Al analizar las diferencias entre las narrativas de los (as) académicos (as) em Artes Visuais - Licenciatura y las de los (as) instructores (as) de Arte, se hizo evidente un desbalance (a

favor de los primeros) en el predominio de categorías con una significación emocional, en tanto, en los segundos, predominaron las categorías con una orientación racionalista.

Esa singularidad, en el caso de los (as) instructores (as) de Arte pudiera explicarse por el impacto anestésico sobre la personalidad que trajo consigo la denominada *crisis de valores*, que se produjo en Cuba tras el derrumbe de la Unión Soviética y del Campo Socialista, y cuyo impacto (tanto en la mente emocional como en la mente racional) aún perdura en las presentes generaciones: poniendo de relieve la pertinencia (como se puso de manifiesto en las narrativas de los (as) propios (as) instructores (as) de Arte) de prácticas de sensibilización orientadas al rescate de la sensibilidad y a la conscientización de los (as) educadores (as).

En cuanto a las representaciones acotadas en los cuestionarios y las evaluaciones finales (tanto las de los (as) académicos (as) en Artes Visuales - Licenciatura de la FURG como las de los (as) instructores (as) de Arte de Manicaragua), con una ostensible similitud, a pesar de las lógicas singularidades culturales, evidenciaron una clara comprensión acerca de la inobjetable importancia de la Educación Estético-Ambiental como una vía idónea para desarrollar procesos docente-educativos orientados hacia una formación más integral de educadores (as) que, según Marx, deben ser educados previamente. Ello puede explicarse en función del conocimiento empírico (propio del *buen sentido* de los sujetos colaboradores, poseedores de ciertos conocimientos y saberes sobre la materia), y en función de los nuevos conocimientos y saberes adquiridos en los talleres de sensibilización, estructurados a partir de una información previa que consideró aspectos de carácter emocional y racional, lo que tributa a una concepción unitaria (integral) de la conciencia.

Asimismo, dichas representaciones revelaron la pertinencia de la orientación estético-ambiental de la educación en las condiciones de la crisis socioambiental contemporánea, y en especial, la necesidad de la ambientación curricular en el Curso de Artes Visuales – Licenciatura de la FURG y en la Licenciatura de Instructores (as) de Arte (actualmente sustituida en Cuba por la Licenciatura en Educación Artística)⁸⁸: habida cuenta de que sin una formación estético-ambiental que comporte el desarrollo de la condición estética y estésica del ser humano, no puede lograrse una formación más integral, ni puede prepararse a los educadores que necesita la escuela del futuro. Y esa comprensión se percibió, nítidamente, en las exposiciones de ambos grupos de educadores (as), con una ostensible significación transcultural: comprensible en el marco de la

⁸⁸ Por cierto, el actual Programa de Estética de esta Licenciatura (Teoría y Práctica de la Educación Estética, confeccionado por Estévez y basado en sus propias concepciones) se acogió, íntegramente, a esta orientación.

globalización de las ideas y las políticas (sobre todo, en las esferas de la educación y la cultura): aunque, infelizmente, con visos neoliberales.

En general, la organización, análisis e interpretación de las representaciones de ambos grupos de sujetos colaboradores permitieron hacer las siguientes inferencias:

a) Las categorías Educación Estético-Ambiental y Formación más Integral (la primera en función del desarrollo de la segunda), cohesionadas en los enunciados: *La EEA y su papel para una formación más integral de los (as) educadores (as) en Arte: representaciones de los (as) académicos (as) em Artes Visuais – Licenciatura de la FURG y La EEA y su papel para una formación más integral de los (as) educadores (as) en Arte: representaciones de los (as) instructores (as) de Arte de Manicaragua*, permitieron comprender las representaciones de los sujetos colaboradores en torno a las temáticas anteriormente mencionadas, así como su importancia y trascendencia para el desarrollo de procesos educativo-pedagógicos enfocados en la formación de valores y en la convivencia armoniosa del hombre con el medio ambiente.

b) El papel relevante de la EEA para una formación más integral de educadores (as) en arte, ya que su perfil profesional tiene una proyección holística (que engloba la tríada enseñanza – pesquisa – extensión) y una orientación humanista que es consustancial, por naturaleza, a toda modalidad de la educación en valores.

c) La pertinencia de la educación emocional, sobre todo en las condiciones de la crisis socioambiental contemporánea, como un factor sustentador de la condición humana afectada por la *enfermedad de la razón*: que reproduce el capital en el contexto de la globalización de las políticas neoliberales y que hacen del ser humano un mero robot consumidor.

d) La necesidad de la ambientación curricular de los cursos de formación de educadores (as), especialmente en arte, con la inserción orgánica de contenidos de la EEA en la Licenciatura em Artes Visuais y en la Licenciatura en Educación Artística, rebasando el carácter racionalista reductor que los caracteriza hoy día.

e) La pertinencia del enfoque transdisciplinar y transartístico en el proceso docente-educativo, que permite ejercer un impacto integrador y compensatorio sobre la conciencia humana en armonía con su carácter integral y unitario; racional y emocional (en función de una formación más armoniosa e integral).

f) La innegable aproximación de dichas representaciones a la orientación estético-crítica de las concepciones pedagógicas de Paulo Freire, toda vez que concibe la educación libertadora y

transformadora como una síntesis que engloba, en una unidad indisoluble, lo racional y lo sensible, lo ético y lo estético, como concreción de su visión dialéctica del mundo y de la condición humana: lo cual hace de su obra una referencia obligada, como valioso antecedente, de la EEA.

Los resultados obtenidos, sumamente positivos, no son extraños a la investigadora; pues aparecieron ya, como intuiciones, en las propias obras de Pablo René. De hecho, el Proyecto “Educar para el bien y la belleza”⁸⁹ se fundamentó en estos presupuestos, que ahora recibieron una sustentación científica a través de los talleres de sensibilización estético-ambiental.

Ello representa, indudablemente, 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 en última instancia, su propia sustentabilidad estética en un mundo cada vez más hostil y anestésico. Y sobre todo, un paso trascendente para aspirar a una formación más integral de educadores y educadoras: ya que no será posible alcanzarlo sin una educación que tribute tanto al desarrollo de la mente como al cultivo del corazón. En fin, una educación liberadora y transformadora, por el hombre y para el hombre, tal como la concibió Paulo Freire.

⁸⁹ La autora forma parte de este proyecto.

CONSIDERACIONES FINALES

La crisis socioambiental contemporánea, de carácter global, se agrava cada día más en virtud de la globalización de las políticas neoliberales al servicio del capital transnacional. Debido a eso, no es posible convertir en realidad la aspiración de McLaughlin: hacer que el gusano del industrialismo se convierta en una mariposa (1997, p. 256).⁹⁰ Sencillamente, porque la glorificación de la industria como ideal supremo de la civilización presupone la destrucción de la biodiversidad, y como consecuencia, la probable desaparición de la propia especie del *Homo sapiens*. En ese mundo saturado de agrotóxicos (plaguicidas, fungicidas, herbicidas) quedan pocas posibilidades de supervivencia para la mariposa y para el sentimiento de lo bello como una de las conquistas esenciales de la condición humana.

El proceso de instrumentalización de la razón, que emergió con la Modernidad como lógica consecuencia del proceso de enajenación de los seres humanos, que había nacido con la aparición de la propiedad privada sobre los medios de producción y la división de la sociedad en clases (según lo señaló Carlos Marx en *El Capital* y en otras obras), indujo la pérdida de los valores estéticos de la naturaleza, y como un reflejo de ello, la desestetización de la vida personal y social.

En estas condiciones, era obvio, no podía salvarse ni la educación como alternativa para recuperar el equilibrio entre los aspectos emocionales (estéticos por naturaleza) y los racionales, de una conciencia cada vez más desintegrada, según lo planteado por Edgar Morin, a partir de la perspectiva del pensamiento complejo. Y ello condujo a una inexorable crisis de la educación en la segunda mitad del siglo XIX, proclamada por la Comisión Faure, y de la cual todavía hoy no ha logrado recuperarse la escuela. Numerosas iniciativas de la UNESCO y de la OREALC, en América Latina, no han podido cumplir las expectativas de una educación laica, universal y de calidad para las actuales generaciones; de la misma manera que las agencias especializadas de la ONU no han podido revertir la crisis socioambiental, y en especial, el Cambio Climático.

Esta situación, por supuesto, condiciona el desafío de los educadores y las educadoras de hoy, responsabilizados con ofrecer una formación más integral, que capacite a los discentes para

⁹⁰ Andrew McLaughlin. “El corazón de la ecología profunda”. **Revista Cuba Verde. En busca de un modelo para la sustentabilidad en el siglo XXI**. La Habana: Editorial José Martí, 1997. p.256.

cumplir con las elevadas exigencias de la producción contemporánea, a la vez que garantice una educación de calidad (especialmente, en los aspectos emocionales del proceso de enseñanza-aprendizaje), y los haga más sensibles y humanos en la comprensión de la realidad circundante y en las relaciones con el mundo natural y social.

Es ahí, precisamente, donde cobran relevancia las prácticas de sensibilización como herramientas para el desarrollo estético-ambiental de educadores (as): lo que se pudo constatar a través de las exposiciones de los (as) académicos (as) em Artes Visuais – Licenciatura y de los (as) instructores (as) de Arte de Manicaragua, que participaron en las experiencias implementadas.

En función de ello, arribamos a las siguientes consideraciones generales:

1. Los resultados de la investigación evidenciaron la pertinencia del enfoque hermenéutico-dialéctico, inherente al Método de Interpretación de Sentidos de Maria Cecília de Souza Minayo, toda vez que permitió dilucidar los sentidos de las representaciones de los sujetos colaboradores en torno a la Educación Estético-Ambiental y su contribución para una formación más integral de educadores y educadoras (en especial, en arte) de Brasil y Cuba.

2. Las experiencias de sensibilización estético-ambiental implementadas en el transcurso de la investigación con muestras de educadores (as) en arte de Brasil y Cuba demostraron eficacia como herramienta para una formación más integral, y en particular, para la formación estético-ambiental de los mismos. Asimismo, sirvieron de estímulo a la memoria, propiciando el rescate de la afectividad y la asimilación de nuevos conocimientos en sujetos de ambos grupos; así como la comprensión de la importancia de la EEA, su valorización y aplicabilidad en su cotidiano personal y profesional.

3. Los Talleres de Sensibilización Estético-Ambiental fueron efectivos a los fines de crear una base conceptual apropiada para la comprensión (por parte de los sujetos colaboradores) de la EEA y su contribución para una formación más integral de educadores (as); a pesar de que no constituye una materia insertada, orgánicamente, en el currículo de la Licenciatura em Artes Visuais y de la Licenciatura en Instructor de Arte, respectivamente.

4. Las representaciones de los sujetos colaboradores pusieron de manifiesto la emergencia de categorías y enunciados que tributan a una percepción, eminentemente, emocional de la EEA

(aunque sin excluir el fundamento racional); lo cual responde a una lógica ya revelada por Daniel Goleman, cuando expresó: “Ya que la mente racional demora más para registrar los hechos que la mente emocional, el “primer impulso”, en circunstancias emotivas, no viene de la cabeza, más del corazón”. (2001, p. 307)

5. Las categorías Educación Estético-Ambiental y Formación más integral, cohesionadas en los enunciados: *La EEA y su papel para una formación más integral de los (as) educadores (as) en Arte: representaciones de los (as) académicos (as) em Artes Visuais –Licenciatura de la FURG y La EEA y su papel para una formación más integral de los (as) educadores (as) de Arte: representaciones de los (as) instructores (as) de Arte de Manicaragua*; contribuyeron a que comprendiéramos las representaciones de los sujetos colaboradores en torno a la Educación Estético-Ambiental y a la Formación más Integral. Así también, pudimos apreciar la importancia que los sujetos le asignaban a estas categorías, en tanto pueden propiciar el desarrollo de procesos educativo-pedagógicos enfocados en la formación de valores y en la convivencia armoniosa del hombre con el medio ambiente.

6. La categoría emergente sensibilización estético-ambiental contribuyó al análisis de los talleres (oficinas) realizados en Brasil y en Cuba; mas su función principal en la investigación fue de carácter metodológico, al constituirse en un procedimiento multifacético (por la vía volitivo-afectiva), orientado a la sensibilización de educadores y educadoras, en base a los fundamentos de la Educación Estético-Ambiental (EEA). En este sentido, el diseño y la realización de los talleres de sensibilización (con un carácter transnacional) fueron uno de los potenciales aportes del trabajo a la teoría y a la metodología de la EEA.

7. Los sujetos colaboradores (tanto de la FURG como de Manicaragua) tuvieron una alta valoración de la utilidad y pertinencia de la EEA en los currículos de la Licenciatura em Artes Visuais y de la Licenciatura en Instructor de Arte, respectivamente, para garantizar una formación más integral de los educandos: toda vez que enriquecen su percepción del mundo y de la sociedad; ayudan a su propio autodesarrollo estésico y estético, y como consecuencia, los ayudan a asumir una posición más crítica y transformadora ante la realidad. En particular, los impulsa a un posicionamiento crítico ante el estado de la educación contemporánea y los déficits en relación con su dimensión estético-ambiental.

8. La comprensión generalizada (por los sujetos colaboradores) reveló la pertinencia del enfoque transartístico de la EEA, como una extrapolación lógica de la perspectiva transartística de la Educación Estética asumida por Estévez en sus investigaciones.

9. La similitud de las representaciones de los (as) académicos (as) em Artes Visuais – Licenciatura de la FURG y los (as) instructores (as) de Arte de Manicaragua puso de manifiesto el carácter transcultural de las prácticas de sensibilización estético-ambiental implementadas en la investigación. A ello contribuyó, sin lugar a dudas, el carácter universal de los valores estéticos y ambientales.

10. La indisociabilidad de la tríada enseñanza-pesquisa-extensión, que sirvió de línea matriz para el desarrollo de las experiencias de sensibilización, contribuyó eficazmente a la formación profesional y humana de los (as) educadores (as) en arte, así como al autodesarrollo profesional y estético de la propia investigadora: lo que resulta coherente con la máxima marxista y freiriana de que en el acto de educar, se educan tanto el educando como el educador.

11. Existió un desbalance (como singularidad) en las narrativas de los (as) instructores (as) de Arte, donde resultó desproporcionada la recurrencia de categorías y enunciados de carácter racionalista (en comparación con las narrativas de los académicos em Artes Visuais - Licenciatura), lo que inferimos de las secuelas de la denominada *crisis de valores* que afectó a la sociedad cubana desde inicios de los años 90, cuando aconteció la desaparición de la URSS y del Campo Socialista, sumiendo a Cuba en una crisis económica que, unida al bloqueo económico de los Estados Unidos, le ocasionó y aún le ocasiona sensibles pérdidas en sectores claves de la economía.

En general, esta crisis ha provocado cierta desvalorización de la vida social del país, en particular, en la esfera espiritual de la sociedad y en la convivencia comunitaria (con un indudable impacto en el proceso docente-educativo). Esto ha podido constatar, por ejemplo, en el dramático llamado del presidente cubano, Raúl Castro, en la Asamblea Nacional del Poder Popular, cuando dijo: “Hemos percibido con dolor, a lo largo de más de 20 años de período especial, el acrecentado deterioro de valores morales y cívicos, como la honestidad, la decencia, la vergüenza, el decoro, la honradez y la sensibilidad ante los problemas de los demás” (2013). Además, numerosos pedagogos e historiadores cubanos (incluyendo a Pablo René) han alertado sobre la necesidad de reforzar la vía volitivo-afectiva (emocional) en el sistema educacional del

país como estrategia para el rescate de los valores de los adolescentes y de los jóvenes: los sectores más vulnerables al respecto.

12. La búsqueda bibliográfica en el Repositorio Institucional de la FURG, el Portal de Periódicos de la CAPES/MEC y la Biblioteca Digital de Tesis y Disertaciones, con los descriptores: Educação Estético-Ambiental, Educação Estética Ambiental y Educação Estética e Ambiental (a fin de conocer el número de tesis de maestría y/o doctorado y artículos que incorporan en el título o en su contenido algunos de estos términos en el período entre el 2012 y el 2016), arrojó la existencia de solo una tesis de doctorado (la de Luciana Netto Dolci) con una perspectiva estético-ambiental insertada dentro de la línea de Pesquisa: Ensino e Formação de Educadoras (es). Esto evidencia una falta de sistematicidad en el ámbito científico y docente-educativo en el enfoque de las problemáticas socioambientales, desde esta perspectiva, lo cual puede responder al desconocimiento de la EEA y de su papel para una formación más integral de educadores (as), en un contexto predominantemente racionalista donde se subvalora la educación de lo sensible.

13. La comprensión de las representaciones de los sujetos colaboradores, posible gracias al método hermenéutico-dialéctico de Minayo, reafirmó nuestra convicción acerca de la importancia de la Educación Estético-Ambiental como materia curricular en la Licenciatura em Artes Visuais y en la Licenciatura en Educación Artística, así como acerca de su elevado papel para una formación más integral de educadores (as), especialmente en arte, en el contexto de la crisis socioambiental contemporánea, con un impacto nefasto sobre la biodiversidad y la condición humana.

Solo con el auxilio de una modalidad de la educación en valores como la EEA, que potencie la dimensión estética y estésica del ser humano en función de una formación más integral, podrá alcanzar la especie *Homo sapiens* el estadio de equilibrio y sustentabilidad que perdió en el azaroso proceso de su *hominización*. Ello entraña jerarquizar las necesidades espirituales, que hacen de él un “*homo demens, ludens e imaginarius*” (2001, p. 58): capaz de salvaguardar el patrimonio estético natural y social en el Planeta Azul.

En función de lo anterior, esta tesis asumió un compromiso ético-estético-ambiental con el ser humano, con la naturaleza no humana y con la sociedad en su conjunto, al operar con un entramado de relaciones orientadas a la sustentabilidad (estética) de la condición humana y, en correspondencia, a la formación de sujetos más críticos y transformadores.

Esta tesis contribuyó a ampliar los conocimientos y saberes de la investigadora en torno a las áreas de la Educación Estética, la Educación Ambiental y la Educación Estético-Ambiental, en función de comprender los procesos de formación humana y los condicionantes histórico-sociales, económico-político-culturales que demarcan esos procesos de formación. Además, amplió nuestra lectura de mundo desde una perspectiva emancipadora, crítica, activa, humanista y transformadora. Nos hizo entender la importancia de la Educación Ambiental, especialmente en la actualidad (donde una grave crisis socioambiental a nivel global azota y pauta la vida de las personas), como un modo factible para sensibilizar y conscientizar a las personas que deben proteger y cuidar su entorno, para que las generaciones venideras tengan mejores posibilidades de existencia y convivencia. De igual manera, nos tornó sujetos más críticos y responsables ante el medio ambiente y con una proyección ecológica humanista. Y nos permitió comprender la dinámica de vida de las personas, su *modus vivendi* y su accionar.

En este sentido, se hará necesario profundizar en el análisis y la crítica de textos relativos a los ámbitos de la Educación Estética, la Educación Ambiental y la Educación Estético-Ambiental, considerando la perspectiva humanizadora y crítica, para tener un mayor conocimiento y apropiación teórica de las áreas que se pretenden abordar. Asimismo, será importante realizar una investigación de campo con un tiempo aproximado de dos a cinco años, lo que le permitirá al investigador tener una mayor sistematicidad y evaluar el impacto que las acciones prácticas tendrán en los participantes. En el mismo orden, se deberán aplicar otros instrumentos metodológicos como la observación naturalista participante con interacción ecológica, la realización de entrevistas semi-estructuradas a los sujetos participantes en la investigación y la elaboración de un diario de campo que genere informaciones y datos creíbles y contundentes para el análisis, siempre considerando el objetivo propuesto en la investigación. Por otra parte, resultará interesante establecer dinámicas de trabajo diversas como actividades de sensibilización estético-ambiental, para continuar constatando su aplicabilidad para la vida profesional y personal de los sujetos colaboradores. Y, finalmente, será interesante extender estas propuestas investigativas a otros contextos culturales para verificar si, a pesar de las diferencias culturales, estas dinámicas de sensibilización, como elementos potentes para el desarrollo de la Educación Estético-Ambiental, son factibles a realizarse con resultados satisfactorios en cualquier espacio y cultura.

Como proposiciones futuras, en relación con la temática de la Educación Estético-Ambiental, pretendemos seguir proyectándonos como una educadora ambiental que cuida, ama y se sensibiliza con su entorno. Ofreceremos conversatorios y debates sustentados en la lectura de textos críticos y en la proyección de muestras audiovisuales que contribuyan a ampliar la visión de las personas con respecto a su medio ambiente y el compromiso que implica vivir e interactuar con él, en aras de una convivencia armoniosa. Promoveremos encuentros y eventos que permitan reflexionar y establecer caminos factibles para el desarrollo de una Educación Estético-Ambiental humanista, sensible, crítica y transformadora. Continuaremos realizando los talleres de sensibilización estético-ambiental, que demostraron, paulatinamente, que pueden acarrear cambios positivos en las personas y, por consiguiente, coadyuvar a interacciones positivas con el otro, con la naturaleza y con la sociedad. Asimismo, ofreceremos cursos de pregrado y posgrado en torno a la temática de la EEA y su importancia para sensibilizar a las personas y despertar en ellas la conciencia crítica en torno a las relaciones establecidas en la sociedad, marcadas por modos de vida consumistas en sociedades eminentemente neoliberales.

En última instancia, nuestra aspiración consistió en que los saberes y conocimientos resultantes de la investigación tributen al ulterior seguimiento de la problemática estético-ambiental en varias direcciones factibles: en el estudio de procesos de sensibilización estético-ambiental, con vistas al diseño de metodologías ajustadas a las condiciones y necesidades de la escuela brasileña y cubana respectivamente; en la extensión de los Talleres de Sensibilización Estético-Ambiental a las escuelas de nivel preescolar, primario y secundario que integran el Proyecto “Educar para el bien y la belleza”, que actualmente se desarrolla en las provincias de Villa Clara y Cienfuegos (Cuba), bajo la coordinación general del profesor Pablo René; en el vínculo con investigadores (as) del tema en el ámbito del PPGEA y en otras instituciones y universidades de Brasil y Cuba, entre otros; y en la ampliación del espectro investigativo de las actuales líneas del PPGEA, a fin de abarcar el universo teórico, metodológico y práctico de la EEA en distintos ámbitos y áreas del conocimiento.

SUGERENCIAS PARA LA ELABORACIÓN DE CURSOS DE FORMACIÓN DOCENTE VINCULADOS A LA EDUCACIÓN ESTÉTICO-AMBIENTAL (EEA)

Las experiencias y vivencias de la investigadora en el ámbito profesional (docente e investigativo) que se vincularon a temáticas como: Educación Estética, Educación Ambiental y Educación Estético-Ambiental, especialmente las acciones ético – estético- ambientales que realizamos en los Talleres (Oficinas) de Sensibilización Estético-Ambiental con académicos (as) en Artes Visuales – Licenciatura de la Universidade Federal do Rio Grande (FURG), RS, Brasil, y con instructores (as) de Arte de Manicaragua (Villa Clara, Cuba), coadyuvaron a la realización de propuestas educativas como las que acometimos en este estudio. Así pues, considerando la importancia de tales propuestas, elaboramos una serie de sugerencias para la realización de cursos centrados en el tema de la Educación Estético-Ambiental en distintos escenarios: sustentados en una perspectiva transcultural, crítica, humanista y sensible.

- El programa, cuyo tema se centre en torno a la Educación Estético-Ambiental, precisará del trabajo mancomunado de profesores que tengan una proyección docente-educativa transartística, transdisciplinar y transversal.
- Estos educadores deberán poseer conocimientos y saberes vinculados a los dominios de lo estético y de lo ambiental, así como, conocimientos psicopedagógicos que les permita dirigir procesos de sensibilización estético-ambiental, enfocados hacia el desarrollo de valores.
- Realizar encuentros grupales científicos, charlas y conversatorios, con cierta sistematicidad, que contribuyan al diálogo coherente entre profesores y alumnos, en función de conscientizar al ciudadano sobre la crisis socioambiental que aqueja actualmente a la humanidad y el papel que estos grupos tienen como sujetos proactivos, críticos, conscientes y sensibles, para la resolución de problemáticas socioambientales en la comunidad.
- Envolver profesores y alumnos en actividades extensionistas en diferentes comunidades, que tengan como foco las temáticas socioambientales y estéticas, con el objetivo de

integrar a la universidad y a la comunidad en una lucha mancomunada por lograr el bienestar social.

- Incorporar la propuesta educativa sobre la Educación Estético-Ambiental a las acciones y políticas públicas municipales, provinciales y nacionales, como una forma de contribuir, concretamente, a la sustentabilidad estética de la condición humana.
- Vincular a los miembros de la comunidad a las acciones docente-educativas dentro del ámbito universitario, y escolar en general, para que profesores, alumnos y comunidad puedan compartir diferentes perspectivas sobre el *modus vivendi*, el *habitus* y las prácticas socioambientales.
- Establecer relaciones empáticas y de confianza entre los participantes, así como entre estos y los educadores, para que se propicie un clima de espontaneidad y, por consiguiente, prácticas educativas más enriquecedoras y dialógicas.
- Crear la base material (de estudio y logística) para el desarrollo de prácticas sensibilizadoras fuera del entorno universitario.
- Planificar estrategias de comunicación y técnicas grupales que generen espacios de entendimiento, reflexión y convivencia entre los participantes.
- Los participantes podrán crear portafolios y diarios de campo, donde expresen sus apreciaciones sobre las prácticas educativas vivenciadas; sus intereses, sus reflexiones en torno al ámbito socioambiental y estético-cultural, como una manera de autotransformar (se), al repensar su entorno y el modo en que pueden transformarlo, en aras de un futuro más sustentable para las generaciones venideras.
- Mixturar estrategias didácticas para una comprensión y apropiación mayor de los participantes en torno a los contenidos y metodologías aplicados en el curso, como un modo de potenciar teoría y práctica.

- Aplicar cuestionarios semi-estructurados y realizar entrevistas semi-estructuradas, para evaluar la comprensión y la apropiación de los participantes sobre las temáticas abordadas. Lo que contribuirá al proceso de retroalimentación y favorecerá el perfeccionamiento del programa del curso en momentos posteriores.

- Evaluar los procesos de intervención para mejorar propuestas futuras del curso. Dicha evaluación podrá contemplar aspectos como: pertinencia de los contenidos y actividades realizadas, organización general del curso, desempeño docente, etc.

Estas sugerencias pueden constituirse como un referente para investigaciones venideras sobre la temática que, de igual forma, pretendan realizar propuestas educativas interventivas orientadas al bienestar social y a la sustentabilidad del ser humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. **Diccionario de Filosofía**. La Habana: Ediciones R, 1963.

ALVES, R.; RODRIGUEZ BRANDAO, C. **Encantar o mundo pela palavra**. 2. ed. Campinas, S.P: Papirus Debates, 2006.

ÁVILA, G. Las deudas de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. **Periódico Granma**, La Habana, Cuba, Año 51, No. 230, 25 septiembre de 2015.

BOFF, L. **DIGNITAS TERRAE. ECOLOGIA: GRITO DA TERRA, GRITO DOS POBRES**. 2. ed. Brasil: Editora Ática S.A., 1996.

_____. Ética a partir del calentamiento global. **Periódico Granma**, La Habana, Cuba, 7 de junio de 2013.

_____. **Saber cuidar. Ética do humano – compaixão pela terra**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

BOKOVA, I. Cuba: París abre nueva etapa para enfrentar el cambio climático. **Periódico Granma**, La Habana, Cuba, Año 51, No. 298, 14 de diciembre de 2015.

BORIEV, Y. **Estética**. Moscú: Progreso, 1969.

CASTILLO FERNÁNDEZ, I. et al. La ética: eje principal de la orientación profesional pedagógica de los instructores de arte. **Revista Pedagogía y Sociedad**, Universidad “José Martí Pérez”, Sancti-Spíritus, Cuba, Año 16, n°. 37, jul. 2013.

CASTRO, R. Discurso de Clausura. VIII Legislatura de la Asamblea Nacional del Poder Popular, Palacio de Convenciones, La Habana, Cuba, 2013.

CASTRO DE OLIVEIRA, E. Prefácio. In: FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

CIRCULAR n° 1 del Director Municipal de Educación. Santa Clara, Cuba, 25 de marzo de 1993.

COSTA, D. Politicidade. In: STRECK, D.R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CUELLAR, J.A; EFFIO, M.S. **Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media**. Documento N°. 16. 1ª. ed. Bogotá, Colombia: Revolución Educativa, Ministerio de Educación Nacional, 2010.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1982.

DICCIONARIO Abreviado de Estética. Moscú: Editorial Prosvieshenie, 1983.

ESTÉVEZ, P.R. La vida espiritual del hombre nuevo en las condiciones de la construcción del socialismo en Cuba. Tesis (Doctorado en Filosofía). Universidad Estatal de Kiev, Moscú, 1987.

_____. El CELEA a las puertas del 2000. Santa Clara: Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela” de Villa Clara, 22 de mayo de 1995.

_____. Sobre el documento del VRIP em relación com el Encuentro-Taller Internacional de Educación Estética y Ambiental. Santa Clara: Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela” de Villa Clara, 22 de marzo de 1996.

_____. Programa de Estudios de la disciplina: Educación Ambiental y Sociedad en América Latina. Santa Clara, Cuba, 1998.

_____. **A Educação Estética: experiências da escola cubana.** São Leopoldo: Editora Nova Harmonia, 2003.

_____. **La revolución estética en la educación.** La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2004a.

_____. La Educación Ambiental en el enfoque integral del trabajo educativo: la CEEA. Santa Clara: Facultad de Cultura Física “Manuel Fajardo”, 2004b.

_____. **A alternativa estética na educação.** Rio Grande: Editora da FURG, 2009.

_____. La sustentabilidad estética en el desarrollo humano. In: ESTÉVEZ, P.R. **A Educação Ambiental em perspectiva estética** (Org.). Rio Grande: Editora da FURG, 2011a.

ESTÉVEZ, P.R.; VELÁZQUEZ, M.V.; SÁNCHEZ, P. Curso 2: Educación Estética y Educación Artística: realidades y desafíos. In: PEDAGOGÍA, 2011, La Habana, Cuba. (Folleto). La Habana: Sello Editor EDUCACIÓN CUBANA, 2011b.

ESTÉVEZ, P.R. et al. CURSO 30: Experiencias de los instructores de arte en las instituciones educativas cubanas. La Habana, Cuba: Sello Editor Educación Cubana, 2012a.

ESTÉVEZ, P.R. **La alternativa estética en la educación liberadora.** La Habana, Cuba: Editora Política, 2012b.

_____. **Estesia y estética en la educación: la estética y el Socialismo del Siglo XXI.** Staarbrüngen, Alemania: Editorial Académica Española, 2013.

_____. **Enseñar a sentir.** La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2015a.

_____. **Educar para el bien y la belleza.** 1ª. reimpresión. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2015b.

ESTÉVEZ, P.R. Programa de Estudios de la disciplina: Estética y Personalidad. Camagüey, Cuba: Universidad de Camagüey, 2015c.

_____. Programa de Estudios de la disciplina: Teoría y práctica de la Educación Estética. Licenciatura en Educación Artística. La Habana, Cuba: Ministerio de Educación, 2015d.

_____. Proyecto Educar para el bien y la belleza. Santa Clara, Cuba: Asociación de Pedagogos de Cuba, 2015e.

ESTÉVEZ, P.R.; ESTEVEZ, L. La transdisciplinariedad en la educación: fundamentos. **Revista Educación**, La Habana, Editorial Pueblo y Educación, No.145, mayo-agosto, 2015.

ESTÉVEZ, P.R.; BILLIG MELLO, E.; SALOMÃO DE FREITAS, D.P. **Proyecto EEAUNIP**. Bagé: UNIPAMPA, 2015.

ESTÉVEZ, P.R.; ESTEVEZ, L. **La transdisciplinariedad en la educación. Transdisciplinariedad. Educación Estético-Ambiental. La Edad de Oro**. (En edición). Rio Grande, Rio Sul: Editora da FURG, 2017.

ESTÉVEZ, P.R. **Hacia una estética de la convivencia**. (En edición). La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela, 2017.

FABELO CORZO, J.R. **Los valores y sus desafíos actuales**. La Habana, Cuba: Editorial José Martí, 2003.

FAURE, E. La crisis de la escuela. **El Correo de la Unesco**, París, noviembre de 1972.

FAURE, E. et al. 21 puntos para una nueva estrategia de la educación. **Antología El Correo (40 aniversario de la UNESCO)**, UNESCO, París, Año XXXIX, mayo-junio, 1986.

FERNANDES, C. Amorosidade. In: STRECK, D.R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 4ª ed. São Paulo, Brasil: Editora Paz e Terra S/A, 1996.

_____. **Pedagogía de la autonomía y otros textos**. La Habana: Editorial Camino, 2010.

GADAMER, H.G. **Estética y hermenéutica**. 2. ed. Madrid: Editorial Tecnos, 1998.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho. Ensinar-e- aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

_____. Escola. In: STRECK, D.R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional: a teoria revolucionaria que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GONZÁLEZ MORALES, A. La formación humanístico-cultural en la Educación Cubana. Ponencia presentada en la Primera Conferencia Internacional de Estudios Humanísticos, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas [s.n], Villa Clara, 2003.

GONZÁLEZ SERRA, D.J. **La psicología del reflejo creador**. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 2004.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C.; BAPTISTA LUCIO, P. **Metodología de la investigación**. 4ª. ed. Iztapalapa, México: McGraw-Hill Interamericana Editores, 2006.

HORKHEIMER, M. **Crítica de la Razón Instrumental**. Buenos Aires: El Ateneo, 1973.

KAGAN, M. **La educación estética y artística en la sociedad socialista desarrollada**. Leningrado: Editorial Znanie, 1984a.

_____. **Lecciones de Estética Marxista-Leninista**. La Habana: Editorial Arte y Literatura, 1984b.

KOVEL, J. El enemigo de la naturaleza. **Revista Cuba Verde. En busca de un modelo para la sustentabilidad en el siglo XXI**. La Habana: Editorial José Martí, 1997.

LAPAYRE, F. Objetivos de Desarrollo del Milenio: ¿Instrumentos de desarrollo o Caballo de Troya de las políticas neoliberales? **¿Objetivos de Desarrollo del Milenio?**, 2007. [Tomado de la **Revista Alternatives Sud**, vol.13, No. 1, Centro Tricontinental, Louvain, la Neuve, Bélgica y Ediciones Syllepse, París, Francia, 2006].

LAROUSSE. Diccionario Mini de la Lengua Española. Barcelona, España, Larousse Editorial, S.A., 1999.

LINHARES, C. Anuncio / Denuncia. In: STRECK, D.R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

LOUREIRO, C.F.B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTÍ, J. **Obras Completas**. t. 7. La Habana, 1963. [Tomado de Folleto Guatemala, escrito en 1877 y publicado en México, 1878]

_____. **Cuadernos martianos**. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1999.

MARX, C. **El Capital**. t.1. La Habana: Ediciones Venceremos, 1965a.

_____. **Obras Escogidas**. Moscú: Progreso, 1965b.

_____. Manuscritos Económicos y Filosóficos de 1844. In: **Manuscritos económicos varios**. México, DF: Editorial Grijalbo, 1962.

_____. **Manuscritos Económicos y Filosóficos**. La Habana: Editora Política, 1969.

_____. Tesis sobre Feuerbach. No. 6. In: MARX, C.; ENGELS, F. **Obras Escogidas**. t.I. Moscú: Progreso, 1980.

MARX, C.; ENGELS, F.; LENIN, V.I. **Selección de Textos**. t.1. La Habana, Cuba: Ediciones Políticas /Editorial de Ciencias Sociales, Instituto Cubano del Libro, 1972.

MERLEU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

MATURANA R., H. **Emociones y lenguaje en Educación y Política**. 4. ed. Santiago de Chile: CED (Centro de Estudios del Desarrollo), 1991. Colección Hachette-Comunicación.

MAYER, V. F. **Historia del pensamiento pedagógico**. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz, 1967. Serie Teoría e historia de la educación.

MCLAUGHLIN, A. El corazón de la ecología profunda. **Revista Cuba Verde. En busca de un modelo para la sustentabilidad en el siglo XXI**. La Habana, Cuba: Editorial José Martí, 1997.

MINAYO, M.C. de Souza. **El desafío del conocimiento: investigación cualitativa en salud**. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial, 2004.

MINAYO, M.C. de Souza et al. **Investigación social. Teoría, método y creatividad**. 1^a. ed. 2^a. reimp. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2007.

MINAYO, M.C. de Souza; FERREIRA DESLANDES, S.; GOMES, R. (orgs.) **Pesquisa Social. Teoría, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.

MINAYO, M.C. de Souza. Los conceptos estructurantes de la investigación cualitativa. **Revista Salud colectiva**, Buenos Aires, Argentina, Año 6, núm. 3, septiembre – diciembre, 2010.

MONTERO, G.; PINO, A.; THOMAS, M.; ESTÉVEZ, P.R. **La Educación Estética del Hombre Nuevo**. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1987.

MORIN, E. **Os Sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

_____. **Em busca dos fundamentos perdidos- textos sobre o marxismo**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

NETTO, L. **Educação Estético-Ambiental: potencialidades do Teatro na prática docente**, 2012. Projeto de Tese. (Doutorado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA), Instituto de Educação (IE), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, RS, 2012.

_____. **Educação Estético-Ambiental: potencialidades do Teatro na prática docente**. 2014. 204 p. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA), Instituto de Educação (IE), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, RS, 2014.

PALUDO, C. Educação Popular. In: STRECK, D.R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PÉREZ BENÍTEZ, I.M.; GARCÍA NARANJO, M.A. Concepción de la evaluación de las estrategias curriculares de educación ambiental en las universidades pedagógicas. **Revista Atenas**, vol. 4, N^o. 24, octubre-diciembre, 2013.

PROYECTO ECO-ESTÉTICA del Grupo Transcultural de Estudio e Pesquisa em Educação Estética e Ambiental. Rio Grande, RS: PPGEA/FURG, 2009.

RAMONET, I. Los retos de Río +20. **Periódico Granma**, La Habana, Cuba, Año 48, N^o. 131, 3 de junio de 2012a.

_____. Urgencias climáticas. **Periódico Le Monde diplomatique en español**, París, enero de 2012b.

RESOLUCIÓN basada en la Tesis: Sobre Política Educacional. In: **Tesis y Resoluciones. Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba**. La Habana, Cuba: Ediciones DOR, 1976.

RESOLUCIÓN RECTORAL N^o 140/93. Santa Clara, Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela” de Villa Clara, 4 noviembre de 1993.

ROCHA, M.S.de Souza. **Formación inicial y permanente del profesorado e innovación educativa: ambientalización curricular de la educación superior en Brasil: factor clave en la formación ambiental en el ámbito universitario del Estado de Río Grande del Norte**. Tesis (Doctorado). Facultad de Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2015.

ROSENTAL, M.; IUDIN, P. **Diccionario Filosófico**. La Habana: Editora Política, 1981.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Las Ideas Estéticas de Marx**. La Habana, Cuba: Edición Revolucionaria, 1966.

SARTORI, J. Ativismo. In: STRECK, D.R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SMOLIANIVOV, I.F. **La naturaleza en el sistema de la Educación Estética**. Moscú: Prosvieshenie, 1984.

STRECK, D.R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SUÁREZ TAJONERA, J.O. **El problema de la Educación Estética en Cuba. 1982**. Tesis (Doctorado en Ciencias Filosóficas), Universidad de Lomonosov, Moscú, 1982.

SUJOMLINSKI, V.A. **El nacimiento del ciudadano**. Moscú: Joven Guardia, 1971.

TERRA SILVEIRA, W. **O Fundamento Estético da Educação Ambiental Transformadora**. Curitiba: Appris, 2015.

TESIS y Resoluciones. **Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba**. La Habana: Ediciones DOR, 1976.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 2. ed. revisada. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

WEIL, P.; D'AMBROSIO, U.; CREMA, R. **Rumo à nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento**. São Paulo, Brasil: Summus, 1993.

WELSH, W. **Actualidad de la estética, estética de la actualidad**. Selección: Desiderio Navarro. La Habana, Cuba: Centro Teórico-Cultural Criterios, 2011. Col. Criterios. 216 p.

XIMENES, S. **Mini Dicionário Ediouro da Língua Portuguesa**. 8. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

FUENTES CIBERGRÁFICAS

ARTHUS-BERTRAND, Y. **Documental Home**. Coproducción ELZÉVIR FILMS-Europacorp, 2009. Disponible en: <<http://www.youtube.com/watch?v=SNRHxh6XepM>>. Consultado: 10/02/2016.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil. Relação Ensino, Pesquisa e Extensão (art. 207). Da Educação, da Cultura e do Desporto (cap. III). Da Educação (seção I). EC nº 11/ 96. 35. ed. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação. Coordenação de Biblioteca, Brasil, 2012. Disponible en: <<http://bd.camara.gov.br>>. Consultado: 10/02/2017.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Legislação Congênere, artículo 52, 2. ed., Vitória, República Federativa do Brasil, 2014. p. 54. Disponible en: <<http://www.mpes.mp.br/Arquivos/Anexos/03fe25bf-f2c9-459a-bee2-f00c1b0b2a0e.pdf>>. Consultado: 07/01/2017.

BURGOA LLANO, M. I. La sensibilización artística para la enseñanza de la historia. Tesis. Instituto de Cultura Superior, A.C. Secretaría de Educación Pública, México, DF., 2009. Disponible en: <www.isabelburgoa.com/documentos>. Consultado: 23/03/2017.

CASTILLO FERNÁNDEZ, I. Lo artístico, lo pedagógico para la orientación profesional en Instructores de Arte. **Revista Electrónica de Pedagogía**, La Habana, Cuba, 2013. Disponible en: <<http://odiseo.com.mx/correo-del-lector/2013/04/lo-artistico-lo-pedagogico-para-orientacion-profesional-en-instructores#sthash.GokKsow4.dpuf>>. Consultado: 10 de abril de 2013.

CASTRO, F. La marcha hacia el abismo. **Periódico Granma**, La Habana, Cuba, 12 de enero de 2012. [Publicado también en el sitio CubaDebate, 4 de enero de 2012. Disponible en: <http://www.cubadebate.cu/reflexiones-fidel/2012/01/05/la-marcha-hacia-el-abismo/#.WUmokus1_4Y>]. Consultado: 12/02/2016].

CONVENCIÓN Marco sobre el Cambio Climático. Conferencia de las Partes. 21^{er} período de sesiones. Aprobación del Acuerdo de las Partes, París, 2015. Disponible en: <unfccc.int/resource/docs/2015/cop21/spa/109s.pdf>. Consultado: 13/06/2017.

CUADERNOS martianos. La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales, 1999. Disponible en: <<https://magnetismocnea.files.wordpress.com/2011/07/martc3ad-fidel-y-el-medio-ambiente.pdf>>. Consultado: 07/04/2017.

CURSO de Artes Visuais Licenciatura. Competências e habilidades. Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Sul, Brasil. Disponible en: <<http://artesvisuaisfurg.wixsite.com/artes-visuais-furg/perfil-do-egresso-ppsex>>. Consultado: 15/03/2017.

_____. Perfil do Egresso. Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Sul, Brasil. Disponible en: <<http://artesvisuaisfurg.wixsite.com/artes-visuais-furg/perfil-do-egresso-ppsex>>. Consultado: 15/03/2017.

DOZZA, M.J. Possibilidades e limites da formação do professor de arte e da educação artística escolar na perspectiva da humanização. **Revista Práxis Educativa**. v. 11, n.3, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, Brasil, set.-dez., 2016. p. 897-916. Disponible en: <www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8836/5246>. Consultado: 28/03/2017.

ECURED. Objetivos de los Instructores de Arte, 2015. Disponible en: <<https://www.ecured.cu/Instructores-de-arte#Elementos-que-caracterizan-la-labor-del-instructor-de-arte-como-conductor-de-talleres-docentes.2C-de-apreciaci.C3.B3n-y-creaci.C3.B3n.2C-con-todos-los-alumnos-del-centro-escolar>>. Consultado: 02/03/2017.

FERNANDES BORGES, M.; ARAÚJO, J.B. Ensino, pesquisa e extensão na Educação Superior: processo histórico e perspectivas futuras, [s/a]. Disponible en: <<http://www.efdeportes.com/efd172/ensino-pesquisa-e-extensao-na-educacao-superior.htm>>. Consultado: 23/04/2017.

FREITAS, L. de; NICOLESCU, B.; MORIN, E. Carta da Transdisciplinaridade. I Congresso Mundial de Transdisciplinaridade. Portugal: Convento da Arrábida, 1994. Disponible en: <cetrans.com.br/wp-content/uploads/2014/09/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE1.pdf>. Consultado: 12/03/2016.

GONÇALVES DA SILVA CORDEIRO MOITA, F.M.; BEZERRA DE ANDRADE, F.C. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação, Universidade Federal de Paraíba, [s/a]. Disponible en: <www.scielo.br/pdf/rbedul/vlynylao6.pdf>. Consultado: 23/04/2017.

GUEVARA, E. El socialismo y el hombre en Cuba. **Diario Marcha de Montevideo**, Uruguay, 1965. Disponible en: <<https://www.marxists.org/espanol/guevara/65-socyh.htm>>. Consultado: 11/09/2017.

IONESCO, D; TRAORE CHAZALNOËL, M. Contribución de la OIM en “El año del clima” – París 2015. 21ª Conferencia de las Partes en la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre Cambio Climático. Disponible en: <<https://publications.iom.int/system/files/pdf/mecc-cop-21-sp-web-12nov2015.pdf>>. Consultado: 10/06/2016.

KORTE, G. **Metodologia e Transdisciplinaridade**. São Paulo /Ibiúna, Brasil, 2004. Disponible en: <www.gustavokorte.com.br/publicações/metodologia.transdisciplinar>. Consultado: 10/03/2017.

LACREU, H.L.; MANGIONE, A. Ambientalización curricular de los Estudios Superiores. Experiencia piloto en la Universidad de San Luis. Trabajo presentado al Primer Congreso de Educación Ambiental para el Desarrollo Sustentable en la República Argentina, Complejo Turístico Embalse, Provincia de Córdoba, Argentina, 6 – 9 de mayo de 2004. Disponible en: <<http://www0.unsl.edu.ar/~geo/p-geoambiental/geo/docs/produccion/exp-piloto.pdf>>. Consultado: 15/09/2017.

LENIN, V.I. Tareas de las juventudes comunistas. **Obras Escogidas**. t. III. Moscú: Progreso, 1961a. Disponible en: <<https://www.marxists.org/espanol/lenin/obras/oe3/lenin-obras-3-3.pdf>>. Consultado: 07/06/2017.

_____. La cultura proletaria. **Obras Escogidas**. t. III. Moscú: Progreso, 1961b. Disponible en: <<https://www.marxists.org/espanol/lenin/obras/oe3/lenin-obras-3-3.pdf>>. Consultado: 07/06/2017.

_____. La teoría del conocimiento del materialismo dialéctico y la del empiriocriticismo. cap. III. **Obras Escogidas**. t. IV. Moscú: Progreso, 1973. Disponible en: <<https://www.marxists.org/espanol/lenin/obras/oe12/lenin-obrasescogidas04-12.pdf>>. Consultado: 21/06/2017. (Publicado también en: LENIN, V.I. La teoría del conocimiento del materialismo dialéctico y la del empiriocriticismo III. ¿Qué es la materia? ¿Qué es la experiencia?, p. 150)

MARTÍ, J. Versos sencillos (III). In: **Obras martianas**. Vol. 16. New York, 1891. p. 67-69. Disponible en: <www.metro.inter.edu/cai/jose-marti/Vol16.pdf>. Consultado: 08/04/2017.

MINAYO, M.C. de Souza. **El desafío del conocimiento: investigación cualitativa en salud**. 9. ed. revisada y ampliada. Archivo bajado: 20/10/2015. Disponible en: <<https://www.researchgate.net/publication/31673891-El-desafio-del-conocimiento-investigacion-cualitativa-en-salud-MC-de-Souza-Minayo>>. Consultado: 12/03/2016.

MOURA VENTURELLA, V. Rumo a uma abordagem transdisciplinar para a educação. Rio Grande do Sul: Pontificia Universidade Católica, [s/a]. Disponible en: <cettrans.com.br/artigos/Valeria-Moura-Venturella.pdf>. Consultado: 17/04/2017.

OSTROWER, F.P. Ser sensível. **Criatividade e procesos de criação**. 15. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda, 2001. Disponible en: <<http://es.scribd.com/doc/115041658-LIVRO-CRIATIVIDADE-E-PROCESSOS-DE-CRIACAO-Fayga-Ostrower>>. Consultado: 15/03/2017.

PÉREZ PORTO, J.; MERINO, M. Sensibilidad, 2010. Disponible en: <<http://definicion.de/sensibilidad>>. Consultado: 20/03/2017.

PÉREZ RAMÍREZ, R.M.; RAMÍREZ, F.I; VERA COBAS, S. El pensamiento martiano en torno a la naturaleza en la formación ambiental del estudiante de Cultura Física. **Revista Entre Líneas**, Año VII, No. 1, ene.-mar., 2012. Disponible en: <www.socict.holguin.cu/html/boletines/2012/No12102/textos/01.pdf>. Consultado: 07/04/2017.

PORTO-GONÇALVES, C.W. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2006. Disponible en: <<https://es.scribd.com/doc/157435/Os-Descaminhos-do-Meio-Ambiente-Carlos-Walter-Porto-Goncalves>>. Consultado: 12/04/2017.

RUIZ PÉREZ, A.P. El instructor de arte en la institución educativa, como escenario de educar en el valor responsabilidad. **Revista Cuadernos de Educación y Desarrollo**. vol. 2. N^o. 14, abril 2010. Disponible en: <<http://www.eumed.net/rev/ced/14/aprp.htm>>. Consultado: 11/03/2016.

SALOMÃO DE FREITAS, D.P.; SOARES MOTTA, C.; BILLIG MELLO-CARPES, P. As bases neurobiológicas da aprendizagem no contexto da investigação temática freiriana. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, [s/a]. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sip00023>>. Consultado: 23/03/2017.

SANTOS, A. O que é Transdisciplinaridade. **Periódico Rural Semanal**, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 22-28 agosto, 2005 / 29 abril, 2005. Disponible en: <www.ufrj.br/leprans/arquivos/O-QUE-e-TRANSDISCIPLINARIDADE.pdf>. Consultado: 10/12/2016.

BIBLIOGRAFÍA

D'AMBROSIO, U. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.

DAMIANI, M.F.; SIQUEIRA ROCHEFORT, R.; FONSECA DE CASTRO, R.; RODRIGUEZ DARIZ, M.; SIQUEIRA PINHEIRO, S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Revista Cadernos de Educação**, N^o. 45, maio-agosto, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013. p. 57-67.

DAMO, Andreisa. Para além da comida-mercadoria: contradições da realidade e da consciência à luz da educação ambiental crítico-transformadora. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA), Instituto de Educação (IE), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), RS, 2016.

EUROPEAN Environment Agency (EEA). **Climate change, impacts and vulnerability in Europe 2016. An indicator-based report**. N^o. 1. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017.

FREIRE, P. **Política e educação**. 5^a ed. vol. 23. São Paulo: Cortez Editora, 2001. Coleção Questões da nossa época.

ORIENTACIONES Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media. Documento N^o. 16. 1. ed. Bogotá D.C., Colombia: Ministerio de Educación Nacional, Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media, 2010. Colección Revolución Educativa. Colombia aprende.

SALOMÃO DE FREITAS, D.P. A prática de pensar a prática de formação acadêmico – profissional de professoras (es) de ciências da natureza: Estética do formar-se ao formar. Tese (Doutorado em Educação em Ciências, Química da Vida e Saúde). Instituição de Ensino. Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, RS, 2015.

SCHUNK, Dulcinéia Schuck. Arte e Natureza: uma experiência de sensibilização por meio da arte. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) - Universidade de Brasília, Brasília, Brasil: UnB-CDS, 2006.

WORLD Health Organization. **Climate change and human health - risks and responses**. Geneva: WHO (in collaboration with UNEP and WMO), 2003.

FUENTES CIBERGRÁFICAS

ARAUJO FREITAS, L. A. de; CASTRO DE FREITAS, A. L. A crise socioambiental: uma crise civilizatória. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (REMEA)**, v.31, n.1,

jan.-jun., 2014. p. 24-40. Disponible en: <<https://www.seer.furg.br/remea/article/view/4372/2863>>. Consultado: 27/03/2017.

ARMOND SERRÃO, M. Educação Ambiental no Brasil: políticas e programas, realidades e desafios. **Revista Novamerica**. N^o. 111. Rio de Janeiro, Brasil, [s.a]. Disponible en: <www.novamerica.org.br/Revista-digital/L0111/rev-construindo03.asp>. Consultado: 21/06/2017.

ARNT, R. de M. **Princípios para uma docência transdisciplinar**. São Paulo, Brasil: WAK, 2009. (Como relato de pesquisa fue publicado en: **Revista Science in Health**, Año 1, núm. 1, jan-abr., 2010. p. 55-64). Disponible en: <arquivos.cruzeirodosu/educacional.edu.br/principal/new/revista-scienceinhealth/01-jan-abr-2010/Science-55-64.pdf>. Consultado: 05/01/2017.

CASAS MARTÍNEZ, G. El medio ambiente en el ideario martiano: vigencia de su legado. **Revista DELOS: Desarrollo Local Sostenible**. vol. 4, n^o. 11, junio, 2011. p. 1-9. Disponible en: <www.eumed.net/rev/delos/11/gcm.htm>. Consultado: 02/03/2017.

COMMISSIONE delle comunità europee. L'ambiente in Europa: quali direzioni per il future?, [s.a]. Disponible en: <<http://www.interreg-enplan.org/>>. Consultado: 22/06/2017.

COMMISSIONE delle comunità europee. Ambiente 2010: il nostro futuro, la nostra scelta. Sesto programma di azione per l'ambiente. Proposta di Decisione del Parlamento Europeo e del Consiglio che istituisce il programa comunitario di azione in materia di ambiente 2001-2010. Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento Europeo, al Comitato Economico e Sociale e al Comitato delle regioni, Bruxelles, 24 de enero de 2001. Disponible en: <<http://www.isprambiente.gov.it/files/agenda21/2001-sesto-piano-azione-ambientale.pdf>>. Consultado: 22/06/2017.

CONVENZIONE quadro delle Nazioni Unite sui cambiamenti climatici. Entrata in vigore pela Svizzera il 21 marzo 1994. Stato 3 ottobre 2013. Disponible en: <<https://www.admin.ch/opc/it/classified-compilation/19920113/201310030000/0.814.01.pdf>>. Consultado: 22/06/2017.

FERNANDES DE FREITAS, J.B. Arte é conhecimento, é construção, é expressão. **Revista Digital Art&**. Ano III, Núm. 03, abril de 2005. Disponible en: <www.revista.art.br>. Consultado: 10/03/2017.

FERRER, J. Tipos de investigación y diseño de investigación. I.U.T.A, 2010. Disponible en: <<http://metodologia02.blogspot.cl/p/operacionalizacion-de-variables.html>>. Consultado: 12/01/2017.

FISCHER, D.A. Educação e sensibilidade: tensões e desafios. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS, Porto Alegre, Brasil, 2015. Disponible en: <repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7085/1/000466437-Texto%2bCompleto-0.pdf>. Consultado: 28/03/2017.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro, Brasil: Editora Paz e Terra LTDA., 1967. Disponible en: <www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro-freire-educacao-pratica-liberdade.pdf>. Consultado: 23/06/2017.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C.; BAPTISTA LUCIO, P. **Metodología de la investigación**. 6. ed. México, DF: McGraw Hill / INTERAMERICANA EDITORES, S.A de C.V., 2014. Disponible en: <<http://upla.edu.pe/portal/wp-content/uploads/2017/01/Hern%C3%A1ndez-R.-2014-Metodologia-de-la-Investigacion.pdf>>. Consultado: 21/06/2017.

MARINS SEBINELLI, R.M. Extensión universitaria: concepto, política y una experiencia práctica. **Revista perspectivas rurales**, p. 179-190. Disponible en: <<https://perspectivasrurales.org/index.php/componet/jdownloads/send/6-perspectivas-15-16/19-extension-universitaria-concepto-politica?option=com-jdownloads>>. Consultado: 22/06/2017.

MARRERO, D.R. Procedimiento metodológico para el desarrollo de la sensibilidad estética ambiental en la secundaria básica. Tesis (Doctorado en Ciencias Pedagógicas) - Instituto Superior Pedagógico “José Martí”, Camagüey, 2007. Disponible en: <rediuc.reduc.edu.cu/jspui/bitstream/123456789/261/Daemar-Ricardo-Marrero.pdf>. Consultado: 15/03/2017.

MARTÍNEZ-SALANOVA SÁNCHEZ, E. Creatividad, arte y expresión en la formación, [s.a]. Disponible en: <www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0072desarrollohabilidades.htm>. Consultado: 14/12/2015.

NASCIMENTO SULAIMAN, S. Educação Ambiental nos currículos escolares de Brasil e Chile: um estudo histórico comparado. São Paulo, Brasil, 2011. Disponible en: <livrozilla.com/doc/723825/educa%C3%A7%C3%A3o-ambiental-nos-curr%C3%ADculos-escolares-de-brasil-e-c...>. Consultado: 22/10/2016.

OLIVEIRA, F.; MARTINS GOULART, P. Fases e faces da extensão universitária: rotas e concepções. **Revista Ciência e Extensão**. v.11, n. 3, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2015. p. 8-27. Disponible en: <ojs.unesp.br/index.php/revista-proex/article/view>. Consultado: 22/10/2016.

OLIVEIRA MAGALHÃES, S.M. A emoção e a sensibilidade como constituidoras do espaço do emocionar, 1991. Disponible en: <ojs.ufgd.edu.br/ojs/index.php/educa%C3%A7%C3%A3o/article/view/1991/1075>. Consultado: 02/04/2017.

_____. Para pensar a educação do futuro: a perspectiva transdisciplinar na formação de professores, [s.a]. Disponible en: <www2.unucseh.veg.br/ceped/edipe/anais/IIIedipe/pdfs/2-trabalhos/gt09-didactica-praticas-ensino-estagio/trab-gt09-para-ensinar-educacao-futuro.pdf>. Consultado: 02/04/2017.

OSTROSKY, F.; VÉLEZ, A. Neurobiología de las emociones. **Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias**. vol. 13, N^o. 1, enero-junio, 2013. Disponible en: neurociencias.udea.edu.co/revista/PDF/REVNEURO-vol13-num1-4.pdf.

Consultado: 24/03/2017.

PADOVANI, L.M.; CARRABBA, P.; DI GIOVAVANNI, B. Da Rio a Johannesburg: verso lo sviluppo sostenibile. **Energia, Ambiente e Innovazione**. ENEA, núm. 2/03, UTS Biotecnologie, Protezione della Salute e degli Ecosistemi, 2003. Disponible en: old.enea.it/produzione-scientifica/pdf-EAI/2003/RioJohannesburg.pdf. Consultado: 22/06/2017.

RIGO VAURELL, C. Sensibilización medioambiental a través de la Educación Artística. Tesis (Doctorado). Facultad de Bellas Artes, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2003. Disponible en: biblioteca.ucm.es/tesis/bba/ucm-t27339.pdf. Consultado: 14/03/2017.

APÉNDICES

APÊNDICE 01. Termo de consentimento livre e esclarecido



FURG

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE- FURG
 PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMACIONES SOBRE A PESQUISA:

Título do projeto: “A dimensão estético-ambiental na ambientalização curricular dos (as) educadores (as) em Arte”

Pesquisador Responsável: Lurima Estevez Alvarez

Telefone para contato do pesquisador (a): (53) 9977-0979

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:

O motivo que nos leva a estudar o problema/questão da pesquisa: Como os processos de Educação Estética imbricados aos da Educação Ambiental propiciam uma formação mais integral dos (as) educadores (as) em Artes Visuais?, é precisamente que existe uma lacuna no processo de ensino-aprendizagem da Licenciatura em Artes Visuais enquanto aos processos de sensibilização com foco na dimensão estético-ambiental e que estão intrinsecamente imbricados quando se pensa o ensino das Artes. Então, seria imprescindível para um processo de ambientalização curricular dos (as) arte-educadores (as) a inclusão desta dimensão para desenvolver os sentidos humanos através de diversas atividades: curriculares e extracurriculares, pensando o ato educativo em uma visão complexa onde estão interrelacionados o ensino formal, informal e não formal. E neste sentido justifica-se esta pesquisa na qual os (as) futuros (as) professores (as) em arte conseguirão desenvolver processos pedagógico-educativos mais sensíveis, analíticos, conscientizadores da importância do quefazer pedagógico como um ato que propicia uma maior qualidade de vida para os indivíduos. Além disso, foi uma eleição pessoal a seleção da turma da Licenciatura em Artes Visuais para a coleta de dados pelo fato do vínculo da pesquisadora com as manifestações artísticas, desde o conhecimento dos estudos e posicionamentos teóricos sobre a arte e, especificamente as Artes Visuais, como da prática profissional em algumas das expressões artísticas. O objetivo geral da pesquisa é analisar como os processos de Educação Estética imbricados aos da Educação Ambiental propiciam uma formação mais integral dos (as) educadores (as) em Artes Visuais. Os procedimentos da coleta de dados serão feitos mediante a observação participante na sala de aula, aplicação de questionários, debates de múltiplas temáticas vinculadas à Educação Estética e à Educação Ambiental na sala de aula, com o uso de gravações de vídeo e fotografias resultantes das Oficinas de Experimentação Estético-Ambiental realizadas, o uso de artefatos culturais como filmes, o exercício de escrita (narrativas individuais e coletivas), os exercícios de apreciação e sensibilização individual, as experimentações coletivas de reconhecimento de objetos, percepções e lembranças de situações do

quotidiano por meio da percepção sensível com o objeto. A frequência dependerá do tempo de duração do estágio de docência e do projeto de extensão imbricado ao Estágio, pois neste período vai acontecer a coleta de dados. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DO (A) PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL
PELO (A) PARTICIPANTE:

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “A dimensão estético-ambiental na ambientalização curricular dos (as) educadores (as) em Arte”. Fui informado (a) pelo pesquisador (a) Lurima Estevez Alvarez dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Autorizo () Não autorizo () a publicação de eventuais fotografias e vídeos que o (a) pesquisador (a) necessitar obter de mim, de minha família, do meu recinto ou local para o uso específico em sua dissertação ou tese.

Local e data: _____ / ____ / ____ / ____.

Nome: _____.

Assinatura do sujeito ou responsável: _____.

Assinatura do (a) pesquisador (a): _____.

APÉNDICE 02. Término de consentimiento libre y esclarecido



FURG

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE- FURG
 PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL



TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y ESCLARECIDO

Usted está siendo convidado (a) para participar, como voluntario (a), en una investigación. Después de ser esclarecido (a) sobre las informações a seguir, en el caso de que acepte formar parte del estudio, firme al final de este documento, que será en dos vías. Una de ellas es suya y la otra es del investigador responsable.

INFORMACIONES SOBRE LA PESQUISA:

Título del proyecto: “La dimensión estético-ambiental en la ambientación curricular de los (as) educadores (as) de Arte”.

Investigador Responsable: Lurima Estevez Alvarez

Teléfono para contacto del investigador (a): (53) 9977-0979

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS Y PROCEDIMIENTOS:

El motivo que nos lleva a estudiar el problema/cuestión de la investigación: ¿Cómo los procesos de Educación Estética imbricados a los de la Educación Ambiental propician una formación más integral de los educadores de Artes?, es precisamente que existe una laguna en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Licenciatura de Instructores de Arte en cuanto a los procesos de sensibilización con foco en la dimensión estético-ambiental y que están intrínsecamente imbricados cuando se piensa la enseñanza de las Artes. Entonces, sería imprescindible para un proceso de ambientación curricular de los (as) arte-educadores (as) la inclusión de esta dimensión para desarrollar los sentidos humanos a través de diversas actividades: curriculares y extracurriculares, pensando el acto educativo en una visión compleja donde están interrelacionados la enseñanza formal, informal y no formal. Y en este sentido, se justifica esta pesquisa en la cual los futuros profesores de artes conseguirán desarrollar procesos pedagógico-educativos más sensibles, analíticos, conscientizadores de la importancia del quehacer pedagógico como un acto que propicia una mayor calidad de vida para los individuos. Además, fue una elección personal la selección del grupo de Instructores de Arte de Manicaragua para la recolección de los datos por el hecho del vínculo de la investigadora con las manifestaciones artísticas, desde el conocimiento de los estudios y posicionamientos teóricos sobre el arte, como de la práctica profesional en algunas de las expresiones artísticas. El objetivo general de la investigación es analizar cómo los procesos de Educación Estética imbricados a los de la Educación Ambiental propician una formación más integral de los educadores de Artes. Los procedimientos para la recolección de los datos serán hechos mediante la aplicación de cuestionarios, el uso de fotografías resultantes de las Oficinas de Experimentación Estético-Ambiental realizadas, que servirán para potenciar la investigación en cuanto a apéndices y anexos, las narrativas individuales y colectivas que recogerán las memorias afectivas con objetos (percepciones y recuerdos de situaciones de lo cotidiano mediante la percepción sensible con los objetos). La frecuencia dependerá del

tiempo de duración del proyecto de extensión imbricado al Estágio, pues en este período acontecerá la recolección de los datos. La participación en el estudio no implicará costos para usted y no habrá ninguna compensación financiera adicional.

DECLARACIÓN DEL (LA) PARTICIPANTE O DEL RESPONSABLE
POR EL (LA) PARTICIPANTE:

Yo, _____, abajo firmado, concuerdo en participar del estudio “La dimensión estético-ambiental en la ambientación curricular de los (as) educadores (as) de Arte”. Me fue informado (a) por el (la) investigador (a) Lurima Estevez Alvarez de los objetivos de la pesquisa encima de manera clara y detallada, esclarecí mis dudas y recibí una copia de este término de consentimiento libre y esclarecido. Me fue garantizado que puedo retirar mi consentimiento en cualquier momento, sin que esto lleve a cualquier penalidad. Autorizo () No autorizo () la publicación de eventuales fotografías y videos que el (la) investigador (a) necesite obtener de mí, de mi familia, de mi recinto o local para el uso específico en su disertación de maestría o tesis.

Local y fecha: _____ / ____ / ____ / ____.

Nombre: _____.

Firma del sujeto o responsable: _____.

Firma del (la) investigador (a): _____.

APÉNDICE 03. Programa do Curso de Extensão “A dimensão estético-ambiental na ambientalização curricular dos (as) educadores (as) em Arte” (FURG, 2015)⁹¹

Período: 1º semestre de 2015

Turma: Curso de Artes Visuais - Licenciatura (Terceiro ano)

Quantidade de horas: 100 hrs

- 50 hrs presenciais
- 30 hrs trabalho individual
- 20 hrs trabalho orientado

Atividade Nº. 1		
Objetivos da atividade	Síntese do conteúdo das aulas	Metodologia utilizada
<p>Apresentar aos (as) alunos (as) os objetivos e fins das atividades teóricas e práticas a realizar.</p> <p>-Observar uma aula de caráter prático.</p>	<p>-Explicação dos objetivos, materiais e finalidade das atividades teóricas e práticas propostas para o curso.</p>	<p>Metodologia expositiva</p> <p>A observação de uma aula prática da professora Elisabeth Brandão Schmidt.</p>
Atividade Nº. 2		
<p>Oferecer aos (as) discentes noções gerais da Educação Estética para garantir a compreensão dos conteúdos do curso.</p>	<p>Generalidades sobre a Educação Estética: o estético; o desenvolvimento estético da personalidade; gênese da EE: objeto, finalidade, meios e métodos, limitações e fatores limitantes do desenvolvimento estético da personalidade na sociedade contemporânea.</p>	<p>Metodologia expositiva: aula teórica consistente na exposição dos conteúdos com o apoio do recurso multimídia, exemplificação e esquemas didáticos.</p> <p>Diálogo crítico com os (as) estudantes.</p>

⁹¹ As práticas educativas foram desenvolvidas com o mesmo programa nos contextos de Brasil e Cuba. Neste último país realizou-se em janeiro de 2016.

Atividade Nº. 3		
Oferecer aos (às) discentes noções gerais da Educação Estética para garantir a compreensão dos conteúdos do curso.	Generalidades sobre a Educação Estética: o estético; o desenvolvimento estético da personalidade; gênese da EE: objeto, finalidade, meios e métodos, limitações e fatores limitantes do desenvolvimento estético da personalidade na sociedade contemporânea.	Metodologia expositiva: aula teórica consistente na exposição dos conteúdos com o apoio do recurso multimídia, exemplificação e esquemas didáticos. Diálogo crítico com os (as) estudantes.
Atividade Nº. 4		
Objetivos da atividade	Síntese do conteúdo das aulas	Metodologia utilizada
Oferecer aos (às) discentes noções gerais da Educação Ambiental para garantir a compreensão dos conteúdos do curso.	Generalidades sobre a Educação Ambiental: histórico e concepções crítico-transformadoras do meio ambiente. A crise sócio-ambiental global e seu impacto sobre a condição humana.	Metodologia expositiva: aula teórica consistente na exposição dos conteúdos com o apoio do recurso multimídia, exemplificação e esquemas didáticos. Diálogo crítico com os (as) estudantes.
Atividade Nº. 5		
Propiciar que os (as) discentes vivenciem e compreendam as potencialidades da formação integral de educadores (as) para veicular os conteúdos inerentes à EEA. Articular práticas de reconstrução dos conhecimentos e saberes apreendidos respeito da EEA, através da elaboração de narrativas individuais	-Oficina prática de Experimentação Estético-Ambiental destinada a promover relações empáticas com objetos e fenômenos em espaços societários. -Exercício para promover as relações intersubjetivas no coletivo. -Construção de narrativas (individuais e coletivas) a partir do contato com materiais naturais, artificiais e recicláveis como: pinhas, caixa vazia de biscoitos, garrafa de água;	Metodologia vivenciada e de trabalho colaborativo. Práticas vivenciais com orientação psicopedagógica: exercícios de respiração para gerar uma maior concentração e serenidade de corpo e mente; caminhando lentamente em um círculo, enquanto a professora fala com tom suave orientado para a escuta; práticas vivenciais com objetos (de olhos fechados), com base na construção de narrativas pessoais.

<p>referentes às experiências sensitivo-afetivas com objetos, onde os discentes referem as suas representações sobre eles; bem como contribuições para sua constituição como sujeitos educadores (as), com base nas experiências e vivências da vida cotidiana.</p>	<p>pedaços de madeira úmidos; pedras pequenas, folhas de árvores, celulares, cadernos, óculos, etc.). Os (as) discentes deviam “sentir” (tocar) os objetos; cheirá-los e brincar com eles com a expectativa de despertar velhas ou recentes lembranças, mas com significação relevante para as suas vidas. Após, já com os olhos abertos, os (as) discentes deviam falar sobre o experienciado com os objetos.</p>	
<p>Atividade Nº. 6</p>		
<p>Objetivos da atividade</p>	<p>Síntese do conteúdo das aulas</p>	<p>Metodologia utilizada</p>
<p>Incentivar os (às) discentes para socializar, de maneira individual, as suas narrativas e expressar seus julgamentos críticos sobre a percepção dos significados e sentidos dos objetos (proporcionados pela professora); assim como a sua conexão com emoções, sentimentos, vivências e avaliações da sua vida pessoal.</p>	<p>Repasso da atividade anterior e apresentação individual das narrativas.</p>	<p>Metodologia expositiva: exposição dos (as) alunos (as) das narrativas elaboradas na aula anterior, versadas na apreciação individual de cada aluno (a) sobre a experiência sensível com os objetos e sua vinculação com a vida pessoal.</p>

Atividade N°. 7		
Objetivos da atividade	Síntese do conteúdo das aulas	Metodologia utilizada
<p>Oferecer aos (às) discentes noções gerais da Educação Estético-Ambiental para garantir a compreensão dos conteúdos do curso.</p> <p>Estimular a capacidade de exercício crítico e a sensibilidade dos (as) discentes, mediante apresentação e análise de materiais audiovisuais (filme) com temáticas referidas aos valores humanos.</p>	<p>Generalidades sobre a Educação Estético-Ambiental como uma modalidade da educação de valores: principais referentes; a sustentabilidade estética e seu papel no desenvolvimento humano; a arte como meio para a educação estético-ambiental de educadores (as).</p> <p>- Apreciação artística do filme “O circo das Borboletas”.</p>	<p>Metodologia ativo-participativa, consistente na exposição dialogada dos conteúdos com o apoio de meios audiovisuais; exemplos concretos e esquemas didáticos.</p> <p>Primeira visualização do filme “O circo das Borboletas”, para uma aproximação inicial com o texto audiovisual.</p> <p>Como trabalho individual, os alunos devem pensar nas relações do filme com a Educação das Artes e a Educação Estético-Ambiental. Trazer algumas ideias ou questionamentos suscitados pelo texto visual para a próxima aula.</p>
Atividade N°. 8		
<p>Estimular a capacidade de exercício crítico e a sensibilidade dos (as) discentes, mediante apresentação e análise de materiais audiovisuais (filme) com temáticas referidas aos valores humanos.</p> <p>Promover a análise de conflitos sócio-ambientais mediante textos audiovisuais.</p> <p>Propiciar que os (as) discentes vivenciem e compreendam as potencialidades da formação integral de educadores (as) para</p>	<p>- Apreciação artística do filme “O circo das Borboletas” e debate sobre conceitos como: processo educativo formal, não formal e informal; conflito homem-natureza-sociedade; diferença / integração; violência e discriminação; desenvolvimento humano; resiliência; empatia, aceitação, tolerância; criatividade, arte e realidade; identidade; relações de pertencimento; potencialidades, competências, complexidade; reconhecimento e cuidado de si e do outro; Sensações, percepções, sentimentos, emoções, consciência; preconceito, crenças; humanismo, perda do humanismo; valores e</p>	<p>Metodologia ativo-participativa. Debate coletivo de filme “O circo das Borboletas”, segundo os temas propostos, vinculados com as problemáticas socioambientais, para o posicionamento crítico dos discentes sobre as relações dos produtos artísticos com a Educação de Artes, e particularmente, com a EEA: em função dos conflitos socioambientais e o imperativo de uma formação mais integral de educadores (as), especialmente, de artes.</p>

veicular os conteúdos inerentes à EEA.	antivalores.	
Atividade N°. 9		
Objetivos da atividade	Síntese do conteúdo das aulas	Metodologia utilizada
Propiciar a experimentação criativa dos discentes com diversos materiais.	- “A criação plástica e sua relação com a EEA”.	Metodologia expositiva, consistente na exposição dialogada sobre o funcionamento do exercício criativo. Metodologia ativo-criativa para a realização de exercícios criativos (desenhos com cartulinas), com base no vivenciado nas atividades sobre a EEA; experiências da vida cotidiana e expectativas relacionadas com a formação de educadores (as), precisamente, de artes.
Atividade N°. 10		
Estimular a criação plástica coletiva com desenhos e figuras relativas ao tema: “O papel da criatividade na minha constituição como educador de arte”.	A construção de narrativas coletivas com o tema: “O papel da criatividade na minha constituição como educador de artes”. -Apresentação individual dos trabalhos.	Metodologia ativo – criativa, consistente na construção de uma narrativa com o título: “O papel da criatividade na minha constituição como Educador de Arte”, onde ressalta o papel da EEA.
Atividade N°. 11		
Objetivos da atividade	Síntese do conteúdo das aulas	Metodologia utilizada
Organizar uma excursão pelo ambiente universitário da FURG para sensibilizar os estudantes, propiciar que tenham uma experiência prática com a natureza e, em contato com outros, reconheçam elementos relativos à EEA.	-Visita de interés pedagógico.	Metodologia vivenciada com saída de campo e interação ecológica.

Atividade N°. 12		
Desenvolver intercâmbios sobre as experiências vivenciadas na visita pedagógica de trabalho de campo, afim de despertar nos discentes grandes emoções estético-ambientais, associadas à prática do ensino de artes, a partir de uma perspectiva global.	-Roda de diálogo para a análise do material teórico, com exposições individuais.	Metodologia ativo-participativa, consistente na discussão e intercâmbio de opiniões sobre a EEA como modalidade de educação em valores orientada para uma formação mais integral.
Atividade N°. 13		
Objetivos da atividade	Síntese do conteúdo das aulas	Metodologia utilizada
Promover a inserção de conteúdos da EEA no currículo da Licenciatura em Artes; assim como propiciar a análise dos temas relativos à EEA e a avaliação de sua importância para educadores (as) de artes.	Seminário sobre a educação transformadora, a educação do sensível e a educação estético-crítica de Paulo Freire.	Metodologia expositiva, consistente na análise dos conteúdos documentais.
Atividade No. 14		
Organizar uma excursão pelo ambiente universitário da FURG para sensibilizar os estudantes, propiciar que tenham uma experiência prática com a natureza e, em contato com outros, reconheçam elementos relativos à EEA. Avaliar as atividades realizadas, através de um questionário semi-estruturado, para constatar o nível de percepção e compreensão das temáticas abordadas; a metodologia	-Visita pedagógica de trabalho em campo para propiciar um olhar integrador dos conteúdos (conhecimentos, saberes e valores), mediante experiências individuais e coletivas. -Análise final e aplicação de um questionário para avaliar a compreensão dos discentes sobre os temas trabalhados nas oficinas e fazer uma avaliação geral do curso. O questionário será entregue na sala de aula	Metodologia vivenciada com saída de campo e interação ecológica, que concluiu com a aplicação de um questionário de percepção sobre a EEA aos (às) discentes participantes. Metodologia expositiva, onde explica-se brevemente a importância da aplicação de questionário de percepção para a análise das informações na futura Tese de Doutorado da professora e as suas

de trabalho utilizada e o desempenho da professora.	para avaliação final do Curso de Extensão.	particularidades.
Atividade N°. 15		
Avaliar as atividades realizadas, através de um questionário semi-estruturado, para constatar o nível de percepção e compreensão das temáticas abordadas; a metodologia de trabalho utilizada e o desempenho da professora.	-Aplicação de um segundo questionário para avaliar a percepção e compreensão dos alunos sobre a EEA. O questionário será entregue na sala de aula para avaliação final do Curso de Extensão.	Metodologia expositiva, onde explica-se brevemente a importância da aplicação de um segundo questionário de percepção para a análise na futura Tese de Doutorado e as suas particularidades.
Atividade N°. 16		
Objetivos da atividade	Síntese do conteúdo das aulas	Metodologia utilizada
Avaliar as atividades realizadas, mediante um questionário, para constatar o nível de recepção e compreensão das temáticas abordadas; a metodologia de trabalho utilizada e o desempenho da professora.	-Análise final e aplicação de questionário para avaliar as oficinas.	Avaliação individual dos conteúdos e do Curso de Extensão.

**APÉNDICE 04. Oficina # 1 de Sensibilização Estético-Ambiental:
“Memória afetiva com objetos” (FURG, 2015)**



**APÉNDICE 05. Oficina # 2. Desenhos com tema:
“Minha constituição como educador em arte” (FURG, 2015)**



**APÉNDICE 06. Oficina # 4. Análise e debate do filme:
“O circo das borboletas” (FURG, 2015)**



APÉNDICE 08. Questionário de Percepção (# 2)



FURG

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE- FURG
 PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL



QUESTIONÁRIO DE PERCEPÇÃO

Prezados (as) alunos (as):

O seguinte questionário tem como finalidade conhecer a sua opinião sobre a percepção estético-ambiental, assim como suas implicações e aportes para a formação dos (as) educadores (as) em Artes (Visuais). Neste questionário de percepção não se está avaliando a sua pessoa, mas o que você considera importante para o processo de formação profissional.

Para responder, siga as seguintes instruções:

Diante cada variável se pergunte: **¿Que tão importante é para mim?** e valorize cada uma destas variáveis respeito da importância que você lhe otorga dentro do processo de formação, em uma escala de 1 até 5, onde cada número significa o seguinte:

Não Importante	Pouco Importante	Importante	Bastante Importante	Muito Importante
1	2	3	4	5

(MARQUE COM UMA X A SUA RESPOSTA).

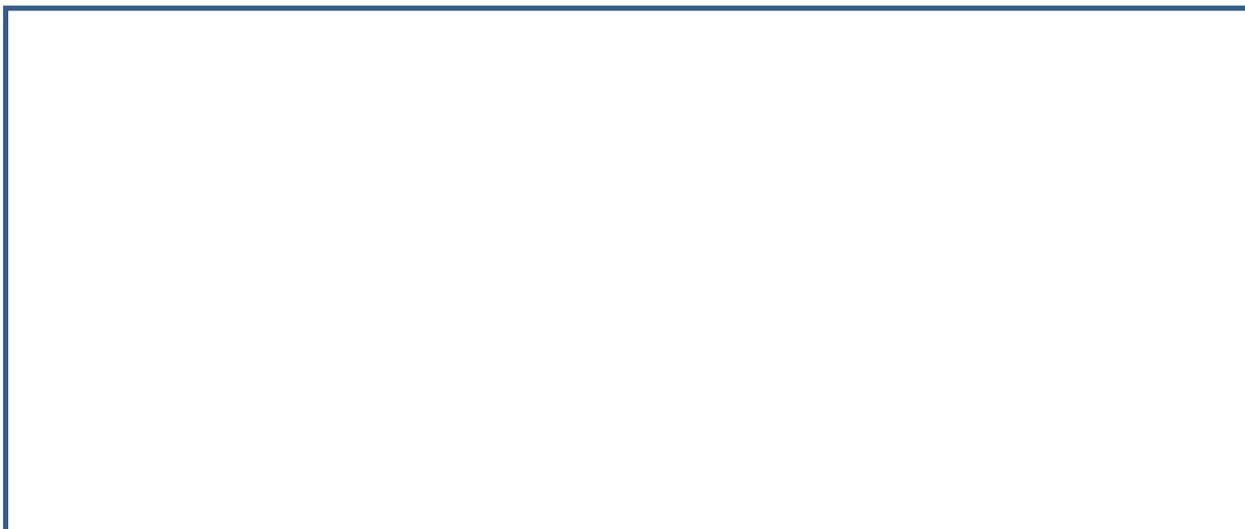
DIMENSÃO	EDUCATIVA	NÍVEL DE IMPORTÂNCIA				
1	Que importância asinaria no curriculum da Licenciatura de Artes Visuais à Educação Estética?	1	2	3	4	5
2	Que nível de implicação tem educar esteticamente através da Educação Artística?	1	2	3	4	5
3	Que nível de importância se asigna aos valores estéticos no desenvolvimento cultural integral da personalidade dos futuros professores em arte?	1	2	3	4	5
4	Que nível de importância se asigna a educar no sentido da beleza nos (as) educadores (as) em arte?	1	2	3	4	5
5	Que importância tem o desenvolvimento de competências de educação ambiental para a educação básica, secundária e formação de formadores?	1	2	3	4	5
6	Que nível de influência podem ter as experiências e vivências pessoais para o âmbito educativo?	1	2	3	4	5

DIMENSÃO	SOCIAL- COMUNITARIA	NIVEL DE IMPORTÂNCIA				
		1	2	3	4	5
1	Que importância se asina ao vínculo dos professores com as atividades que oferece o meio como oportunidade pedagógica?	1	2	3	4	5
2	Que nível de importância tem os conflitos socioambientais na Educação Estético-Ambiental e nos modos de viver das pessoas em sociedade?	1	2	3	4	5
3	Que nível de importância teria a renovação científico-técnica na projeção de uma educação estético-ambiental mais humanizadora?	1	2	3	4	5
4	Que nível de importância teria desenvolver políticas de formação no âmbito do social-comunitario que fortaleça o trabalho dos professores para atuar na educação estético- ambiental?	1	2	3	4	5
5	Que nível de importância tem a inclusão da educação estético-ambiental no social-comunitario e que contribua ao fortalecimento dos Acadêmicos em Artes Visuais - Licenciatura ?	1	2	3	4	5
6	Que nível de importância tem o vínculo curricular com as exigências do meio ao nível social-comunitário na formação docente para o exercício do trabalho?	1	2	3	4	5

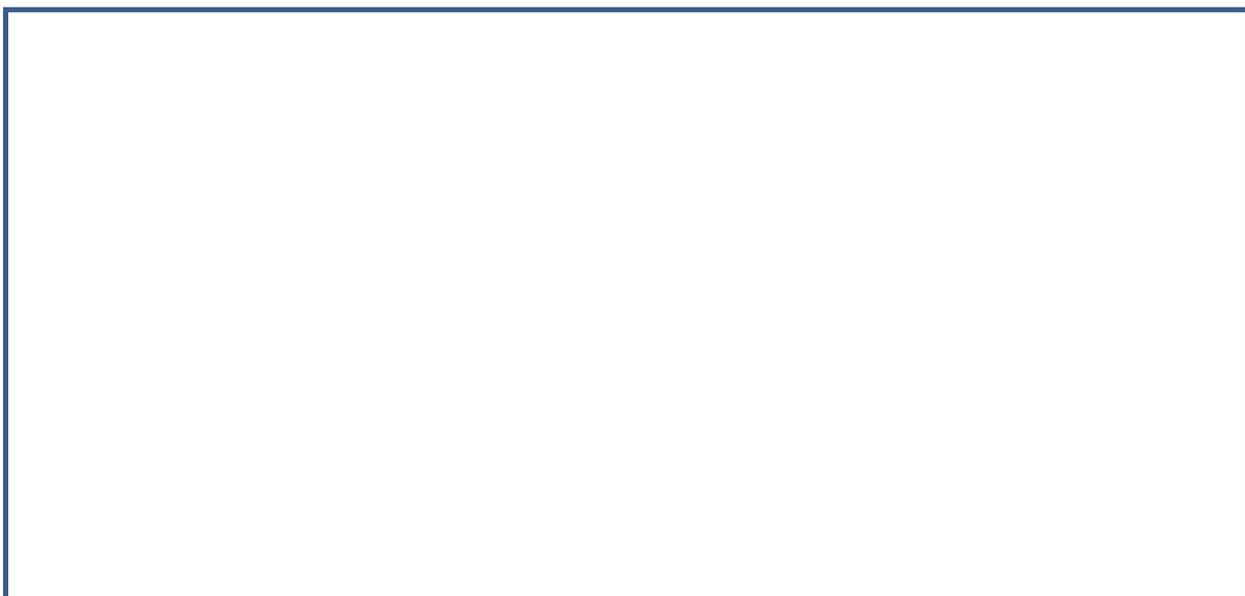
DIMENSÃO	ESTÉTICO –AMBIENTAL	NIVEL DE IMPORTÂNCIA				
		1	2	3	4	5
1	Que nível de importância tem o desenvolvimento do trabalho de formação estético-educativo-ambiental para os (as) futuros (as) educadores (as) em Artes Visuais?	1	2	3	4	5
2	Que nível de importância asina ao uso de materiais audiovisuais (didáticos) para gerar processos de reflexão e debate entorno à educação estético-ambiental, assim como para o desenvolvimento dos sentidos estéticos?	1	2	3	4	5
3	Que nível de importância asina aos processos de Sensibilização Estético-Ambiental no processo formativo pedagógico dos (as) Educadores (as) em Arte?	1	2	3	4	5
4	Como considera que a formação dos (as) educadores (as) em arte pode contribuir para a sua formação como educador (a) ambiental?	1	2	3	4	5
5	Que incidência tem a organização estética do entorno para os (as) educadores (as) em arte como educadores (as) ambientais?					
6	Que nível de importância tem o estabelecimento do vínculo homem-natureza-sociedade- o estético para compreender a complexidade da perspectiva estético-ambiental?	1	2	3	4	5

Pergunta aberta N°1:

Considera que a Educação Estético-Ambiental está inserida no currículo da Licenciatura em Artes Visuais? Que importância tem que esteja formando parte da ambientalização curricular?

**Pergunta aberta No. 2:**

Que importância asigna à Educação Estético-Ambiental na formação dos (as) Educadores (as) em Arte?



Pergunta aberta N°3:

Como considera que a formação dos (as) educadores (as) em arte pode contribuir para a sua formação como educador (a) ambiental?

Informação Demográfica

Identificação: Estudante Docente

Idade: 21 a 30 31 a 40 41 a 50 51 a 60 61 ou mais

Seu gênero: Feminino Masculino

Formação Acadêmica: Licenciatura Mestrado Doutorado Outro

Assinatura: _____

APÉNDICE 09. Questionário de Avaliação (# 3)



FURG

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE- FURG
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL



AVALIAÇÃO FINAL. OFICINAS DE EXPERIMENTAÇÃO ESTÉTICO-AMBIENTAL

Prezados (as) alunos (as):

A seguinte avaliação tem como finalidade conhecer a sua opinião respeito das Oficinas de Experimentação e sua percepção sobre os âmbitos abordados, os conteúdos, a metodologia de trabalho desenvolvida e o desempenho do expositor.

Para responder, siga as seguintes instruções:

1. Diante cada variável se pergunte: **¿Que tão importante é para mim?** e valorize cada uma delas respeito da importância que você lhe atribui em uma escala de 1 até 5, onde cada número significa o seguinte:

Não Importante	Pouco Importante	Importante	Bastante Importante	Fundamental
1	2	3	4	5

(MARQUE COM UMA X A SUA RESPOSTA)

Nº	CONTEÚDOS E ESTRUTURA DAS OFICINAS	NÍVEL DE IMPORTÂNCIA				
1	Os temas abordados responderam aos objetivos propostos e às suas expectativas?	1	2	3	4	5
2	A ordem e a distribuição do tempo de exposição foram os apropriados para facilitar a compreensão dos temas abordados?	1	2	3	4	5
3	A forma em que foram abordados os temas me tem ajudado a compreender a maneira em que posso concretá-los na minha formação e prática laboral?	1	2	3	4	5

Nº	DESEMPENHO EXPOSITOR	NÍVEL DE IMPORTÂNCIA				
1	O expositor abordou os temas com clareza, segurança e conhecimento,	1	2	3	4	5

Nº	DESEMPENHO EXPOSITOR	NÍVEL DE IMPORTÂNCIA				
	mostrando um domínio conceitual desses conteúdos?					
2	O expositor desenvolveu os temas de uma forma dinâmica, didática demonstrando preocupação por manter a atenção dos (as) alunos (as) e favorecer a sua compreensão?	1	2	3	4	5

Nº	ORGANIZAÇÃO GERAL	NÍVEL DE IMPORTÂNCIA				
1	Os recursos de apoio utilizados (PPT, textos, espaços) contribuíram positivamente para o logro das aprendizagens?	1	2	3	4	5
2	Em termos gerais a organização foi adequada e contribuiu com os objetivos?	1	2	3	4	5

Nº	ASPECTOS GERAIS	NÍVEL DE IMPORTÂNCIA				
1	Estou satisfeito com as oficinas, pois sinto que cumpriram com minhas expectativas e com o aporte que esperava?	1	2	3	4	5
2	É um aporte e fortalecimento para minha formação como Educador de Arte?	1	2	3	4	5

Que opinião geral tem das Oficinas?

MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO E DISPOSIÇÃO

Lugar e data: _____ / ___ / ___ / ___

Assinatura: _____

**APÉNDICE 10. Oficina # 2. Diseño con tema:
“Mi constitución como educador de arte”
(Sede Grupo de teatro Cubiche, Manicaragua, 2016)**



**APÉNDICE 11. Oficina # 3. Construcción de narrativas individuales
(Sede de Grupo de teatro Cubiche, Manicaragua, 2016)**



**APÉNDICE 12. Oficina # 4. Apreciación y debate del filme:
“El circo de las mariposas”
(Sede de Grupo de teatro Cubiche, Manicaragua, 2016)**



APÉNDICE 14. Cuestionario de Percepción (# 2)



FURG

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE- FURG
 PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL



CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN

Estimados (as) alumnos (as):

El siguiente cuestionario tiene por finalidad conocer su opinión sobre la percepción estético-ambiental, así como, sus implicaciones y aportes para la formación de los educadores de Artes. En este cuestionario de percepción no se está evaluando su persona, sino lo que usted considera importante para el proceso de formación profesional.

Para responder, siga las siguientes instrucciones:

Ante cada variable pregúntese: **¿Cuán importante es para mí?** y valore cada una de estas variables respecto a la importancia que usted le otorga dentro del proceso de formación, en una escala de 1 a 5, donde cada número significa lo siguiente:

No Importante	Poco Importante	Importante	Bastante Importante	Muy Importante
1	2	3	4	5

(MARQUE CON UNA X SU RESPUESTA).

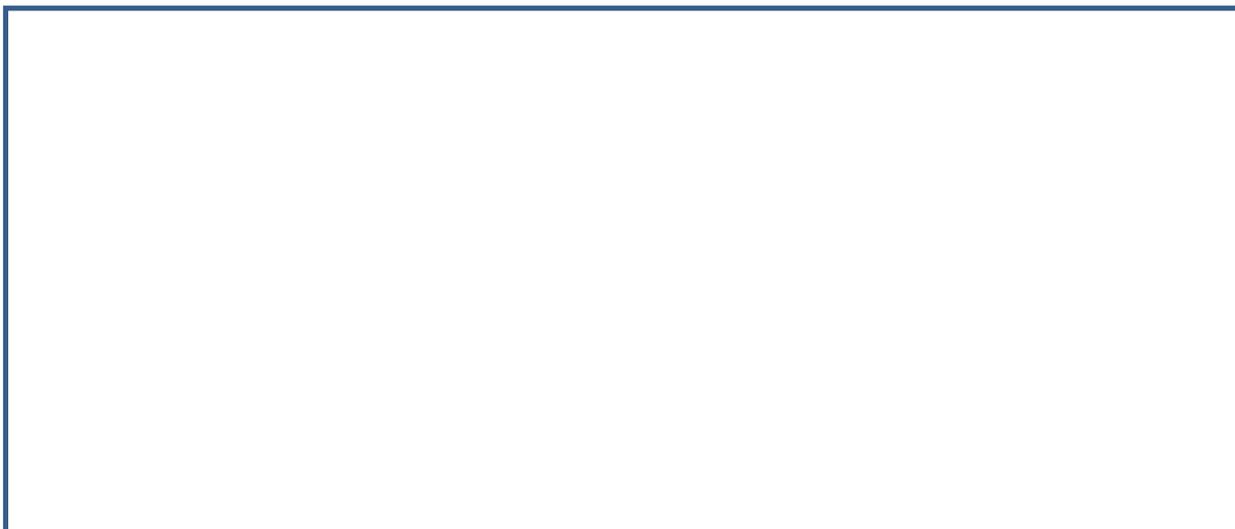
DIMENSIÓN	EDUCATIVA	NIVEL DE IMPORTANCIA				
1	¿Qué importancia le asignaría en el currículo de la Licenciatura de Artes a la Educación Estética?	1	2	3	4	5
2	¿Qué nivel de implicación tiene educar estéticamente a través de la Educación Artística?	1	2	3	4	5
3	¿Qué nivel de importancia le asigna a los valores estéticos en el desarrollo cultural integral de la personalidad de los futuros profesores de arte?	1	2	3	4	5
4	¿Qué nivel de importancia le asigna a educar en el sentido de la belleza en los educadores de arte?	1	2	3	4	5
5	¿Qué importancia tiene el desarrollo de competencias de educación ambiental para la educación básica, secundaria y formación de formadores?	1	2	3	4	5
6	¿Qué nivel de influencia pueden tener las experiencias y las vivencias personales para el ámbito educativo?	1	2	3	4	5

DIMENSIÓN	SOCIAL- COMUNITARIA	NIVEL DE IMPORTANCIA				
1	¿Qué importancia le asigna al vínculo de los profesores con las actividades que ofrece el medio como oportunidad pedagógica?	1	2	3	4	5
2	¿Qué nivel de importancia tienen los conflictos socioambientales para la Educación Estético-Ambiental y para los modos de vivir de las personas en sociedad?	1	2	3	4	5
3	¿Qué nivel de importancia tiene la renovación científico-técnica en la proyección de una educación estético-ambiental más humanizadora?	1	2	3	4	5
4	¿Qué nivel de importancia tiene desarrollar políticas de formación en el ámbito de lo social-comunitario para que se fortalezca el trabajo de los profesores y, por consiguiente, para actuar en la educación estético-ambiental?	1	2	3	4	5
5	¿Qué nivel de importancia tiene la inclusión de la Educación Estético-Ambiental en el área de lo social-comunitario en aras de que contribuya al fortalecimiento de los Instructores de Arte?	1	2	3	4	5
6	¿Qué nivel de importancia tiene el vínculo curricular con las exigencias del medio a nivel social-comunitario en la formación docente para el ejercicio del trabajo?	1	2	3	4	5

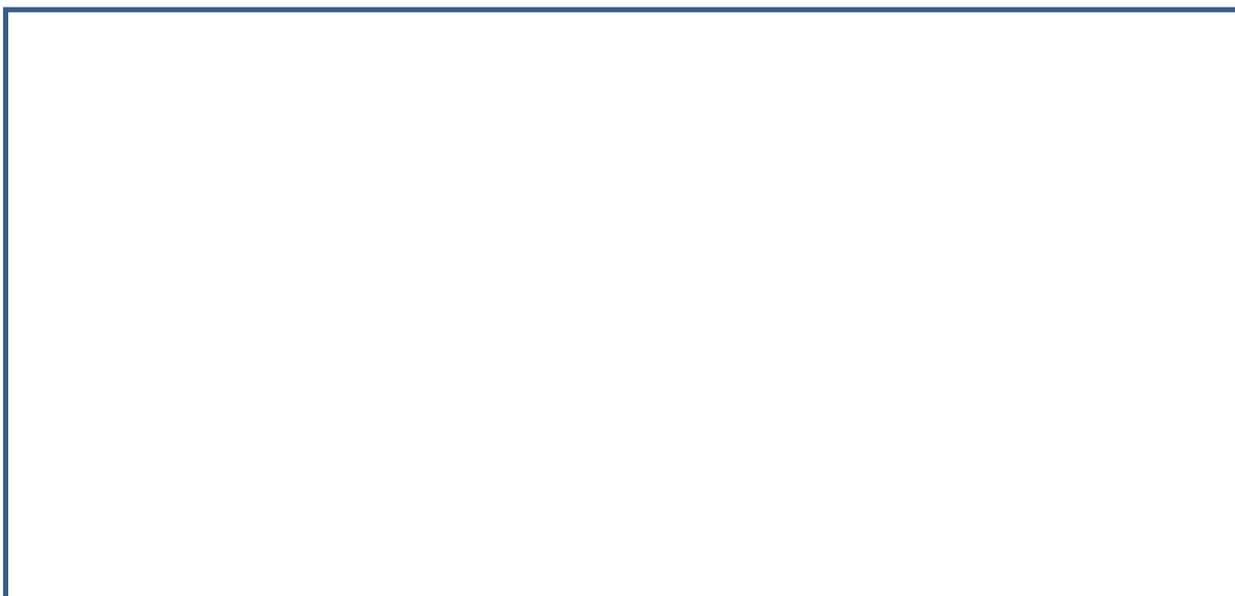
DIMENSIÓN	ESTÉTICO –AMBIENTAL	NIVEL DE IMPORTANCIA				
1	¿Qué nivel de importancia tiene el desarrollo del trabajo de formación estético-educativo-ambiental con los futuros educadores de Artes?	1	2	3	4	5
2	¿Qué nivel de importancia le asigna al uso de materiales audiovisuales (didácticos) para generar procesos de reflexión y debate en torno a la Educación Estético-Ambiental, así como para el desarrollo de los sentidos estéticos?	1	2	3	4	5
3	¿Qué nivel de importancia le asigna a los procesos de Sensibilización Estético-Ambiental en el proceso formativo pedagógico de los educadores de arte?	1	2	3	4	5
4	¿Cómo considera que la formación de los educadores de arte puede contribuir para su formación como educador ambiental?	1	2	3	4	5
5	¿Qué incidencia tiene la organización estética del entorno para los educadores de arte como educadores ambientales?					
6	¿Qué nivel de importancia tiene el establecimiento del vínculo hombre-naturaleza-sociedad- lo estético para comprender la complejidad de la perspectiva estético-ambiental?	1	2	3	4	5

Pregunta abierta N°1:

¿Considera que la Educación Estético-Ambiental está inserta en el currículo de la Licenciatura de Educación Artística? ¿Qué importancia tiene que esté formando parte de la ambientación curricular?

**Pregunta abierta No. 2:**

¿Qué importancia le asigna a la Educación Estético-Ambiental en la formación de los (as) Educadores (as) de Artes?



Pregunta abierta N°3:

¿Cómo considera que la formación de los (as) educadores (as) de arte puede contribuir para su formación como educador ambiental?

Información Demográfica

Identificación: Estudiante Docente

Edad: 21 a 30 31 a 40 41 a 50 51 a 60 61 o más

Su género: Femenino Masculino

Formación Académica: Licenciatura Maestría Doctorado Otro

Firma: _____

APÉNDICE 15. Cuestionario de Evaluación (# 3)



FURG

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE- FURG
 PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL



EVALUACIÓN FINAL. SEMINARIO-TALLER DE SENSIBILIZACIÓN ESTÉTICO-AMBIENTAL

Estimados (as) alumnos (as):

La siguiente evaluación tiene por finalidad conocer su opinión respecto a los talleres de sensibilización y su percepción sobre los ámbitos abordados, los contenidos, la metodología de trabajo desarrollada y el desempeño del expositor.

Para responder, siga las siguientes instrucciones:

1. Ante cada variable pregúntese: **¿Cuán importante es para mí?** y valore cada una de ellas respecto a la importancia que usted le atribuye en una escala de 1 a 5, donde cada número significa lo siguiente:

No Importante	Poco Importante	Importante	Bastante Importante	Fundamental
1	2	3	4	5

(MARQUE CON UNA X SU RESPUESTA)

Nº	CONTENIDOS Y ESTRUCTURA DE LOS TALLERES	NÍVEL DE IMPORTANCIA				
1	¿Los temas abordados respondieron a los objetivos propuestos y a mis expectativas?	1	2	3	4	5
2	¿El orden y la distribución del tiempo de exposición fueron los apropiados para facilitar la comprensión de los temas abordados?	1	2	3	4	5
3	¿La forma en que fueron abordados los temas me ha ayudado a comprender la manera en que puedo concretarlos en mi formación y práctica laboral?	1	2	3	4	5

Nº	DESEMPEÑO EXPOSITOR	NÍVEL DE IMPORTANCIA				
1	¿El expositor abordó los temas con claridad, seguridad y conocimiento, mostrando un dominio conceptual de esos contenidos?	1	2	3	4	5
2	¿El expositor desarrolló los temas de una forma dinámica, didáctica demostrando preocupación por mantener la atención de los (as) alumnos (as) y favorecer su comprensión?	1	2	3	4	5

Nº	ORGANIZACIÓN GENERAL	NÍVEL DE IMPORTANCIA				
1	¿Los recursos de apoyo utilizados (PPT, textos, espacios) contribuyeron positivamente al logro de los aprendizajes?	1	2	3	4	5
2	¿En términos generales la organización fue adecuada y contribuyó a los objetivos?	1	2	3	4	5

Nº	ASPECTOS GENERALES	NÍVEL DE IMPORTANCIA				
1	¿Estoy satisfecho con las oficinas, pues siento que cumplieron con mis expectativas y con el aporte que esperaba?	1	2	3	4	5
2	¿Es un aporte y fortalecimiento para mi formación como Educador de Arte?	1	2	3	4	5

¿Que opinión general tiene de los Talleres?

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN Y DISPOSICIÓN

Lugar y fecha: _____ / ____ / ____ / ____

Firma: _____

ANEXOS

ANEXO A. En Santa Clara, mi ciudad (2013)



ANEXO B. Encuentro final con estudiantes y profesores del Curso de Especialização em Educação e Diversidade Cultural (UNIPAMPA, BAGÉ, 2014)



ANEXO C. Construcción y lectura de narrativa colectiva (FURG, 2015)



ANEXO D. Actividad final de extensión (Salida a la laguna de la FURG, 2015)



**ANEXO E. Seminario-Taller de Sensibilización Estético-Ambiental
Oficina # 1. Memoria afectiva con objetos
(Sede del grupo de teatro Cubiche, Manicaragua, 2016)**



**ANEXO F. Actividad de extensión
(Caminata por los alrededores de la Sede del Grupo de teatro Cubiche, Manicaragua, 2016)**



**ANEXO G. Actividad de extensión
(Retorno a la Sede del Grupo de teatro Cubiche, Manicaragua, 2016)**



**ANEXO H. Curso de Especialização em Educação e Diversidade Cultural
(UNIPAMPA, BAGÉ, 2014)**



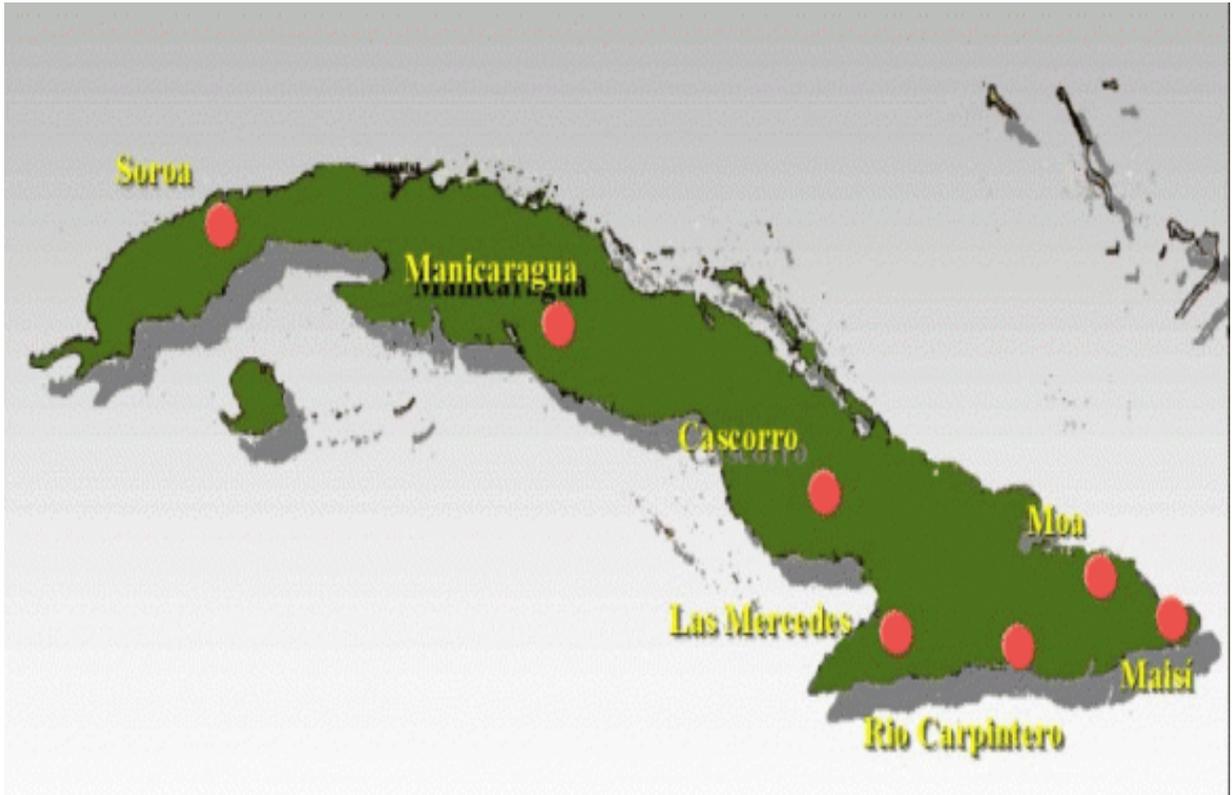
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL

ATESTADO

Atesto para os devidos fins que Lurima Estevez Alvarez, professora assistente da Universidade Central "Marta Abreu" de Las Villas (Cuba), atuou como colaboradora no Curso de Especialização em Educação e Diversidade Cultural da Universidade Federal do Pampa Campus Bagé, ministrando oito horas/aula no Componente Curricular Educação Estético-Ambiental desenvolvido no segundo módulo do Curso.

Profa. Dra. Dulce Mari da Silva Voss
Coordenadora do Curso de Especialização
em Educação e Diversidade Cultural

ANEXO J. Mapa de Cuba con señalización de Manicaragua (Villa Clara)



ANEXO L. Mapa de la FURG
(Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, Brasil)

