

# EDUCACIÓN ESTÉTICA Y ACTIVIDAD CREATIVA: HERRAMIENTAS PARA EL DESARROLLO HUMANO

ANDRÉA VIEIRA ZANELLA\*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, BRASIL

Recibido: julio 10 de 2006

Revisado: abril 24 de 2007

Acceptado: septiembre 3 de 2007

## AESTHETIC EDUCATION AND CREATIVITY: TOOLS FOR HUMAN DEVELOPMENT

### ABSTRACT

This study intends to be a reflection on the importance of aesthetic education for the development of human beings and to show ways in which it can be acquired. These reflections result from aesthetic workshops, which were filmed and analyzed. Aesthetic education is understood as education processes aiming to contribute to the (re)creation of existence, both individually and collectively. The indicators for this educational proposal are: problematization of stereotyped forms typical of everyday life that blind us to the possibility of differences; the invitation to experience other ways of perceiving and of expressing oneself creatively; destabilization of security in the perception of the individual.

**Key words authors:** aesthetic education, creativity, human development.

**Key words plus:** creative ability, aesthetic education, art education

### RESUMEN

El objetivo de este trabajo es reflexionar acerca de la importancia de la educación estética para el desarrollo humano y mostrar indicadores que permitan alcanzarlo. Las reflexiones resultan de talleres estéticos realizados junto a adultos escolarizados, los cuales fueron filmados y analizados. Por educación estética se entiende la formación que permite a las personas establecer relaciones sensibles y creativas con la realidad, con los otros y consigo mismas. Estas relaciones resultan imprescindibles para propuestas educativas que se fundamentan en las posibilidades que cada persona tiene y que puede llegar a tener para mirar la realidad e inventar modos de trascenderla, y de orientarla hacia formas de vida dignas para todos.

---

\* Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Campus Universitário - Trindade. CEP:88040-470 – Florianópolis/SC - Brasil. Teléfono: (55) (48) 331-9984/331-8566. Correo electrónico: azanella@cfh.ufsc.br

**Palabras clave autores:** educación estética, creatividad, desarrollo humano.

**Palabras clave descriptores:** educación estética, aptitud creadora, educación artística

El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre la importancia de la educación estética para el desarrollo del ser humano y presentar indicadores para su obtención. Estas reflexiones resultan de investigaciones que vienen siendo realizadas con adultos escolarizados, con el fin de estudiar las articulaciones entre la constitución del sujeto y la actividad creativa en contextos de enseñanza-aprendizaje.

Inicialmente los sujetos participantes fueron los alumnos regularmente matriculados en un curso optativo<sup>1</sup> de la carrera de Psicología, que buscaba discutir la génesis de la creatividad y promover cambios en las concepciones de los estudiantes, a partir de las reflexiones teóricas y las vivencias estéticas allí desarrolladas.

La necesidad de compartir esfuerzos con colegas que venían investigando temáticas similares resultó en el delineamiento, durante el año 2002, de un proyecto integrado de investigación que cuenta con la participación de investigadores de instituciones de enseñanza superior de dos estados brasileiros. La investigación que venimos desarrollando desde 2004, y que es parte del proyecto mencionado anteriormente, tiene por objetivo investigar las (im)posibilidades de la educación estética de profesores(as) en un contexto de formación continua. La educación estética resulta relevante en la medida en que se buscan indicadores para nuevos escenarios en contextos educacionales, escenarios enfocados para el desarrollo del ser humano, tanto de los responsables de los espacios pedagógicos, en este caso los profesores, como de las personas a quienes se dirigen las prácticas pedagógicas, es decir, los alumnos.

Los sujetos participantes de esta investigación son profesores(as) de niveles iniciales de la enseñanza básica de la red pública, que voluntariamente se inscribieron para participar del curso de extensión universitario llamado Talleres Estéticos: Actividad Creativa y Práctica Pedagógica. El curso de extensión se desarrolló durante nueve encuentros semanales, con una duración de tres horas cada uno, los cuales se llevaron a cabo en el primer semestre de 2004, y ocho encuentros semanales también con una duración de tres horas cada uno, realizados en el primer semestre de 2005. En el segundo semestre los encuentros tuvieron el objetivo de planear, en conjunto con los participantes, posibles prácticas de educación es-

tética en el contexto escolar y la promoción de éstas por parte de los propios educadores.

Dos características son comunes a ambos contextos de formación que venimos investigando en los últimos años, es decir, en el curso ofrecido a los alumnos de Psicología y en el curso de extensión para profesores: 1) el objetivo de promover condiciones de educación estética entre los participantes, teniendo como ejes de reflexión y práctica temas como la constitución del sujeto, las relaciones estéticas y la actividad creativa en contextos de enseñanza y aprendizaje; 2) el desarrollo de los procesos a partir de talleres en los que diferentes lenguajes artísticos son utilizados como herramientas para la reflexión y la sensibilización, necesaria para la resignificación de las formas de ser y de las prácticas personales que en esos encuentros se objetivan y subjetivan (ver también Maheirie, 2003).

Las actividades propuestas en esos contextos de formación fueron previamente determinadas. Así mismo, se llevó un registro de todo el proceso, desde la planeación hasta las evaluaciones finales, a fin de que pudieran desarrollarse investigaciones sobre las eventualidades del proceso de formación de adultos escolarizados y las condiciones de su promoción en contextos de enseñanza-aprendizaje. Se recurrió a diferentes procedimientos para la recolección y el análisis de los datos: entrevistas iniciales y finales con los participantes, filmación de las actividades en la sala de clases, y materiales gráficos y visuales producidos por los participantes.

Actualmente, a partir de estos datos, estamos investigando la formación estética de esos educadores, la cual se considera como condición para un movimiento de resignificación tanto de sí mismos como de sus prácticas pedagógicas. Ese movimiento es fundamental para el establecimiento de otras relaciones con la realidad, con las personas con las cuales se convive y consigo mismo. Esta nueva manera de establecer vínculos busca romper con la homogeneidad característica de la sociedad de consumo, que obstaculiza las posibilidades de comprensión y lectura de la polisemia de la realidad, de las infinitas formas de existencia singular y colectiva, de la incompletud humana, entendida como un permanente movimiento de constituirse como sujeto.

<sup>1</sup> El curso en cuestión se llamaba Psicología de la Creatividad y era ofrecido a los alumnos de Psicología a partir del 5º semestre de la carrera, como opción para la obtención de los créditos optativos.

Las discusiones generadas a partir de las investigaciones ya desarrolladas y de las que se encuentran en curso tienen como fundamento los aportes teóricos de la psicología histórico-cultural, específicamente las contribuciones de Vygotski (1990, 1992, 1995, 2001) y de autores contemporáneos que estudian la estética, desde la perspectiva del materialismo histórico y dialéctico, en especial Sánchez Vázquez (1978, 1999). Los resultados obtenidos hasta el momento apuntan hacia la importancia de promover la formación estética en diferentes contextos educacionales ya que ésta, así como la actividad creativa, son importantes herramientas para el desarrollo humano y para la transformación de la realidad hacia modos de vida dignos para todos. En este trabajo defenderemos este punto de vista, y mostraremos algunos indicadores que las referidas investigaciones permiten señalar y que se revelan importantes en la constitución de esos contextos educativos.

### **Constitución del sujeto y desarrollo humano a la luz de la perspectiva de Vygotski: algunos alcances**

Las consideraciones de Vygotski sobre el desarrollo humano son complejas y presentan significativas contribuciones sobre la génesis y desarrollo de los procesos psicológicos superiores<sup>2</sup>, así como de su base afectivo-volitiva. Sin embargo, temáticas importantes como las condiciones de clase social y sus consecuencias en el proceso de singularización, características de género, etnia y también la dimensión inconsciente de la conducta humana, son poco desarrolladas por este autor<sup>3</sup>. En verdad, sus contribuciones son actuales en la medida en que cuentan con una base sólida para la comprensión integral del ser humano, considerando su génesis social y cultural, y, aunque tan poco explorado, este tema puede seguir investigándose a partir de la perspectiva teórica que Vygotski inauguró.

La propuesta de comprensión del ser humano presentada por Vygotski se diferencia sobremedida de las contribuciones de la mayoría de las teorías psicológicas acerca del desarrollo humano. Vygotski no privilegia un aspecto como el cognitivo, emocional, motor o sexual; por el contrario, plantea una visión del ser humano de acuerdo con la cual éste es una síntesis de las relaciones

sociales, lo que apunta a la necesidad de investigar la realidad, para así comprender a la persona y, al mismo tiempo, estudiar qué aspectos de ella son apropiados por cada sujeto y de qué manera.

Otra razón que revela la vigencia y originalidad de su pensamiento es el hecho de que, en contraposición a las teorías psicológicas que defienden la existencia de algo en germen que se desarrollará en la interacción con el medio, y que se preocupan por “la identificación de capacidades o habilidades que distinguen etapas o niveles de desarrollo” (Lyra & Moura, 2000, p. 218), Vygotski hace una crítica a las ideas pre-formadas, resignificando el concepto de desarrollo y el modo como éste se procesa (Vygotski, 1991). Para este autor no hay nada en germen, pues todo lo específicamente humano es resultado únicamente de la apropiación de las significaciones de las actividades que se realizan en contextos sociales específicos.

Estas significaciones, como propiedad de los signos, se refieren a aquello que éstos significan, y son socialmente producidas y particularmente apropiadas. Como aclara Pino (1992):

constituyente del signo y, por lo tanto, de la orden simbólica (ambas producciones sociales), la significación no pertenece ni al orden de las cosas ni a la de sus representaciones, sino al orden de la intersubjetividad anónima en que al mismo tiempo que es por ella constituida, es constituyente de toda subjetividad. (p. 322)

A la luz de esta perspectiva teórica, las personas son siempre y necesariamente sujetos de y en el mundo, en la medida en que toda actividad humana es culturalmente mediada. Vygotski (1987) destaca que:

todo lo cultural es social. La cultura es precisamente el producto de la vida social y de la actividad “mancomunada” del hombre y, por esto, la preocupación por el problema del desarrollo cultural de la conducta nos introduce directamente en el plano social del desarrollo. (p. 162)

Sólo existe cultura como resultado de la acción de personas concretas que organizan de forma singular su vivir y lo representan simbólicamente, así como también a los otros y a sí mismos. Esta acción humana productora de cultura es, al mismo tiempo, productora

<sup>2</sup> Para Vygotski, el proceso psicológico superior “está constituido por los procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento, el idioma, la escritura, el cálculo, el dibujo; en segundo lugar está constituido por los procesos del desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales no limitadas ni determinadas de ninguna forma precisa y que han sido denominadas por la psicología tradicional con los nombres de atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc.” (1987, p. 32).

<sup>3</sup> Sobre el inconsciente, Vygotski plantea la necesidad de que éste sea investigado a la luz del materialismo histórico y dialéctico, aunque no explora este asunto. Ver Vygotski (1991), principalmente los textos “Psiquis, conciencia e inconsciente” y “El significado histórico de la crisis en psicología”.

de los propios seres humanos, de su psiquismo, humanidad y singularidad, ya que lo que la caracteriza es el hecho de estar mediada por herramientas técnicas y representacionales, o sea, por signos. Según Vygotski (1995), los signos son instrumentos psicológicos producidos socialmente y utilizados por los seres humanos para la comunicación con los otros con los cuales se relacionan, y con ellos mismos.

Todo y cualquier signo es, al mismo tiempo, una producción social que se torna característica de cada persona en la medida en que ésta se apropia, no del signo en sí, sino más bien de su significación. Este movimiento que singulariza al signo, y al propio sujeto que lo hace mediador de su relación con la realidad, continúa siendo concomitantemente público, lo que explica la dialéctica de la condición humana en la que cada persona es al mismo tiempo expresión de la cultura y su fundamento, es singular y colectiva (sobre esta cuestión remitimos a Zanella, 2003, 2004, 2005).

De esta manera, la perspectiva vygotskiana se diferencia de las teorías psicológicas del desarrollo humano, porque para el autor éste se constituye como un movimiento no rectilíneo marcado por idas y venidas, como un proceso permanente de venir a ser. Vygotski afirma que:

el desarrollo no se produce por la vía de cambios graduales, lentos o por una acumulación de pequeñas peculiaridades que producen en conjunto y al final alguna modificación importante. Ya desde el principio el desarrollo observado es de tipo revolucionario. Dicho de otro modo, observamos la existencia de cambios bruscos y esenciales en el propio tipo de desarrollo, en las propias fuerzas motrices del proceso. Es bien sabido que la coexistencia de cambios revolucionarios con los evolutivos no es indicio que excluya la posibilidad de aplicar a ese proceso el concepto de desarrollo. (1995, p. 156)

De acuerdo con este autor, los saltos revolucionarios en el proceso de desarrollo son posibles en razón de las crisis o rupturas promovidas por la apropiación de nuevas formas de mediación, o por la transición hacia una versión más avanzada de una forma de mediación ya existente (Wertsch, 1988). Esto promueve el redimensionamiento de toda la psiquis humana. Las nuevas mediaciones son producciones socio-históricas que resultan de las complejas relaciones sociales y se encuentran plasmadas en las diversas manifestaciones culturales que, una vez apropiadas, garantizan a las personas su condición humana. Por lo tanto, las crisis son vistas de manera positiva, ya que anuncian una nueva cualidad de

los procesos psicológicos y de la dimensión afectivo-volitiva, que se objetivan en los diferentes modos en los que el sujeto se relaciona con la realidad, con los otros y consigo mismo. Desde la perspectiva vygotskiana, el desarrollo deja de ser sinónimo de madurez biológica, cuando se comprende a la luz de la complejidad de las relaciones sociales y de los sujetos que de ahí resultan, y de la apropiación de la significación de esas relaciones, es decir, de la cultura.

Este movimiento de apropiación de la cultura explica el desarrollo psicológico del ser humano, que se objetiva en sus características específicas, lo que viene siendo estudiado en la psicología social a partir de conceptos como identidad, personalidad, subjetividad y constitución del sujeto (Maheirie, 2002).

De esta manera, se presentan alternativas al concepto de desarrollo, generalmente circunscrito a un determinado aspecto y marcado por una perspectiva naturalizante, a-histórica y a-social, común a varias teorías psicológicas que mantienen una concepción esencialista del ser humano. El concepto causaba incomodidad al propio Vygotski, como se puede observar en el fragmento citado anteriormente. Finalmente, la propia etimología de la palabra *desarrollar*<sup>4</sup> se refiere a la concepción de algo dado, de una semilla que contiene en germen las características del adulto que se irá a formar (Cunha, 1986).

Nuestro grupo de investigación adoptó el concepto de constitución del sujeto en la medida en que éste da visibilidad al movimiento incesante de venir a ser que caracteriza a cualquier persona, independientemente de su edad o de sus condiciones de existencia, movimiento que posibilita la reconfiguración constante de sus procesos psicológicos, emociones, voluntad, finalmente, de su modo de ser y de las relaciones que establece con otros, con la realidad y consigo mismo. Al mismo tiempo, hablar del sujeto significa concebir la doble dimensión del ser humano, por un lado subordinado a las determinaciones de la sociedad, circunscrito a un tiempo y un lugar específicos, y, por otro lado, fundador de nuevas posibilidades, tanto para sí como para el colectivo. Persona sometida y que se resiste, que reproduce y que inventa modos de ser.

Esta concepción se basa en el carácter inexorable y permanente de las relaciones entre sujeto y sociedad, admitiendo la posibilidad que el sujeto tiene de regular su propia conducta y voluntad, posibilidad que está culturalmente circunscrita, ya que el psiquismo es semióticamente mediado, siendo los signos mediadores producidos colectivamente y particularmente apropiados.

<sup>4</sup> En portugués, “desenvolver”, término conformado por un prefijo (des), y la palabra “envolver” que se refiere a algo encubierto, que se puede desvelar (nota de la traductora).

Por lo tanto, la autorregulación de la conducta y de la voluntad es posible a través de las herramientas semióticas disponibles en el momento histórico en que se vive, así como “cualquier proceso volitivo es inicialmente social, colectivo, interpsicológico” (Vygotski, 1996, p. 113). De este modo, si existe la autonomía del sujeto, ésta necesita ser entendida de forma relativa, puesto que el sujeto se encuentra inexorablemente condicionado por las características reales y concretas de su contexto socio-histórico.

De esta manera, se propone una perspectiva de sujeto que lo define como (in)determinado e (in)determinante, singular y colectivo, unitario y plural. Es fundamentalmente alteridad (Zanella, 2005) y multiplicidad (ver Pelbart, 2003, para una discusión de la noción de sujeto múltiple que se contrapone a la identidad y a la diferencia). Un sujeto que es determinado, pero que también es (in)determinante, que puede resistir a las condiciones sociales en que está inserto y que lo constituyen, emprender formas de escape y generar disonancias. Así puede imaginar, crear y, con estas actividades, imprimir en esa textura sus marcas, necesariamente singulares.

### **Imaginar y crear como fundamentos de la reinención de sí y de las condiciones de vida**

A partir de las concepciones aquí presentadas sobre el desarrollo humano, se entiende que toda persona está inevitablemente atada a las condiciones y a las características de su contexto social, que la constituye como sujeto de un determinado tiempo y lugar, como parte de una historia particular. A pesar de estar sujeta a la realidad, ésta no la determina, ya que el control y la dependencia no son absolutos; existe la posibilidad de formas de escape, actos de resistencia que provocan rupturas con lo instituido y que se presentan como fundamentos para la reinención de sí y de la propia realidad. Finalmente, modos de existencia aprendidos en las más disímiles dinámicas de poder y de saber, jamás son totalmente compactos y definitivos, por el contrario, siempre existe en ellos espacios, grietas, posibilidades éticas y estéticas no pensadas por los saberes y poderes en juego (Fischer, 2002, p. 154).

Estas posibilidades son producidas por personas concretas en sus actos de resistencia, en la invención cotidiana de nuevos deseos, nuevas creencias, nuevos modos de ser y estar, tanto singulares como colectivos, no necesariamente planeados e intencionales, que se traducen en diferentes modos “de agregar, de trabajar, de crear sentido, de inventar dispositivos de valorización y de autovalorización” (Pelbart, 2003, p. 23).

Para esto son necesarios tanto la imaginación como los procesos de creación. La imaginación es considerada, de acuerdo con los aportes de Vygotski (1990), como una actividad psicológica que está formada por complejos pro-

cesos de pensamiento en sus relaciones igualmente complejas con la emoción, y por tanto es fundamental para la recreación de la realidad. La imaginación es la actividad por medio de la cual el sujeto se (re)constituye a sí mismo y, de este modo, su objetivación a través de los procesos creadores es condición para la transformación de la realidad social de la cual participa activamente.

Vygotski aclara que “toda actividad humana que no se limita a reproducir los hechos o impresiones vividas, pero que crea nuevas imágenes, nuevas acciones, pertenece a esta segunda función creadora o combinatoria” (1996, p. 9), en contraposición a las actividades reproductoras. Las actividades que combinan múltiples recortes de impresiones/imágenes de la realidad vivida, componiendo arreglos variados, son el fundamento del devenir; para el autor, “es precisamente la actividad creadora del hombre la que lo hace un ser que se proyecta para el futuro, un ser que contribuye a la creación y a la modificación de su presente” (1996, p. 9).

¿Pero quién imagina y crea?, ¿a quién es dada la posibilidad del devenir? Contrariamente a las concepciones clásicas de cultura y creatividad, “es posible afirmar que todos inventan en la densidad social de la ciudad, en la conversación, en las costumbres, en el ocio, nuevos deseos y nuevas creencias, nuevas asociaciones y nuevas formas de cooperación. La invención no es privilegio de los grandes genios ni monopolio de la industria o de la ciencia, ella es potencial del hombre común. (Pelbart, 2003, p. 23)

En teoría, todas y cada una de las personas inventan porque son siempre y necesariamente sujetos de y en el mundo, implicadas en la realidad que los impulsa a crear estrategias para responder a la complejidad de la vida. Al mismo tiempo, las posibilidades de creación y afirmación de ese sujeto se relacionan directamente con las condiciones sociales de su contexto, con la riqueza de sus experiencias y lo que hace con ellas. Finalmente, es necesario considerar el hecho de que el acceso a las diferentes producciones culturales de la humanidad no es igual para todos. Por más que estas producciones estén disponibles, las condiciones de existencia junto con la inadecuada o ausente mediación de otros para la apropiación de las significaciones socialmente producidas, incitan a gran parte de la población a una lucha diaria por mantener la propia vida.

### **Educación estética, actividad creativa y constitución del sujeto**

Las posibilidades de resistir y crear son producidas históricamente como también lo son los sujetos que las realizan, lo que nos lleva a reflexionar tanto acerca de la

realidad social en que se vive, como de las características y condiciones necesarias de los contextos educacionales para la formación del ser humano, que deben comprender las dimensiones técnica, política, ética y estética.

La dimensión técnica se refiere a la necesaria apropiación de los conocimientos socialmente producidos. Está presente en todo campo de saber, y deriva del desarrollo científico que se presenta como soporte para las diversas tecnologías que permiten una intervención deliberada y mediada sobre la realidad. Por ejemplo, en el caso del aprendizaje del lenguaje escrito, la dimensión técnica se refiere al código alfabético-ortográfico, y su dominio se caracteriza por la codificación y decodificación del lenguaje escrito (Lemle, 2000). Sin embargo, leer y escribir son actividades que trascienden la mera codificación y decodificación, lo que nos remite a otras dimensiones de la formación humana.

La dimensión política permite al sujeto realizar una necesaria lectura crítica de la realidad para un posicionamiento efectivo. Todos somos sujetos de la polis, sujetos en relación con otros. Nuestra existencia está marcada por posicionamientos políticos que traen consecuencias para la existencia tanto individual como colectiva. De la misma manera, en el ejemplo anterior del aprendizaje del lenguaje escrito, es necesario considerar que no se trata simplemente de la apropiación de un código valorado culturalmente. Saber leer y escribir posibilita asumir un lugar social diferenciado, dado que son importantes herramientas para la lucha por unas mejores condiciones de vida.

La dimensión ética se relaciona con la comprensión de las implicaciones que tienen las decisiones tanto colectivas como particulares. Es decir, si somos sujetos capaces de relacionarnos, como afirma Vygotski (2000), nuestras acciones se interrelacionan en una compleja red que activamente tejemos y es fundamental que consideremos siempre las consecuencias de esas acciones, tanto para nosotros como para el colectivo en el cual participamos activamente.

Finalmente, la dimensión estética resulta fundamental porque se refiere a la formación de la sensibilidad, necesaria para el compromiso con la propia vida, con la riqueza y multiplicidad de la existencia y de la realidad humana, la cual se construye a través de la actividad colectiva y singular, en continua transformación. La sensibilidad moviliza al sujeto hacia la importante lucha contra cualquier forma de sometimiento, a resistirse contra la humillación y, al mismo tiempo, a crear nuevas formas de vida.

Todas estas dimensiones se constituyen social e históricamente, y se refieren a las relaciones con los muchos otros con los cuales se dialoga, presencialmente o no, y que son la base de cada persona y de la humanidad en general. La naturaleza de esas relaciones debe ser objeto de reflexión e intervención, lo que nos permite hablar de educación estética<sup>5</sup>, es decir, de la posibilidad de “promoción en los alumnos de actitudes estéticas frente a la realidad” (Estévez, 2003, p. 39). Según Sánchez Vázquez (1999), las actitudes fundamentadas en relaciones estéticas son diferentes de las relaciones práctico-utilitarias que sirven a las necesidades cotidianas y caracterizan las estrategias diarias de sobrevivencia. Al contrario, en las relaciones estéticas

el hombre satisface la necesidad de expresión y afirmación que no puede satisfacer, o que sólo satisface de modo limitado en otras relaciones con el mundo. En la creación artística o en la relación estética creadora del hombre con la realidad, lo subjetivo se torna objetivo y el objeto se vuelve sujeto, pero en este caso un sujeto cuya expresión objetivada no sólo supera el marco de la subjetividad trascendiendo a su creador, sino que también puede ser compartida con otros sujetos cuando ya está fijada en un objeto. (Sánchez Vázquez, 1978, p. 56)

Las relaciones estéticas necesariamente se basan en una sensibilidad estética, entendida, por un lado, como “una forma específica de sensibilidad humana”, y por otro, como “su forma superior de expresión, ya que manifiesta en toda su riqueza y plenitud la verdadera relación humana con el objeto como confirmación de las fuerzas esenciales humanas en él objetivadas” (Sánchez Vázquez, 1978, p. 86). Estas relaciones estéticas son el fundamento de la actividad creativa, entendida, desde la perspectiva vygotskiana, como una compleja actividad humana en la que el sujeto, a partir de los elementos de la realidad, los combina en arreglos variados, produciendo algo nuevo y, en ese proceso, se objetiva y subjetiva.

De esta manera, la educación estética y la actividad creativa son indispensables para la formación del ser humano y son asumidas como directrices de la investigación que se desarrolla junto con profesores de los niveles iniciales de la enseñanza básica. Son directrices porque se busca una formación docente que permita al sujeto con el cual se trabaja, no solamente reproducir lo existente, sino fundamentalmente partir de la multiplicidad de recursos socialmente disponibles para producir combinaciones innovadoras, comprometidas con la ética y la estética de una vida digna. Una formación que

<sup>5</sup> En este trabajo la educación estética es entendida como formación global, ya que “no forma unilateralmente ninguna faceta del mundo espiritual de la personalidad y sí un conjunto de sus capacidades creativas, lo que permite que el hombre se desarrolle multilateralmente” (Churina, como se cita en Estévez, 2003, p. 72).

permita mirar la realidad e inventar posibilidades ilimitadas para reinventarla. Finalmente, una formación que invierta en los sujetos a partir de la convicción de que las producciones culturales de la humanidad no son privilegio de pocos, sino un derecho de todos y cada uno. De este modo, se puede contribuir efectivamente a la (re)creación de la existencia, tanto personal como colectiva, una vez dadas las condiciones necesarias.

Las posibilidades infinitas para la recreación de la vida y la (re)significación de sí son producidas por sujetos concretos que, al relacionarse con la realidad, se permiten mirar, admirar, reconocer detalles, ángulos, variaciones de luz, que al final establecen relaciones estéticas con los objetos, con los otros y consigo mismos. Igualmente logra así (re)conocer las cualidades de esas personas y de esos objetos como cualidades estéticas. Sánchez Vázquez (1999) aclara que

sujeto y objeto por sí solos, al margen de su relación mutua, no tienen una real y efectiva existencia estética. El objeto necesita del sujeto para existir, de la misma manera que el sujeto necesita del objeto para encontrarse en un estado estético. De esta manera, se desprende que en el sujeto no ocurre algo así como una actitud estética anterior a esa relación (...). Lo que existe realmente, es la experiencia que el objeto provoca, el estado o la actitud engendrada *en la* (y no antes de la) relación estética, concreta, singular con ese objeto. (p. 108)

Personas concretas, marcadas por las condiciones sociales e históricas que las forjaron, pueden establecer variadas formas de relacionarse con la realidad, con otros y consigo mismas, las cuales pueden ser práctico-utilitarias o estéticas. Estas últimas se destacan en la medida en que posibilitan al sujeto desprenderse de la realidad vivida y emerger en otra, mediada por nuevas significaciones que, una vez apropiadas, contribuyen al redimensionamiento y resignificación del propio vivir/existir.

¿Y quién las puede emprender? Los sujetos que tienen las condiciones y se permiten trascender a la postura reflexiva-racionalizante claramente privilegiada en la sociedad de control, para establecer otras relaciones mediadas por una sensibilidad que les brinda la posibilidad de reconocer la realidad en su diversidad, riqueza y complejidad, para ir más allá de lo que está impuesto.

La perspectiva reflexiva-racionalizante se caracteriza por el pensamiento teórico-sistemático, reconocido como conquista de la humanidad, y al que se dedica una vasta literatura dentro del campo de la psicología y de la educación. Sobre la otra postura la producción es significativamente menor. Nuestro grupo de estudios se ha interesado por esta cuestión, que se preocupa por las posibilidades, no sólo de conocer, sino, más bien, de establecer relaciones estéticas caracterizadas por

un mirar más libre en su aprehensión significativa del mundo, ya que busca otros ángulos de lectura no para ver el objeto en su supuesta verdad, sino buscando la relación estética con él establecida, produciendo nuevos sentidos para la configuración de otras realidades. (Zanella, Da Ros, Reis & França, 2003, p. 10)

Estas otras relaciones son estéticas en la medida en que consisten en experiencias pautadas por una sensibilidad que separa a sujeto y realidad ad-mirada de lo inmediato, de la existencia física y concreta, de la lógica utilitaria que caracteriza a la sociedad en la que vivimos. Mientras subsistan esta necesidad y esta lógica, esa existencia aparece como mera condición para la afirmación de otras posibilidades para la existencia humana.

¿Pero quién puede establecer relaciones estéticas con una realidad enmarcada por las necesidades de consumo? Como se afirmó anteriormente, en teoría todos y cada uno somos seres sociales e históricamente producidos, lo que determina la importancia de reflexionar sobre las condiciones desiguales que se nos presentan en la realidad y que resultan en alternativas diferentes, en existencias marcadas por los límites de las condiciones socio-económicas y culturales. Reaparece aquí el tema de la educación estética, en la medida en que consiste fundamentalmente en la formación de personas para que se reconozcan como seres sociales e históricos, capaces de resistirse a los sometimientos, de crear y recrear su propia existencia.

La literatura que discute la formación docente y la actuación pedagógica enfatiza las dimensiones técnica y política necesarias para la obtención de una educación crítica que tenga en la ética y la ciudadanía sus ejes de referencia. Sin embargo, Martínez (2001) aclara que “la educación y la formación de profesores, a nivel general, no contribuye con el desarrollo de características personales importantes para una actuación profesional creativa, pudiendo hacerlo” (p. 104). Las investigaciones que venimos realizando se suman a las preocupaciones anteriormente expuestas y destacan la dimensión estética como fundamental en la formación de profesores(as). Esta formación tiene como fundamento la actividad creativa, los productos que de ella resultan, los sujetos que la crean, los observadores de esa creación y los que establecen relaciones estéticas con ella.

Invertir en la creatividad de los(as) profesores(as) significa invertir en su propia historia, en sus procesos psicológicos superiores y en sus características como sujetos determinados por el correr de los años. El arte representa una opción en este sentido; Vygotski (2004) señala que más que una disciplina, el arte es

una organización de nuestra conducta para el futuro, una disposición hacia delante, una exigencia que,

quizá, no llegue a realizarse jamás, pero que nos impulsa a aspirar por encima de nuestra vida hacia aquello que se halla más allá. (pp. 309-310)

A través del arte, o, como aclara el autor, a través de una vivencia estética intensa, es posible redimensionar el modo en que vemos la realidad, experiencias que permiten la producción de síntesis cualitativas de la emoción, la cognición, la psiquis y las formas de ser. Así mismo, Teplov (1977) destaca que el arte

tiene un efecto profundo y de gran alcance en los diversos aspectos de la psicología humana, no sólo sobre la imaginación o los sentidos, sino también sobre el pensamiento y la voluntad. Por eso su enorme importancia para el desarrollo de la conciencia y de la autoconciencia en la educación moral y en la formación de la concepción de la vida. (p. 123)

Hemos usado diferentes lenguajes artísticos en los talleres que venimos desarrollando con los profesores que participan de proyectos de investigación y extensión. Sin embargo, a pesar de que los lenguajes artísticos son una importante referencia para los trabajos de educación estética, es fundamental destacar que existen otras posibilidades para la formación de esta dimensión sensible. Algunas referencias sugieren caminos en esa dirección, como el texto de Da Ros (en prensa), que discute las relaciones entre ciencia y arte, o el texto de Barros (2003), en el que la autora se inclina hacia la necesaria relación entre arte y vida.

### **Indicadores para la educación estética necesaria para la (re)invención de la vida**

Las reflexiones que venimos desarrollando a partir de los resultados de las investigaciones realizadas con adultos escolarizados nos permiten afirmar la importancia de la educación estética para la resignificación de las relaciones que las personas establecen con la realidad, con los otros y consigo mismas, relaciones que pueden ser estéticas o no. Las relaciones estéticas cobran importancia en la medida en que permiten al sujeto desligarse de la realidad vivida, y, al mismo tiempo, imaginar e inventar otras posibles en un proceso en el que se presenta la posibilidad de redimensionamiento y resignificación del propio sujeto, de su forma de vivir/existir y de transformar el contexto en el que se inserta.

Estas relaciones estéticas son sensibles, (in)tensas y necesitan constituirse como foco de atención y de acción por parte de profesionales preocupados por la promoción del desarrollo pleno del ser humano o, como mencionamos anteriormente, por la formación de su-

jetos capaces de resistirse a la humillación y crear nuevas condiciones de existencia. Por lo tanto, promover la educación estética es fundamental y significa propiciar momentos de encuentro con otros, en los que todos, movilizados por la complejidad de lo que ocurre y puede ocurrir, se muestren como lo que fueron, lo que son y lo que pueden llegar a ser. Momentos en los que las rupturas se muestran como posibilidad y las resistencias como necesidades, lo que significa correr un riesgo de incomodidad y de oposición a lo impuesto. Tal resistencia puede dirigirse inicialmente contra sí mismo, para orientarse luego a lo que de hecho humilla la existencia y se opone al devenir.

Las investigaciones que hemos realizado nos han permitido mostrar algunos indicadores que promueven la educación estética. Es importante aclarar que en este trabajo se presentan como directrices para otros que coincidan con los presupuestos y proyectos aquí desarrollados, tanto para el sujeto como para la sociedad. Sin embargo, las formas que pueden objetivarse son infinitas y se orientan en múltiples sentidos, ya que el devenir característico de la existencia humana es imprevisible.

Destacamos:

\* La necesidad de trabajar con los propios sujetos y su trayectoria de vida: reconstituir los caminos recorridos permite explicar las elecciones hechas, lo que resultó de ellas y las posibilidades que se abren para el devenir. Ayer, hoy y mañana se presentan como norte para la resignificación de lo que es y de lo que puede llegar a ser el devenir, así como también son fuentes para el conocimiento de la formación estética que se tiene y en la cual se pretende invertir.

\*Problematizar formas estereotipadas: es fundamental observar lo que se muestra como conocido, extrañar las estructuras que caracterizan lo cotidiano y que nos ciegan ante la posibilidad de abrirse a lo diferente<sup>6</sup>. La misma realidad de la cual participamos diariamente puede revelar lo nunca visto, los detalles desapercibidos, otros ángulos y lecturas que enriquezcan la experiencia humana y redimensionen las posibilidades de creación.

\*Experimentar otras formas de mirar, escuchar, sentir y de objetivarse creativamente: las posibilidades de leer la realidad, que comprenden el mirar, el escuchar y el sentir, mediados por los procesos psicológicos superiores y la emoción, que se manifiesta como amalgama de la propia existencia humana, son de carácter histórico y social. Por lo tanto, es posible y fundamental reinventarlos, a fin de transformar lo que está impuesto y cristalizado, y como condición para instituir nuevas formas de ser y de crear

<sup>6</sup> Sobre el *extrañamiento* y la relación entre lo exótico y lo familiar, ver Oliveira (1998), Da Matta (1978) y Velho (1978).

otras realidades. De esta manera, las propuestas de la educación estética necesariamente precisan trabajar con las percepciones de las personas, de modo que se puedan abrir a la diversidad.

\*Relativizar las certezas de la percepción: romper con lo instituido no es tarea fácil, pues implica destituir certezas y convicciones, y nos lanza delante de lo nuevo, de lo imprevisible. Por lo tanto, es complejo relativizar las percepciones, ya que al hacerlo nos enfrentamos en cuerpo, pensamientos y emociones delante de lo desconocido, lo que necesariamente viene acompañado de angustias e incertidumbres. No obstante, éstas son inevitables en los procesos de emergencia de algo nuevo, lo que requiere su explicitación y superación.

\*Desafío a la creación de nuevos sentidos: lo cristalizado se objetiva de varias formas, pero en todas ellas existe una característica de negación de la polisemia de la vida. Promover la proliferación de los sentidos, como también la reflexión sobre los caminos éticos que éstos atraviesan, es fundamental para la resignificación de saberes y haceres, para la creación de nuevas formas de existencia.

Los indicadores aquí presentados fueron extraídos del análisis de todo un proceso de formación estética que desarrollamos junto con académicos del área de psicología y los profesores de enseñanza básica en los últimos años. Consideramos que estos indicadores son un punto de referencia para plantear una propuesta de educación estética y que pueden llegar a concretizarse de varias formas, ya que son múltiples las estrategias a ser utilizadas en procesos educativos que vienen a romper con la masificación de las sensibilidades, característica de la sociedad de consumo. El arte, el medio ambiente, los diferentes campos de saber y sus diversos conocimientos, los acontecimientos cotidianos, todo puede constituirse en escenario de una propuesta de formación estética del ser humano que lo sensibilice para el reconocimiento de las relaciones que establece con otros, consigo mismo y, fundamentalmente, frente a las relaciones que puede llegar a establecer.

En este sentido, las investigaciones que venimos realizando permiten afirmar que el compromiso ético con la producción de las relaciones sociales acogedoras de diversidades, así como con el desarrollo de sujetos creativos capaces de orientar la realidad hacia la potencialización de prácticas sociales que promuevan condiciones éticas y estéticas de existencia, se basan, necesariamente, en el reconocimiento de la importancia de la educación estética y de la actividad creadora como herramientas para el desarrollo del ser humano.

## Referencias

- Barros, E. B. (2003). A vida, como ela é? *Psicologia Clínica*, 15 (1), 153-166.
- Cunha, A. G. (1986). *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa* (2a. ed.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Da Matta, R. (1978). O ofício de etnólogo, ou como ter “anthropological blues”. En: E. O. Nunes (Comp.), *A aventura sociológica* (pp. 23-35). Rio de Janeiro: Zahar.
- Da Ros, S. Z. (en prensa). Do inseparável que se instituiu como parte e clama por uma nova síntese: as relações entre ciência e arte. En: A. V. Zanella, F. C. B. Costa, K. Maheirie & S. Z. Da Ros (Comps.), *Educação Estética e Constituição do Sujeito: Reflexões em curso*. Argos – Unochapecó.
- Estévez, P. R. (2003). *A Educação Estética: experiências da escola cubana*. São Leopoldo: Nova Harmonia.
- Fischer, R. M. B. (2002). O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. *Educação e Pesquisa*, 28 (1), 151-162.
- Lemle, M. (2000). *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática.
- Lyra, M. C. D. P. & Moura, M. L. S. M. (2000). Desenvolvimento na interação social e no contexto histórico-cultural: adequação entre perspectiva teórica e metodologia. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (2), 217-222.
- Maheirie, K. (2002). Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. *Interações*, 13 (7), 31-44.
- Maheirie, K. (2003). Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky. *Revista Psicologia em Estudos*, 8 (2), 147-153.
- Martínez, A. M. (2001). La interrelación entre investigación psicológica y práctica educativa: Un análisis crítico a partir del campo de la creatividad. En: Z. A. Del Prette (Comp.), *Psicología Escolar – Saúde e Qualidade de Vida* (pp. 87-112). Campinas: Alínea.
- Oliveira, R. C. de. (1998). O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. En: R. C. de Oliveira (Ed.), *O trabalho do antropólogo* (pp. 17-35). São Paulo: Paralelo Quinze/Editora da Unesp.
- Pelbart, P. P. (2003). *Vida Capital: ensaios de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras.
- Pino, A. (1992). As categorias de público e privado na análise do processo de internalização. *Educação e Sociedade*, 42, 315-327.

- Sánchez Vázquez, A. (1978). *As idéias estéticas de Marx* (2a. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Sánchez Vázquez, A. (1999). *Convite à Estética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Teplov, R. M. (1977). Aspectos psicológicos da educação artística. En: A. Lúria, A. Leontiev, L. S. Vygotski, G. S. Kostiuk, D. N. Bogoyavlensky, N. A. Menelmnskaya, Z. I. Kalmykova, R. G. Natadze et al. (Eds), *Psicología e pedagogia II: investigações experimentais sobre problemas didáticos específicos* (pp. 123-153). Lisboa: Estampa.
- Velho, G. (1978). Observando o familiar. En: E. de O. Nunes (Org.), *A aventura sociológica* (pp. 36-46). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Vygotski, L. S. (1987). *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*. La Habana: Científico-Técnica.
- Vygotski, L. S. (1990). *La imaginación y el arte en la infancia* (2a ed.). Madrid: Akal.
- Vygotski, L. S. (1991). *Obras escogidas I: Problemas teóricos y metodológicos de la psicología*. Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (1992). *Obras escogidas II: problemas de psicología general*. Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (1995). *Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (1996). *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (2000). "Manuscrito de 1929". *Educación & Sociedad*, 71, 23-44.
- Vygotski, L. S. (2001). *Psicología Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (2004). *Psicología del Arte*. México: Fontamara.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Zanella, A. V. (2003). As teorias de Vygotski e Morin: algumas aproximações. *Revista do Departamento de Psicologia da UFF*, 15, 77-87.
- Zanella, A. V. (2004). Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico-cultural. *Psicología em Estudo*, 9(1), 127-135.
- Zanella, A. V. (2005). Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicología & Sociedade*, 17(2), 99-104.
- Zanella, A. V., Da Ros, S. Z., Reis, A. C. & França, K. B. (2003). Concepções de criatividade: movimentos em um contexto de escolarização formal. *Psicología em Estudo*, 8(1), 143-150.