



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA



LA EDUCACIÓN EN LA TEORÍA PEDAGÓGICA DE PAULO FREOIRE:
UNA LECTURA DE SU PLANTEAMIENTO ESTÉTICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA
Y LETRAS



COLEGIO DE PEDAGOGÍA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA
P R E S E N T A :
NOHEMÍ PREZA CARREÑO

DIRECTOR DE TESIS: MTRO. MIGUEL ÁNGEL ESQUIVEL BUSTAMANTE



MÉXICO, D.F.

2005

m341724



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*Como educador de la praxis, Paulo,
nos desafiaste a pensar nuestras
prácticas educativas para conocerlas mejor,
nos convocaste a asumirmos como sujetos dialógicos,
políticos y cognoscentes; sujetos capaces de reinventar
nuestro espacio educativo, problematizándolo
al preguntarnos siempre:
¿Qué conocimiento queremos conocer?,
¿En favor de qué y de quién?
Y, por lo tanto, ¿contra qué y contra quién?*

Miguel Escobar Guerrero; Carta a Paulo Freire.

AGRADECIMIENTOS

Quiero utilizar este espacio para dedicar esta tesis y agradecer a quienes han contribuido de diversas maneras tanto a mi formación profesional y personal, como a la realización de mi trabajo de tesis.

Doy gracias a **mi mamá Lyzzón**, por enseñarme con el ejemplo que es posible realizar nuestros sueños a pesar de las adversidades, y que es necesario luchar por ellos. También agradezco a **mi abuelito Guillermo** y **mis abuelitas Gloria e Isabel**, por darme su afecto, alentarme, creer en mí y ayudarme a tener confianza en mí misma.

De la misma manera, quiero expresar mi gratitud a **mis tíos y tías (Martha, Claudia y César)** por apoyarme, y especialmente a **mi tío Guillermo** y **mi tía Rocío**, quienes me cuidaron, apoyaron y comprendieron en diversas situaciones. También a **mi hermana Yenisei** por sus consejos y ayuda para constituirme en la persona que soy ahora; y a **mis hermanos Javier y Sayyid** por siempre haber estado conmigo y hacerme saber de diferentes maneras que siempre lo estarán.

Mis profesores no pueden pasar desapercibidos en estos agradecimientos, pues muchos de ellos me han influido de manera importante. Por eso, agradezco a la **profesora Azucena Romo** por enseñarme que la Pedagogía es esencialmente humanista; a la **profesora Laura Ayala** por mostrarme que los estudiantes tienen voz en el salón de clases y que los profesores también tienen dudas; y a la **profesora Inés Castro** por enseñarme que es posible encontrar la sensibilidad y la competencia profesional en un docente, así como por sus comentarios.

Además, al **profesor Miguel Escobar** por haberme acercado a Freire en la teoría pero sobre todo en la práctica: a los profesores **Fernando Jiménez** y **Niño Uribe**, quienes al participar en el trabajo de los estudiantes en torno a la reforma del plan de estudios de la carrera de Pedagogía, me hicieron saber que los planteamientos de Freire no son una quimera. Al **profesor Leonardo Herrera** por enseñarme en la práctica lo que es la educación estética; y por supuesto, al **profesor Miguel Ángel Esquivel Bustamente**, quien como mi asesor siempre me exhortó a

plasmar mis ideas, me ayudó a desarrollarlas, creyó en mí y se arriesgó a consolidar junto conmigo esta tesis la cual, no es sólo un trabajo sino parte de un sueño.

A mis amigos **Blanca, Cristian y Héctor** también quiero expresarles mi agradecimiento porque a partir de la convivencia y las pláticas con ellos, fue construyéndose una gran parte de mi pensamiento; también a **Claudia y Orlando** por haberme enseñando a través de su trabajo, que es posible transformar las prácticas en el salón de clases. Así mismo, agradezco a **Ivón, Fabiola y Héctor** por darle sentido a lo que escribo en esta tesis al darme su amistad, luchar contra la pedagogía neoliberal y mostrarme que como pedagogos es posible y necesario generar alternativas.

También quiero agradecer a **mi bichito Christian**, a quien amo profundamente y ha sido fundamental para la construcción de esta tesis, ya que gracias a él pude entender en la práctica lo que es la sensibilidad. Además, me brindó su amor y apoyo en todo momento, sobre todo en las situaciones difíciles y las tareas arduas.

Finalmente, le doy gracias a **todas y cada una de las estudiantes del círculo de estudios del INEA** con las que compartí dos años de mi vida, por darme la oportunidad de aprender de ellas y conocer la educación estética a su lado. Así mismo, agradezco a la UNAM (y a quienes con sus impuestos hacen posible la educación en nuestra universidad) por todas las experiencias y posibilidades que me brindó durante mi formación; así como a todas las personas que en algún momento me dieron algún consejo y me alentaron.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
-------------------	---

CAPÍTULO I

¿Qué es la educación estética?

1.1 LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

1.1.1 Estética y arte.....	5
----------------------------	---

1.1.2 Educación artística.....	12
--------------------------------	----

1.2 LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL ARTE

1.2.1 Educación y arte.....	15
-----------------------------	----

1.2.2 Educación a través del arte.....	19
--	----

1.3 LA EDUCACIÓN ESTÉTICA

1.3.1 Educación y estética.....	25
---------------------------------	----

1.3.2 Educación estética.....	27
-------------------------------	----

CAPÍTULO II
La educación estética y la teoría pedagógica
de Paulo Freire

2.1 ALGUNOS DATOS SOBRE PAULO FREIRE

2.1.1 Datos biográficos de Freire.....33

2.1.2 La obra de Freire: Líneas generales e impacto.....37

2.2 ELEMENTOS ESTÉTICOS EN LA TEORÍA DE FREIRE

2.2.1 El ser humano y la sociedad.....42

2.2.2 La esperanza y la utopía.....45

2.3 LA EDUCACIÓN ESTÉTICA EN FREIRE

2.3.1 La educación y la relación entre educador-educando.....50

2.3.2 El método de alfabetización y la dimensión estética.....55

CAPÍTULO III

Freire en el siglo XXI: Actualidad de la educación estética que encierra su teoría pedagógica

3.1 DISCUSIONES EN TORNO A LA VIGENCIA DEL PENSAMIENTO DE FREIRE

3.1.1 Freire frente al ser humano y la sociedad actual.....61

3.1.2 La educación y sus problemáticas actuales en el pensamiento de
Freire.....68

3.2 LA EDUCACIÓN ESTÉTICA EN EL AULA

3.2.1 La importancia de la educación estética en nuestros días.....74

3.2.2 Una experiencia de educación estética en un círculo de estudios
del INEA.....80

CONCLUSIONES.....92

BIBLIOGRAFÍA.....96

INTRODUCCIÓN

El pensamiento y práctica de Paulo Freire tienen múltiples aristas para ser abordados, pues no sólo se refieren a la educación sino también, a la política y la epistemología por citar algunos ejemplos. De aquí que sea susceptible de ser mirada por diversas disciplinas, entre las que se encuentran la Pedagogía y la Estética.

Dentro de la Pedagogía podemos encontrar estudios sobre la teoría pedagógica de Paulo Freire que se centran en aspectos distintos, por ejemplo algunos hablan sobre sus planteamientos político-pedagógicos, sobre el impacto de su trabajo en América latina o sobre su método de alfabetización. En nuestro caso, pretendemos examinar sus planteamientos para saber si es posible leer en ellos la presencia de la educación estética.

Hablar de educación estética implica establecer un diálogo entre la Pedagogía y la Estética, lo cual parece no haberse hecho hasta ahora en el campo de lo pedagógico. Ciertamente, se ha discutido sobre educación artística y por ello puede considerarse que ya se había entablado una relación entre ambas disciplinas, sin embargo nosotros sostenemos que no es así. La razón de ello es que la educación artística y la educación estética no son sinónimos, como no lo son tampoco el arte y la Estética.

Debido a cuestiones históricas que atañen a la conformación de la Estética como disciplina, estos conceptos se han confundido de tal modo que al hablar de lo concerniente a *lo estético*, inmediatamente se asocia con *lo artístico* y viceversa. No obstante, debe distinguirse entre ambos términos basados en la idea de que la Estética como disciplina tiene como objeto de estudio la sensibilidad, y sólo se relaciona con el arte en tanto que en él se hace manifiesta de múltiples maneras.

Así podríamos decir que las discusiones en torno a la educación artística o para el arte, no implican una relación directa entre la Pedagogía y la estética, sino en mayor medida con la Teoría y la Filosofía del arte. En el mismo caso se encuentra la educación a través del arte, pues utiliza como recurso principal los objetos artísticos. La educación estética en cambio, prescinde del arte y tiene como elemento fundamental la sensibilidad.

En este sentido, podemos afirmar que no encontramos algún documento proveniente del ámbito pedagógico donde se estableciera un diálogo entre la Pedagogía y la Estética. Dicha situación complicó la realización de nuestro trabajo, pero también nos desafió a construir la relación entre ambas disciplinas a partir sobre todo, de los planteamientos y discusiones gestadas al interior de la Estética.

Gracias a ello, pudimos darnos cuenta de que la Estética puede proporcionar nuevos referentes a la Pedagogía para analizar y comprender tanto las prácticas educativas como los planteamientos pedagógicos. Algunos de ellos son el concepto de sensibilidad y el de dimensión estética, los cuales muchas veces están en los planteamientos pedagógicos o en las prácticas educativas, pero no pueden analizarse ni desarrollarse en ese contexto si no se recurre a las construcciones que la Estética ha hecho en torno a ellos. De aquí la importancia y nuestro interés por relacionar la Pedagogía con la Estética.

Ahora bien, dicha vinculación nos permite hablar de la educación estética y leerla en la teoría pedagógica de Freire. Por supuesto, no pretendemos decir que él habló de este tipo de educación de manera explícita o problematizó acerca de ella; pero al aproximarnos a sus planteamientos desde la Estética, y analizar algunos de sus componentes (como el sueño y la utopía) podemos sostener que implican una educación estética.

Desde nuestro punto de vista, hacer el análisis sobre la educación estética en la teoría pedagógica de Freire es relevante, debido a que puede proporcionar

elementos para hacer propuestas pedagógicas que apunten hacia una educación humanista; en contraposición a la educación técnica y mecánica que predomina actualmente. Para nosotros una de las grandes preocupaciones es construir alternativas para luchar no sólo contra este último tipo de educación, sino también un mundo donde cada vez se ignora más al sujeto en cuanto a sus sueños y deseos; y se le trata como un objeto al valorarlo por lo que produce o posee. Por ello, nos parece que tanto Freire como la educación estética son referentes que nos permiten comenzar a hacer dicha construcción, pues recuperan dos capacidades fundamentales del ser humano: la sensibilidad y la de transformar su realidad.

Para llevar a cabo el análisis propuesto, en el primer capítulo discutimos acerca del concepto de educación estética diferenciándola de la educación artística y la educación a través del arte. Partimos del supuesto de que *lo estético* y *lo artístico* no son sinónimos y por ello, es necesario caracterizar cada tipo de educación, lo cual permite definir las así como hacer una relación clara entre la teoría pedagógica de Freire y la educación estética.

En el segundo capítulo, nos damos a la tarea de ver si en los planteamientos de la teoría mencionada puede leerse la presencia de la educación estética y cuáles son los elementos que nos permiten hacerlo. Con este fin, exploramos los conceptos de ser humano, sociedad, esperanza, utopía y educación; además de la práctica educativa de Freire en el ámbito de la alfabetización de adultos. En cuanto a esta última, nos centramos en su método de alfabetización y algunas experiencias que él narra.

En el tercer capítulo, analizamos los planteamientos de Freire en torno al ser humano, la sociedad y la educación de finales del siglo XX con el objeto de saber si éstos son vigentes para la sociedad del siglo XXI. Así mismo, exploramos si la educación estética derivada de sus planteamientos en general es importante y viable en la actualidad. Para hablar sobre esto último nos referimos a nuestra propia práctica en el campo de la educación de adultos dentro del Instituto Nacional para la

Educación de los Adultos (INEA), la cual es una reflexión y no un estudio que arroje resultados de la puesta en práctica de la educación estética ni una propuesta sistemática para llevarla a cabo. Finalmente, anotamos algunos comentarios a manera de conclusiones generales.

CAPÍTULO I

¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN ESTÉTICA?

1.1 LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

1.1.1 Estética y arte

La educación artística, la educación a través del arte y la educación estética han sido identificadas como sinónimos desde hace mucho tiempo. Sin embargo, se trata de tres tipos de educación con finalidades y formas de instrumentación diferentes, como veremos a lo largo de este capítulo. El propósito de hacer una distinción entre ellas es comprender en qué consiste la educación estética; pues posteriormente nos daremos a la tarea de discutir si en los planteamientos pedagógicos de Paulo Freire podemos encontrar este tipo de educación.

Para establecer las características de cada uno de los tres tipos de educación mencionados, nos parece necesario remitirnos a la razón por la que son concebidos como sinónimos, la cual puede resumirse desde nuestro punto de vista, en la estrecha vinculación del arte con la estética. El origen de esta relación así como sus implicaciones pueden encontrarse en la historia de la Estética como disciplina.

La Estética es una disciplina que ha evolucionado a través del tiempo pues el concepto de ésta, al igual que su objeto de estudio han ido cambiando. Su origen podemos encontrarlo en la segunda mitad del siglo XVIII cuando *Baumgarten* utilizó el término de "*Estética*" para nombrar su libro, donde habla sobre su teoría del saber sensible frente al saber racional. En dicha obra (publicada en 1750), Baumgarten revaloriza el conocimiento adquirido a través de los sentidos; es decir, niega que sea un conocimiento inferior como lo concebía el racionalismo. Además, identifica el

conocimiento sensible con el de la belleza, y denomina como "Estética" al estudio del conocimiento de la belleza.¹

La palabra estética proviene del vocablo griego *aisthesis* cuyo significado es "sensación"². Antes de los planteamientos de Baumgarten (Antigüedad, Edad media y Renacimiento) sólo se utilizaba para referirse a "las impresiones sensibles" y no a una disciplina con un objeto de estudio determinado.³ Por ello a partir de los postulados del autor mencionado, el término *estética* denominó a una de las grandes divisiones de la Filosofía que se constituyó en oposición a la Lógica, en tanto que se planteó como estudiosa del conocimiento sensible y de la belleza; mientras la segunda, estaba encargada del estudio del entendimiento.⁴

A partir de este momento y hasta principios del siglo XX, las discusiones estéticas giraban en torno al concepto de belleza o lo bello. Sin embargo, no debe pensarse que se abordaba solamente de manera abstracta (como concepto o idea), sino también con un referente empírico que era el arte, el cual se concebía como "[...] la actividad humana productora de belleza".⁵ Así, la Estética se identificó con la Filosofía de lo bello⁶ y comenzó a vincularse con el arte.

No obstante, la relación entre el arte y la Estética se hizo más estrecha cuando se criticó, durante la primera mitad del siglo XX, el hecho de que el arte sólo se vinculara con la belleza, pues se consideraba que también podía hacerlo con categorías estéticas⁷ como lo cómico⁸ y lo trágico.⁹ Esto trajo como consecuencia el

¹ W., TATARKIEWICZ. *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética* p. 359.

² A., SÁNCHEZ. *Invitación a la estética.* p. 26.

³ La belleza era concebida por Baumgarten como la aparición de la perfección en el mundo; sin embargo este término es histórico y por ello existen múltiples concepciones en torno a él. Entre ellas pueden distinguirse: la belleza como manifestación del bien; manifestación de lo verdadero; simetría; perfección sensible y perfección expresiva. N., ABBAGNANO. *Diccionario de Filosofía.* pp. 137-139.

⁴ H., MARCUSE. *Eros y civilización.* p. 191.

⁵ *Ibidem.* p. 49.

⁶ A., SÁNCHEZ. *Ob. cit.* p. 49.

⁷ Las categorías estéticas se refieren a las diferentes cualidades estéticas percibidas por los sujetos, las cuales están relacionadas con los juicios de gusto. Ejemplos de dichas cualidades son: lo bello, lo sublime y lo grotesco. W., HENCKMAN y K., LOTTER. *Diccionario de estética.* pp. 38-40.

desplazamiento del conocimiento de la belleza como objeto de estudio de la Estética, para dar paso al arte como centro de las discusiones de dicha disciplina. Por supuesto, la belleza no dejó de ser abordada por la Estética, pero se le empezó a considerar como una categoría más del arte.

Desde esta perspectiva, el arte se refiere en “[...] términos generales a la pintura, escultura, arquitectura y teatro [y] podría definirse como la práctica de crear formas perceptibles que expresen los sentimientos humanos.”¹⁰ Por supuesto, existen muchos otros conceptos de arte, no obstante el que anotamos parece expresar una idea general acerca de éste.

La reformulación del objeto de estudio de la Estética implicó por un lado, la ampliación de su campo de análisis debido al reconocimiento y la posibilidad de reflexionar acerca de cualidades estéticas diferentes a la belleza. Pero por otro lado, comenzó a identificarse con la Teoría del arte, ya que se acotó al estudio de las manifestaciones artísticas como las mencionadas anteriormente. En consecuencia, la percepción¹¹ y la experiencia estética¹² se asociaron exclusivamente con el arte.

Ante esta situación, surgieron posturas que señalaban que la Estética no podía tener como único objeto de estudio al arte puesto que, como lo afirma A., Sánchez “[...] la relación estética como modo específico de apropiación humana del mundo, no sólo se da en el arte y en la recepción de sus productos, sino también en la contemplación de la naturaleza así como una finalidad práctico-utilitaria”.¹³ Por ello, las reflexiones estéticas deben girar en torno a los fenómenos estéticos (como la

⁸ Lo cómico está asociado con todo aquello que produce risa. N., ABBAGNANO. *Ob. cit.* 188.

⁹ Lo trágico se entiende como la representación del sufrimiento y la decadencia humana que no se deben a una desgracia causal, sino que son consecuencia de la culpa, el destino los desaciertos o su existencia histórica. W., HENCKMAN y K., LOTTER. *Ob. cit.* pp. 234-235.

¹⁰ S., LANGER. “The cultural importance of the art”; en R., SMITH. *Aesthetics and problems of education*, p. 87 [la traducción es nuestra].

¹¹ La percepción estética se refiere a una serie de percepciones sensoriales, de estado de ánimo y de expresión, que adquieren un valor propio mediante el cual, sus características se hacen concientes y se intensifican. W., HENCKMAN y K., LOTTER. *Ob. cit.* pp. 189-191.

¹² *Vid. infra*, pp. 9-10.

¹³ A., SÁNCHEZ. *Ob. cit.* p. 53.

sensibilidad, la experiencia estética, la actitud estética, entre otros) que tienen lugar en las relaciones estéticas de los sujetos con el mundo.

Esto no quiere decir que la Estética como disciplina ya no estudie al arte, pues le compete analizar su aspecto estético; es decir, los valores o cualidades estéticas¹⁴ que hay dentro de una obra de arte. Esto se debe a que el arte tiene diferentes dimensiones como la social o política, que deben ser estudiadas por disciplinas como es la Sociología.

Como podemos ver, la Estética ha estado estrechamente ligada al arte desde su origen, ya sea porque se ha considerado como una parte fundamental de su campo de análisis o como su objeto de estudio, lo cual dio como resultado que se supusiera la existencia de una relación exclusiva entre los fenómenos estéticos y el arte. De aquí que en general se utilice de manera indiferenciada *lo artístico* y *lo estético*.

Sin embargo, a partir de los planteamientos de la última postura mencionada, podemos hacer la distinción entre *lo artístico* y *lo estético*, de modo que ambos puedan verse de una manera más amplia. Por supuesto no niega la estrecha vinculación que hay entre sí, puesto que el arte contiene necesariamente valores estéticos.¹⁵ Pero abre la posibilidad de pensar que estos valores se pueden encontrar en objetos que no provienen del arte.

La diferencia entre estos tipos de objetos es que los artísticos (una pintura, sinfonía u obra de teatro) están elaborados para expresarse, causar algún efecto en sus espectadores o solamente para el goce del artista que lo creó. Además, tienen formas determinadas por las particularidades de la disciplina artística en la que se circunscriben.

¹⁴ Los valores o cualidades estéticas se refieren a las características que pueden ser percibidas por los sujetos en una obra de arte u otro objeto. La percepción de dichas características se funda en determinadas correlaciones objetivas y subjetivas: es primordialmente sensible, va ligada al agrado y causa un placer desinteresado. W. HENCKMAN y K. LOTTER. *Ob. cit.* p. 86.

¹⁵A., SÁNCHEZ. *Ob. cit.* p. 55

En cambio, los objetos estéticos que no provienen del arte pueden encontrarse en la vida cotidiana y se caracterizan por haber sido creados para cumplir una función específica, por ejemplo una mesa o una silla. También existen otros que no tienen una función determinada ni fueron elaborados por algún sujeto, pues provienen de la naturaleza como una flor, un árbol o un animal (ya sea un ser humano o de otra especie).

Por supuesto, este último tipo de objetos no contienen valores estéticos en sí mismos, pues requieren estar en interacción con los sujetos para que tengan sentido, aunque ello no signifique que sin la presencia de los sujetos las cualidades estéticas no existan en lo absoluto. En otras palabras, se requiere que los sujetos perciban las cualidades estéticas pero también que los objetos posean ciertas características (color, olor, sabor, textura, etc.).¹⁶

Ahora bien, para que los sujetos puedan percibir las cualidades estéticas de un objeto (ya sea como los mencionados o de otro tipo como una plática o una clase en la escuela) es necesario que se alejen de las exigencias de la vida cotidiana para contemplarlo; es decir, que adquieran una actitud estética.¹⁷ Se requiere un momento en que los sujetos concentren toda su atención en ciertas características sensibles como el color, sonido, etc.

No obstante, la percepción de dichas características no está fragmentada, pues no se dirige a un elemento particular del objeto sino al conjunto de ellas que constituyen el objeto mismo. Durante esta percepción llamada estética, "[...] la experiencia de los sentidos adquiere un valor propio, mediante el cual sus cualidades características [del objeto] se hacen concientes y se intensifican".¹⁸ Por ejemplo, podemos pensar en un paisaje de un bosque; si lo percibimos estéticamente distinguimos algunos de sus elementos sensoriales (colores, olores, sonidos) y de estado de ánimo (serenidad, tristeza), y tomamos conciencia de la experiencia

¹⁶ *Ibidem*, p. 107.

¹⁷ W., HENCKMAN y K., LOTTER, *Ob. cit.* pp. 13-15.

¹⁸ *Ibidem*, pp. 189-190.

(sensual, emocional y cognitiva) que se tiene frente a ellos, de modo tal que se intensifica.

A partir de la percepción estética es posible tener una *experiencia estética*, lo cual se refiere a una unidad completa donde se encuentran presentes la sensibilidad, entendida como la conjunción de sensaciones y sentimientos o emociones; y la razón.¹⁹ En esta experiencia la razón se conjuga con la sensibilidad debido a que es posible que los sujetos tomen conciencia de sí mismos o en otras palabras, de lo que están experimentando, lo cual trae como consecuencia un goce estético²⁰ prolongado.

Durante esta experiencia lo cotidiano se refuncionaliza: es decir, toma otro significado del que se le confiere comúnmente; por ejemplo, el paisaje aludido anteriormente ya no es un "simple" bosque del cual se obtienen ciertos recursos, sino que se resignifica convirtiéndose en un mundo completo y diferente. Por supuesto, no quiere decir que la experiencia estética conduzca a la locura, sino que es posible pensar bajo otros parámetros gracias a que inserta a los sujetos en una dimensión estética.

La dimensión estética es una instancia donde las normas, costumbres y exigencias de la vida cotidiana no existen, pues todo lo que ahí se desarrolla tiene su propia dinámica. Esto sucede porque el goce estético que se vive en ella, es causado por la percepción pura o de desinteresada del objeto²¹ que afecta al sujeto; es decir, se contempla al objeto no por su utilidad sino por sí mismo.²² En este proceso se hace uso de la imaginación para presentarlo de una manera distinta a la que se

¹⁹ H., MARCUSE, *Ob. cit.*, p. 191.

²⁰ El goce estético se basa en la percepción de la forma constituidora (o total) de un objeto y no de estímulos particulares, por lo cual, es más elevado que cualquier tipo de goce causado por una sensación agradable. A diferencia de este último tipo de goce, el estético es resultado de los productos sensoriales, emociones y cognitivos en su conjunto.

²¹ Cabe mencionar en este punto, que al hablar del *objeto* no nos referimos solamente a objetos físicos como una mesa o una flor sino también, a entidades que no son de este tipo pero pueden ser percibidas a través de los sentidos. Por ejemplo, las imágenes o ciertos fenómenos sociales no son objetos físicos pero pueden afectar la sensibilidad de los sujetos de tal modo que puedan entrar en una dimensión estética.

²² H., MARCUSE, *Ob. cit.*, pp. 186-187.

encuentra en la vida cotidiana, así el sujeto puede significarlo de otra manera y por ello, se puede decir que esta dimensión es creadora. Esto no quiere decir que al insertarse en una dimensión estética los sujetos se conviertan en seres esquizofrénicos, ya que gracias a la razón pueden reconocer los objetos dentro de la cotidianidad pero también de la forma en que los están resignificando.

Para ilustrar este planteamiento podemos citar el caso de las utopías,²³ las cuales tienen lugar en esta dimensión dado que contradicen las normas y superan los límites de la cotidianidad, postulando lo que *puede ser*. Ciertamente podría pensarse que las utopías no pueden provenir de una experiencia estética ya que normalmente surgen del descontento, pero es posible que a partir de ciertas experiencias se construyan sueños. Los sujetos comienzan a hacerlo cuando se alejan de las exigencias de la vida cotidiana, perciben estéticamente algún objeto y los sueños toman forma en la experiencia y dimensión estética gracias a la resignificación de la realidad.

Diversas obras de arte (novelas, pinturas, obras de teatro) contienen una fuerte carga utópica o utopías construidas, que se exponen a quienes las contemplan no sólo para darlas a conocer sino también, para invitarlos a construir una utopía propia, a través de la experiencia estética. Sin embargo, tanto los objetos artísticos como los estéticos de la vida cotidiana pueden tener este efecto, aunque debe reconocerse que los primeros permiten con mayor facilidad entrar a la dimensión estética. La causa de ello es que, como afirma Marcuse, el arte libera la sensibilidad a través de su reconciliación con la razón²⁴ permitiendo vivir la experiencia estética.

No obstante, la entrada a esta dimensión no requiere forzosamente del arte sino de *lo estético*. Así pues, podemos afirmar que *lo artístico* y *lo estético* no son conceptos desligados ni opuestos pero sí diferentes. De aquí que la educación

²³ La utopía no puede entenderse como una evasión o ilusionismo que por lo tanto es imposible. Por el contrario, la utopía es un sueño o aspiración que pueda tomar cuerpo y consistencia a partir de la transformación de la realidad. N., ABBAGNANO. *Diccionario de filosofía*. p. 1147.

²⁴ H., MARCUSE. *Ob. cit.* p. 193.

artística, la educación a través del arte y la educación estética tengan características distintas, como veremos en los siguientes apartados.

1.1.2 Educación artística

La educación artística puede entenderse como la enseñanza de las artes; es decir, tiene como fin desarrollar las habilidades y capacidades, así como proporcionar los conocimientos, que cada disciplina artística requiere. Por ejemplo, la danza exige que el cuerpo tenga elasticidad para poder ejecutar los diversos movimientos de un baile, pero también precisa de la capacidad de concentración y la de apreciación de las diferentes formas que puede producir un cuerpo en una coreografía.

De acuerdo a Wojnar, los antecedentes de la educación artística pueden ubicarse desde la sociedad griega, pues había una preocupación por que los jóvenes aprendieran a crear música o teatro.²⁵ Posteriormente en la época medieval, puede observarse la presencia de este tipo de educación pero con un carácter más espontáneo, debido a que principalmente tenía lugar en los talleres de los artesanos, aunque también se le daba mucha importancia a la enseñanza tanto de la música como del teatro. Más tarde (del Renacimiento en adelante) con el cambio del sistema de producción, también se transformó la educación artística, ya que se convirtió en una especialización profesional reservada a un grupo restringido de personas calificadas.²⁶

Para cada una de estas sociedades el arte tenía un valor diferente, sin embargo podría afirmarse que en general coinciden en que el arte debe estar presente en la vida de los seres humanos.²⁷ La razón de ello, es que responde a la necesidad de crear, de expresarse y de experimentar el goce estético.

²⁵ Cabe mencionar que el arte no era entendido en esta época como el concepto de bellas artes que tenemos actualmente, sino como un conocimiento especializado. Sin embargo, los griegos se interesaban en fomentar el aprendizaje de estas actividades porque permitía "el desarrollo del alma". W., TATARKIEWICZ. *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética* p. 40.

²⁶ I. WOJNAR. *Estética y Pedagogía*. p. 103.

²⁷ *Ibidem*, p. 23.

Por supuesto, la importancia que se le ha dado depende de las condiciones de cada una de dichas sociedades, ya que mientras para la sociedad griega de la Antigüedad era un elemento presente en la vida cotidiana de los ciudadanos, en la nuestra es un aspecto complementario. Esto se debe a que para la primera, la contemplación y el ocio eran actividades desempeñadas comúnmente por los ciudadanos y por lo tanto, lo que fuera producido por ellas como el conocimiento de las ciencias y las bellas artes era altamente valorado. De aquí que se fomentara la enseñanza de las artes como parte fundamental de la formación de los sujetos.

En contraste, para nuestra sociedad del siglo XXI, la actividad principal del ciudadano es y debe ser el trabajo que lo beneficie económicamente y en todo caso, genere "algo útil" para la sociedad. El arte entonces no es importante, pues la creación de una obra artística no trae consigo un beneficio económico ni constituye un objeto "útil" para la vida cotidiana de los individuos. Claro está que puede producir un goce estético pero eso no es prioridad para una sociedad regida por las leyes del mercado como la nuestra.²⁸

En este sentido la necesidad de crear, expresarse y experimentar un goce estético queda marginada al igual que el arte. No obstante, existen escuelas que proporcionan educación artística de manera profesional y buscan abrir ciertos espacios dentro de la sociedad para el arte. La formación que dichas escuelas brindan consiste en el desarrollo de las capacidades y habilidades que cada disciplina artística requiere. Así mismo, dan a los estudiantes los conocimientos necesarios para el ejercicio de la disciplina que elijan. Su objetivo es formar a las actuales y futuras generaciones de artistas.²⁹

En estas escuelas no se pretende (por lo menos en teoría) formar sujetos que solamente dominen las técnicas específicas de alguna disciplina. Su propósito es

²⁸ Este tema lo trataremos con mayor profundidad en el último capítulo.

²⁹ Programa Nacional de Cultura 2001-2006. p. 99.

educar a sujetos que contribuyan al desarrollo de las artes, y se espera de ellos que se conviertan en artistas. Esto es, en personas que “[...]al realizar su obra [puedan] conocerse a sí mismos, reencontrar el placer del juego, crear un universo propio y cerrado, exteriorizar y controlar la afectividad contenida y producir un objeto nuevo.”³⁰

Ciertamente, existen escuelas donde la educación artística se reduce a la enseñanza de técnicas correspondientes a cada disciplina, cuando en realidad debe entenderse como un proceso que implica la formación de la sensibilidad y la percepción estética.³¹ Además del desarrollo de la capacidad para apreciar el arte pero también, para crear obras artísticas tomando en cuenta los valores estéticos que contienen.

Este tipo de educación se imparte también de manera no escolarizada a través de diversos talleres, academias y casas de cultura. El objetivo de estas instancias no es formar artistas a un nivel profesional sino acercar a los sujetos al arte y despertar su interés por él.

Sin embargo, con ninguna de estas modalidades se ha logrado hacer llegar la educación artística a toda la población en nuestro país.³² Por ello, sigue siendo sólo para un sector muy restringido y aunque en el discurso oficial se pretende reforzarla, cada vez se le destina menos presupuesto, lo cual implica que no hay un desarrollo real de este tipo de educación.

Por supuesto, en la educación básica de nuestro país se incluye un espacio (una asignatura) para la educación artística. No obstante no se habla del mismo tipo de educación, pues la que se incluye en este nivel educativo se identifica más con la educación a través del arte que con la educación artística como veremos a continuación.

³⁰ S. MARTÍN DEL CAMPO. “El papel de la educación artística en el desarrollo integral del educando”: en *Revista de educación*, s.p.

³¹ *Ibid. supra.* p. 5-8.

³² Programa Nacional de Cultura 2001-2006 p. 99

1.2. LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL ARTE

1.2.1 Educación y arte

Anteriormente, vimos que el arte es un elemento muy importante en la vida humana debido a que le permite expresarse y experimentar el goce estético. Sin embargo, también puede desarrollar algunas de sus capacidades. De aquí que se comience a considerar la inclusión del arte en la educación.

Según Wojnar, el primero en plantear el arte como parte de la educación fue Platón en *La República*, aunque específicamente referido a la música, el canto y la danza. Para él, a través de estas disciplinas artísticas el ser humano puede desarrollar su sensibilidad estética, la cual le permite sentir tanto dolor como placer. Esto trae como consecuencia que el individuo amplíe su experiencia, obre bien y logre un equilibrio interior y exterior, por ello dichas disciplinas deben ser incluidas en la educación de los sujetos.³³

Más tarde, algunos pensadores como Comenius, Locke y Rousseau comenzaron a señalar la importancia de la presencia del arte en la educación. Según ellos, en el arte pueden encontrarse dos tipos de valores: el artístico-creador-emotivo y el psicopedagógico-expresión-comunicación.³⁴ Esto quiere decir que, por una parte, el arte permite desarrollar la creatividad al lado de las emociones y por otra, le brinda la posibilidad de expresarse.

A pesar del reconocimiento que se había hecho hasta este momento de la importancia del arte en la educación, no podía verse una repercusión real en la práctica educativa de entonces. Sin embargo, con el movimiento de la Escuela Nueva estos planteamientos fueron retomados y reelaborados.

³³ I., WOJNAR. *Ob. cit.* p. 35.

³⁴ S., MARTÍN DEL CAMPO. *Ob. cit.* s p.

La Escuela Nueva es un movimiento surgido a finales del XIX en países europeos como Francia e Italia. Su propósito era transformar las prácticas de la escuela tradicional, pues no propiciaban el desarrollo de las capacidades de los niños, al fomentar el aprendizaje mecánico y sin sentido de los contenidos escolares.

Los planteamientos de los diferentes autores que participaron en este movimiento son distintos, no obstante todos coinciden en reivindicar la figura del niño.³⁵ Para ellos, no se trata de un ser equiparable a una tábula rasa que tiene que ser llenada de los conocimientos considerados como necesarios por los adultos. Por el contrario, el niño tiene su propia naturaleza, su propio proceso de desarrollo y sus propios intereses.

De aquí que se plantee como punto principal que la educación debe ayudar al desarrollo de los niños basándose en el profundo respeto a su naturaleza y tomando en cuenta sus intereses. Por esta razón, en 1921 la Liga Internacional para la Educación de la Escuela Nueva planteaba que era necesario:

[...] preparar al niño el triunfo del espíritu sobre la materia, respetar y desarrollar la personalidad del niño, formar el carácter y desarrollar los atractivos intelectuales, artísticos y sociales propios del niño, en particular mediante el trabajo manual y la organización de una disciplina personal libremente aceptada y el desarrollo del espíritu de cooperación, la coeducación y la preparación del futuro ciudadano, de un hombre consciente de la dignidad de todo ser humano.³⁶

De este modo, la Escuela Nueva plantea la educación de los sujetos en todas sus dimensiones, pues se toma en cuenta la dimensión social pero también la

³⁵ Las ideas de los diferentes autores del movimiento mencionado, retomaron ideas de pensadores de finales del siglo XVIII, como Jean Jacques Rousseau, quien criticaba la forma de ver al niño. En su obra *Emilio*, señalaba que era necesario no ver al niño como una tábula rasa o un adulto pequeño sino un ser con sus particularidades, las cuales debían ser tomadas en cuenta para educarlo.

³⁶ J.. PALACIOS. "La tradición renovadora": en *La cuestión escolar*, p. 29.

individual, así como la intelectual y la sensible. Por esta razón, propone diferentes formas para integrar estos aspectos en el proceso educativo, como es el caso de la introducción del arte para unir los últimos dos.

La forma de hacerlo es diferente en cada uno de los autores, pues va desde la inclusión de talleres artísticos en las horas escolares hasta el trabajo con objetos artísticos dentro de las aulas. La importancia de ello radica no sólo en la unión mencionada, sino también a que a través de él se puede propiciar el desarrollo de los sujetos.

De acuerdo a Ferrière –autor ubicado en este movimiento– el arte puede ayudar al desarrollo de los sujetos pero se deben tomar en cuenta sus diferentes etapas de desarrollo. Así, plantea que las actividades manuales son más propicias e importantes para los niños, ya que su interés se centra en lo inmediato, prefieren actuar a ver y ver a oír. En el caso de los adolescentes y adultos, es más recomendable el teatro debido a que funciona como medio de contacto con el mundo y dominio de sí mismo.³⁷

Como se puede apreciar, el arte cobra una especial importancia en el proceso educativo a partir de la Escuela Nueva, pues se ve como un medio para el desarrollo de los sujetos. Por supuesto, no se trata en lo absoluto de una concepción pragmática o instrumental de éste, pues si fuera así no podría estar presente como tal. El arte es un medio dentro de la educación puesto que no es el fin último, como en la educación artística, sino que se encuentra presente para ser parte de la educación integral de los sujetos.

Cuando hablamos de educación integral nos referimos a la educación que contempla el desarrollo de las capacidades físicas, intelectuales y sensibles. Dicho concepto fue acuñado en la antigüedad por los griegos, quienes planteaban que la

³⁷ L. WOJNAR, *Ob. cit.*, p. 108.

educación integral era necesaria para el desarrollo armónico de los sujetos.³⁸ También lo encontramos en el ámbito educativo, dentro de los planteamientos de algunos pensadores como Pestalozzi.

En este sentido el arte juega un papel muy importante, ya que, como afirma Margarita Martínez, cada una de las disciplinas artísticas puede ayudar a desarrollar la sensibilidad pero también ciertas capacidades intelectuales y físicas. Algunas de ellas son las siguientes:

Danza: Desarrolla la forma de expresar estados anímicos con el movimiento del cuerpo coordinado con un ritmo musical, favorece la expresión colectiva, da ligereza y soltura al cuerpo y coopera con la formación integral de la personalidad. Ayuda a la formación y al equilibrio del sistema nervioso, también es un modo de expresión de sentimientos y de ideas; fomenta la salud corporal; desarrolla actividades a través del ritmo y el movimiento que se realizan con mayor libertad personal.

Música: Desarrolla la capacidad de autoexpresión y las nuevas formas de comunicación por medio de otros lenguajes. Se percibe el mundo sonoro en el que está inserto el alumno para que actúe dentro de él; desarrolla su capacidad de atención y concentración, contribuye al desarrollo de la organización espacio temporal del alumno, fomenta la creación de actitudes cooperativas a través de la expresión musical. La educación rítmica ayuda a percibir los ritmos y sus diferencias, a construir esquemas rítmicos a partir del lenguaje, del movimiento o de instrumentos de percusión. La educación auditiva ayuda a la formación del alumno como receptor de sonidos reconociendo sus características de intensidad, frecuencia y timbre. La educación de la emisión de la voz favorece la formación del alumno como emisor de sonidos musicales, la asimilación de esquemas rítmicos y de sonidos.³⁹

³⁸ F., SALAZAR. "Paideia: Educación integral": *Pulso*, s/p.

³⁹ M., MARTÍNEZ. "Panorámica de la educación artística en el nivel primaria.": en *Revista de educación*. s p.

Como podemos observar, la danza y la música pueden ayudar al desarrollo físico con el movimiento del cuerpo; y de la sensibilidad con la agudización de los sentidos, la expresión y el conocimiento de los sentimientos propios. Además, contribuyen al perfeccionamiento del intelecto a través de la concentración y la creatividad.

La idea de educar integralmente (que implica la inclusión del arte en la educación) podemos encontrarla actualmente en el pensamiento educativo. Sin embargo, la forma en que se lleva a cabo difiere de lo que la Escuela Nueva propone al respecto.

1.2.2 Educación a través del arte

La influencia de las ideas acerca de la educación integral y del arte como un elemento muy importante dentro de ésta, llevó a considerar seriamente la inclusión del arte en la escuela. El resultado de ello fue la asignación de una materia dedicada al estudio de alguna disciplina artística.

Actualmente, esto puede observarse en la educación básica y en muchas instituciones de educación media superior (las preparatorias de la UNAM por ejemplo). En cuanto a la primaria existe un programa para acercar a los niños al arte cuyos propósitos generales son: a) fomentar en el alumno el gusto por las manifestaciones artísticas y su capacidad de apreciar y distinguir las formas y recursos que éstas utilizan; b) estimular la sensibilidad y la percepción del niño mediante actividades en las que descubra, explore y experimente las posibilidades expresivas de materiales, movimientos y sonidos; c) desarrollar la creatividad y la capacidad de expresión del niño mediante el conocimiento y la utilización de los recursos de las diferentes formas artísticas; y d) fomentar la idea de que las obras artísticas son un patrimonio colectivo que debe ser respetado y preservado.⁴⁰

⁴⁰ SEP. "Primaria": en *Educación básica*. s.p.

Dicho programa consiste en que los profesores implementen una serie de actividades referidas a la música y la danza de acuerdo al grado escolar de los alumnos. Éstas no están sujetas a contenidos obligatorios ni secuencias específicas aunque sí se plantean temas generales que deben abordarse.

Como se puede apreciar, este programa parece estar más enfocado a la educación artística⁴¹ sin embargo, se encuentra dentro de una idea de educación integral. Por esta razón, se establece como una materia más en el currículum de la escuela primaria de nuestro país.

En la educación secundaria por su parte existe una materia dedicada a la enseñanza de una disciplina artística, que comúnmente es la música en el caso de las escuelas públicas, mientras en las privadas, muchas veces hay otras opciones como teatro o pintura. También en ambos tipos de escuela se da un espacio al arte dentro de los talleres obligatorios. No obstante, el hecho de que se incluya una asignatura de este tipo no implica necesariamente el logro de una educación integral de los sujetos. En primera instancia, porque en ocasiones en dicha asignatura sólo se imparte conocimientos básicos de alguna disciplina artística con el fin de que se memoricen y se pongan en práctica.

En segundo lugar, la mayoría de las escuelas mexicanas (públicas y privadas) mantienen a esta materia aislada tanto en el mapa curricular como en la práctica educativa. Además, el tiempo que se le consagra es muy reducido en el plan de estudios de secundaria, ya que sólo cuenta con dos horas semanales mientras que materias como matemáticas y español disponen de cinco.⁴² Ciertamente, existen escuelas como el Centro de Integración Educativa⁴³ donde se busca que la materia de música, danza y teatro se articulen con las demás asignaturas para que sean

⁴¹ *Ibid. supra.* p. 10.

⁴² SEP, "Secundaria": en *Educación básica*. s.p.

⁴³ El Centro de Integración Educativa se encuentra en 4ª Cerrada de Alfalfaes No. 13, Col. Granjas, en la Delegación Tlalpan. Para afirmar esto nos basamos en una investigación hecha por nosotros para la asignatura llamada *Taller de investigación*, de la carrera de Pedagogía (Facultad de Filosofía y Letras) de la UNAM

realmente un elemento de la educación integral de los estudiantes, pero raramente se plantea así en las demás escuelas.

Esta situación trae consecuencias importantes como señala Arnstine:

El estudio del arte en las escuelas, tradicionalmente ha estado aislado, con un tiempo y lugar específico segregado de todo lo que sucede en la escuela. En la base de esta práctica hay una idea de que los estudiantes piensen que las cuestiones de belleza y gusto, creatividad e imaginación y todo acerca de los asuntos de interés intrínseco y el placer, son diferentes y no están relacionados con el estudio y el trabajo de la historia, las matemáticas y la ciencia.⁴⁴

Por ello, es necesario que el trabajo con el arte dentro de la escuela se vincule al de las otras asignaturas. De lo contrario, lo que se enseña en torno al arte puede ser percibido por los estudiantes como un contenido más que debe ser aprendido de manera obligatoria y que no tiene tanta importancia como los otros, creando en ellos una apreciación que lo intelectual debe estar divorciado de la sensibilidad.

En este sentido, cuando se habla de educar a través del arte no se refiere en absoluto a materias aisladas ni a la enseñanza de ciertos conocimientos de alguna disciplina artística. Se trata de recurrir al arte como un *medio* para desarrollar la sensibilidad, así como otras capacidades cognitivas y físicas. Tampoco se refiere a proporcionar los conocimientos o dar un tipo de formación que tenga como fin último la creación de una obra artística o su apreciación. Ciertamente existe la posibilidad de que ambas sean un resultado secundario de este tipo de educación pero no es el objetivo primordial.

⁴⁴ D. ARNSTINE, "Aesthetic qualities in experience and learning": en R. SMITH, *Aesthetic concepts and education*, p. 43 [la traducción es nuestra].

La educación a través del arte tiene como propósito desarrollar ciertas capacidades humanas como la creatividad, la imaginación y la curiosidad. En ellas, se une la sensibilidad con la razón, y por ello es importante promoverlas con el fin de “[...] crear hombres [y mujeres] que sean capaces de hacer cosas nuevas, no solamente de repetir lo que han hecho otras generaciones; hombres que sean creativos, inventivos y descubridores”.⁴⁵

Por esta razón, existen planteamientos que sostienen que el arte debe estar involucrado en el trabajo realizado en cada una de las materias impartidas en la escuela sin importar si es español o matemáticas. Al hacerlo, no solamente se desarrollan las capacidades de los estudiantes sino también se dota al proceso educativo de una dimensión estética.

Por supuesto, el simple hecho de presentar un objeto artístico en alguna clase de matemáticas o historia, por ejemplo, no garantiza ni el desarrollo de dichas capacidades ni la dimensión estética en el proceso educativo. De acuerdo a Arnstine, se requieren de condiciones específicas y por ello menciona que:

El arte puede tener un impacto en los estudiantes si se escoge apropiadamente; si se admite esto, Bob Dylan y los Beatles, Andy Warhol y Ray Lichtenstein son puntos más apropiados desde los que se puede empezar, que los tradicionales trabajos pesados de los libros de texto y guías. Tener impacto, es involucrar emocionalmente a los estudiantes en cualquier idea, valor o creencia transmitida por el trabajo artístico en cuestión. Sin este involucramiento emocional así como las actitudes y disposiciones que éste pueda despertar, los estudiantes considerarán estas ideas, valores y creencias sin sentido. En resumen, si el uso apropiado de todas las artes puede capturar las emociones de los estudiantes a través de la iluminación de las dimensiones humanas de lo que comúnmente se ve como un mundo complejo problemático e impersonal, los estudiantes

⁴⁵ S., MARTÍNEZ DEL CAMPO, *Op. cit.* s.p.

estarán motivados para examinar e incluso estudiar el mundo con más cuidado [...] ⁴⁶

De este modo, se puede decir que los objetos artísticos utilizados necesitan tener ciertas características que despierten el interés de los estudiantes, pero también es necesario propiciar las condiciones para que entablen una relación estética con ellos. Si se logra, los estudiantes podrán encontrar placer en el proceso de aprendizaje al estar situados en una dimensión estética. De aquí que podamos afirmar que con el uso de este tipo de objetos no se busca un mejor aprendizaje de los contenidos pues, aunque es muy probable que esto suceda, va más allá de una cuestión pragmática.

Ahora bien, cuando nos referimos a objetos artísticos no estamos hablando solamente de una pintura, escultura o pieza musical sino objetos que puedan ser artísticos desde el punto de vista de los estudiantes. Esto quiere decir que existen en el mundo objetos con cualidades estéticas (es decir, con posibilidades de afectar su sensibilidad) aun cuando no sean artísticos⁴⁷ pero los estudiantes y profesores pueden presentarlos como tales. Por supuesto, no se anula la posibilidad de utilizar objetos artísticos (en sentido estricto), sin embargo resulta necesario tomar los que puedan encontrarse en el mundo.⁴⁸

Así, el arte trae como consecuencia el interés de los estudiantes por los contenidos escolares y, al mismo tiempo, el desarrollo de sus capacidades. De aquí que sea tan importante recuperar para el trabajo en las escuelas de todos los niveles educativos la educación a través del arte, cuyo fin es lograr el desarrollo integral de los sujetos utilizando como recurso el arte. Sin embargo, es necesario poner énfasis en que no se trata, ni de hacer reformas en el curriculum para dar más o menos espacios al arte en la vida escolar, ni de introducir la educación artística, la cual

⁴⁶ D. ARNSTINE. "Aesthetics qualities in experience and learning"; en R. SMITH. *Aesthetic concepts and education*. p. 44 [la traducción es nuestra].

⁴⁷ *Ibid. supra.* p. 6.

⁴⁸ D. ARNSTINE. "The Aesthetic as a context of general education"; en R. SMITH. *Aesthetic concepts and education*. p. 406.

difiere en cuanto a sus fines y contenidos, de la educación a través del arte. Se trata de valorar al arte en cuanto a la importancia del contacto de los sujetos con él, así como su potencialidad para desarrollar muchas de sus capacidades.

1.3. LA EDUCACIÓN ESTÉTICA

1.3.1 Educación y estética

En el apartado anterior vimos que el arte es un medio por el cual se busca desarrollar diferentes capacidades en los sujetos como la sensibilidad y la creatividad. De ahí que la educación a través del arte sea una parte esencial para la educación integral de los sujetos. Sin embargo, cabe preguntarse si es posible desarrollar la sensibilidad, la imaginación y la creatividad en ausencia del arte. Esto es, ¿existe la posibilidad de que la educación pueda desarrollar estas capacidades sin que esté presente el arte?

Como mencionamos en el primer apartado, la sensibilidad es una capacidad característica del ser humano y, por lo tanto, está presente en cada momento de su vida aun cuando no la ejercite constantemente. Cuando hablamos de sensibilidad nos referimos a la conjunción de las sensaciones (entendidas como fuente de conocimiento pero principalmente estimulantes del placer obtenido a través de los sentidos) y los sentimientos.⁴⁹ Por ello, podemos decir que la sensibilidad no sólo está presente cuando un sujeto se encuentra frente a una obra de arte, aunque reconocemos el importante papel de los trabajos artísticos para “despertarla” con mayor facilidad debido a que apelan a ella. No obstante, la presencia de esta capacidad no depende de la del arte.

Del mismo modo, la imaginación es una capacidad de los sujetos para relacionarse con el mundo, el cual, según Greene “[...] es un mundo de posibilidades, un mundo de posibles formas. En este sentido, es la imaginación quien lo pone [al

⁴⁹ Los sentimientos son experiencias placenteras o de displacer de que son participes las percepciones de los sentidos, las necesidades, los deseos, los recuerdos, las expectativas, los esfuerzos de la voluntad y los procesos del pensamiento. Todos ellos son experiencias inmediatas de los estados de ánimo del sujeto, poseen un determinado contenido (tristeza, alegría, abatimiento) y tienen distintos grados de intensidad: se caracterizan porque raramente pueden ser provocados de un modo inmediato y deseado pero pueden ser enardecidos fácilmente mediante contenidos imaginativos que afectan la sensibilidad. ⁴⁰ W., HENCKMAN y K., LOTTER, *Ob. cit.* pp. 216-218

sujeto] en relación con estas posibilidades [...]”⁵⁰ De aquí que esta capacidad no se agote en el trabajo artístico o en la apreciación de una obra de arte, sino que su ejercicio se amplía al mundo en donde viven los sujetos.

La creatividad por su parte, tampoco está asociada única y exclusivamente con el trabajo artístico, aunque se ejercita con mayor frecuencia en éste que en la vida cotidiana. Cuando hablamos de creatividad nos referimos, siguiendo a Gotshalk, a la capacidad para recibir nuevas experiencias y combinarlas; para lo cual se requiere estar relativamente libre de toda represión.⁵¹

Así, podemos ver que ninguna de estas capacidades es privativa del ejercicio de una disciplina artística aunque como dijimos, su ejercicio es más frecuente en éste que en la vida cotidiana de los sujetos. No podemos reducirlas a la creación o apreciación artística, ya que hacerlo supone la fragmentación de la vida de los sujetos, pues tendría que considerarse que la creatividad, la imaginación y la sensibilidad sólo pueden ser ejercidas o desarrolladas en “el mundo del arte” y no fuera de él. De este modo, todas las demás actividades de su vida como el trabajo o el estudio estarían desligadas de estas capacidades.

Así mismo, la capacidad para vivir una experiencia estética e insertarse en la dimensión estética, quedaría limitada al contacto con objetos estrictamente artísticos sin tomar en cuenta aquellos del mundo que pueden tener cualidades estéticas o resignificarse en este sentido. En consecuencia, quienes no tuvieran contacto con el arte no podrían experimentar el goce estético⁵² o la generación de utopías

Ahora bien, es necesario poner énfasis en que no menospreciamos el papel del arte en el desarrollo de las capacidades mencionadas pero consideramos que no es el único medio para hacerlo.

⁵⁰ M. GREENE. “Imagination”: en R. SMITH. *Aesthetic concepts and education*. p. 326 [la traducción es nuestra].

⁵¹ D. W. GOTSHALK. “Creativity”: en R. SMITH. *Aesthetic concepts and education*. p. 292.

⁵² *Ibid. supra*. p. 10.

Al distinguir la sensibilidad, la imaginación, la creatividad y la posibilidad de entrar en la dimensión estética como capacidades que no son exclusivas del arte, podemos pensar en que la educación podría desarrollarlas en su ausencia, constituyéndose así en una educación estética, la cual no tendría que implicar a la educación artística. Así, podemos hablar de la educación estética desde un punto de vista estético y no artístico.

1.3.2 Educación estética

La educación estética se ha entendido de diferentes maneras, aunque la más común ha sido en relación con el arte. Por supuesto, el concepto que se tiene del arte es distinto en los diferentes planteamientos que se han hecho al respecto, pues hay quienes lo asocian con las disciplinas artísticas mientras que otros lo hacen más con los valores estéticos.⁵³

De estos dos planteamientos se deriva un tipo de educación estética diferente. Para los primeros este tipo de educación tiene como fin desarrollar en los sujetos la capacidad de apreciar las cualidades estéticas del arte. Un ejemplo de ello es Thomas Munro, quien según Wojnar, plantea que "[...] el espectador debe estar adiestrado para percibir y comprender formas complejas y para tener los gustos y las disposiciones precisas para aprobar y apreciar cierto tipo de arte"⁵⁴ y esa es la tarea de la educación estética.

En contraste, para los segundos la educación estética tiene como propósito educar a los sujetos para apreciar los valores estéticos de las obras de arte pero también en los diferentes objetos artísticos que pueden encontrarse en el mundo. Tal es el caso de Arnstine, quien afirma que:

⁵³ *Ibid. supra*, p. 8

⁵⁴ L. WOJNAR, *Ob. cit.*, p. 69

El término 'educación estética' [es] usado generalmente aquí para indicar cualquier condición que pueda incrementar la sensibilidad hacia las características artísticas del mundo y las cualidades estéticas de la experiencia y cualquiera que pueda incrementar el entendimiento, apreciación y goce de estas características y cualidades.⁵⁵

De esta manera, podemos ver que estas dos concepciones son distintas, aun cuando ambas se refieren al arte; en el caso de la primera el concepto del arte se acota a la apreciación de ciertas formas artísticas, en tanto que para la segunda el concepto de arte es más amplio pues lo relaciona más con los valores estéticos que con determinadas formas artísticas.

La educación estética de la que pretendemos hablar aquí no está relacionada con ninguna de estas dos concepciones, pues no permiten hacer la distinción establecida anteriormente, entre *lo artístico* y *lo estético*. De aquí que consideremos junto con Gotshalk que la educación estética tiene como propósito "[...] incrementar la sensibilidad estética en la persona que está siendo educada."⁵⁶

La sensibilidad se puede entender como la conjunción de sensaciones y emociones de los sujetos, y por ello no sólo se refiere al arte sino al mundo en el que viven los sujetos, a los objetos existentes en él y con los que puede entablar una relación estética. Se incluye a los objetos artísticos pero no los privilegia; es decir, el sujeto desarrolla la sensibilidad para percibir los valores estéticos pero como consecuencia del desarrollo de esta capacidad ejercitada con todos los demás objetos del mundo.

El desarrollo de la sensibilidad permite al sujeto tener a su alcance la experimentación del goce estético al entablar una relación estética con algún objeto

⁵⁵ D. ARNSTINE. "The aesthetic as a context of general education"; en R. SMITH. *Aesthetic problems and education*. p. 462 [la traducción es nuestra].

⁵⁶ D. W. GOTSHALK. "Aesthetic education as a domain"; en R. SMITH. *Aesthetic problems and education*. p. 119 [la traducción es nuestra].

común a él ya sea de la naturaleza o de uso cotidiano. Por supuesto, es necesario que se alejen de la cotidianeidad para que tenga lugar la experiencia estética dentro la dimensión estética.⁵⁷

Con lo anterior, no pretendemos decir que la educación estética debe formar sujetos que vivan en una dimensión estética todo el tiempo. Su fin es el desarrollo de la sensibilidad y, por lo tanto, de la capacidad para entrar una dimensión estética, considerándola como parte de su vida al igual que cualquier otra.

Para llevar a cabo este tipo de educación se requiere pensar más en el método de enseñanza que en un cambio de currículum, para que se incluyan ciertas materias que “desarrollen la sensibilidad”. Al hablar de método de enseñanza no nos referimos sólo a una forma de impartir los contenidos sino también de una forma de vivir las prácticas educativas. Esto implicaría considerar a la sensibilidad y a la dimensión estética como parte de todo el proceso educativo.

De aquí que Herbert Read plantee que el método de enseñanza utilizado debe ser fundamentalmente estético en el sentido de que desarrolle la sensibilidad.⁵⁸ Este método consiste en propiciar que los estudiantes ejerciten su capacidad creadora similar a la de los artistas cuando realizan una obra de arte. Desde el punto de vista de este autor, para lograrlo es necesario que el profesor o profesora permita a los estudiantes hacer sus propios hallazgos y ayudarlos a mejorarlos sin que implique cambiar lo realizado por ellos.⁵⁹ Así, los sujetos pueden desarrollar su sensibilidad al entrar en relación con objetos que pueden no ser físicos e involucrarse en un proceso creativo.

Llegados a este punto, es necesario aclarar que la capacidad sensible, la imaginativa y la creativa se encuentran íntimamente relacionadas debido a que a partir del ejercicio de la primera es posible entrar en una dimensión estética, donde

⁵⁷ *Ibid. supra.* p. 9

⁵⁸ M., PARSONS. “Herbert Read on education”: en R., SMITH. *Aesthetic problems and education.* p. 45

⁵⁹ *Ibidem.* p. 51

se conjugan y están presentes las otras dos. El sujeto hace uso de la imaginación, la cual no debe entenderse como mera fantasía o invención como se llegó a hacer en algún tiempo, sino como “[...] un proceso de arrebató de sí mismo de la realidad”⁶⁰ Que no lleva a la esquizofrenia sino a la resignificación del objeto y la presentación de lo que puede ser. La creatividad por su parte permite concretar en la realidad aquello que según la imaginación “puede ser”, pues a partir de ella se construyen los caminos y mecanismos para que esto sea posible.

En este sentido, el desarrollo de la sensibilidad no sólo generaría en los sujetos la capacidad de experimentar el goce estético sino también la posibilidad de construir un proyecto de mundo diferente, es decir, de utopías.⁶¹ Esto se puede hacer gracias a que al conjuntarse la sensibilidad con la razón, podría entrar en una dimensión estética desde donde resignifique su realidad a partir de la imaginación y pueda transformarla en el ejercicio de la creatividad.

De aquí la importancia de la educación estética para la vida de los sujetos y la necesidad de hacerla presente en la educación en general. Pero para lograrlo, se requiere superar la dicotomía entre sensibilidad y razón así como el menosprecio de la primera, que ha subyacido a la práctica educativa desde hace mucho tiempo.

El establecimiento de dicha dicotomía no tiene una razón real para existir pues al observar la vida de los seres humanos a través de la historia puede verse que la construcción del conocimiento tiene sus raíces en la curiosidad y en el deseo de explorar el mundo, lo cual implica, además de los sentimientos, un trabajo intelectual (racional). Así, sentimientos como el deseo o la pasión por conocer han acompañado a la construcción del conocimiento y por ello podemos afirmar que:

Esta pasión es una condición del entendimiento de cualquier tipo, o es algo que debe permear el pensamiento, el entendimiento, el juicio, las decisiones, ya sea en el criticismo

⁶⁰ M., GREENE. *Ob. cit.* p. 319.

⁶¹ *Ibid.* *supra*, p. 11.

o la estética, la vida práctica o la ética, la ciencia, la historia, la educación o la filosofía de esta última. Sentir, es un dato en toda la experiencia [humana], su importancia debe ser reconocida pues también juega como una pasión por la verdad, la cual es una parte suprema para el ordenamiento y la disciplina del pensamiento humano.⁶²

Por ello, es necesario que la sensibilidad sea parte del proceso de construcción del conocimiento y, en consecuencia, de la educación en general. La superación de la dicotomía sensibilidad/razón, implicaría un cambio en la manera de concebir al ser humano; es decir, un ser humano tanto sensible como racional.

Del mismo modo, los conceptos de enseñanza y aprendizaje cambiarían, ya que ninguno de ellos podría entenderse como un acto mecánico de depositar o recibir información que pretende ser conocimiento. Ambos se verían como dos procesos en donde se encuentran involucrados sensible e intelectualmente los sujetos. En consecuencia, la escuela no se preocuparía solamente por desarrollar sólo el intelecto sino también la sensibilidad, pues las consideraría como capacidades indisolubles y por ello incluiría la educación estética.

Cabe hacer hincapié en que la inclusión de la educación estética como parte del proceso educativo en la escuela, no implica a la educación artística ni a la educación a través del arte ya que, como hemos visto a lo largo de este capítulo, son distintas. Ciertamente comparten elementos fundamentales como el hecho de considerar que el ser humano es racional y sensible a la vez; pero sus fines y recursos son diferentes.

La educación artística pretende formar sujetos que dominen las habilidades, y posean las capacidades así como los conocimientos que cada disciplina artística requiere; además de la sensibilidad para construir una obra de arte y apreciar sus

⁶² L. ARNOUD. "Feeling and understanding": en R. SMITH. *Aesthetic concepts and education*. p. 76 [la traducción es nuestra].

valores estéticos. Mientras tanto, la educación a través del arte busca el desarrollo intelectual, sensible y físico de los sujetos, usando como recurso principal objetos artísticos.

En contraste, la educación estética no requiere la presencia del arte, ni como finalidad ni como recurso, ya que su propósito es desarrollar la sensibilidad (aunque también el intelecto por ser indisociable de ella) para que los sujetos puedan entrar constantemente a la dimensión estética. Dicha dimensión, posibilita la experimentación del goce estético y la construcción de utopías. En este sentido, la educación estética no sólo tiene una función individual al permitir que los sujetos experimenten placer durante el proceso educativo, sino también una función social, puesto que la construcción de sueños y utopías pueden contribuir a la transformación de la realidad; de ahí su importancia.

Ahora bien, cabe preguntarse si la educación estética puede llevarse a la práctica o si ha sido planteada de manera explícita o implícita dentro de alguna propuesta pedagógica de algún autor. Para responder a ello, estudiaremos los planteamientos de Paulo Freire en los que, desde nuestro punto de vista, podría verse este tipo de educación; pero para afirmarlo o negarlo tendremos que explorarlos como haremos en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO II

LA EDUCACIÓN ESTÉTICA Y LA TEORÍA PEDAGÓGICA DE PAULO FREIRE

2.1 ALGUNOS DATOS SOBRE PAULO FREIRE

2.1.1 Datos biográficos de Paulo Freire

Como vimos en el primer capítulo, una vez que se tiene clara la distinción entre educación artística, educación a través del arte y educación estética, resulta de gran interés reparar en cómo esta diferenciación ha tenido desarrollo teórico y práctico en un educador de gran renombre en América Latina. Este educador es Paulo Freire y un acercamiento a su vida y obra muestran los orígenes de sus planteamientos donde podría leerse el ejercicio de una educación estética. Por ello, en este capítulo no se hará un recorrido biográfico, sino de caracterización de una vida y una obra que muestran cómo se fue conformando una propuesta que a la luz del día es muy rica y sugerente para replantear y reinstrumentar. ¿Quién fue Paulo Freire y en qué consiste su obra? ¿Qué lugar tiene la estética dentro de su propuesta teórica pedagógica? En las siguientes páginas responderemos a estas preguntas.

Paulo Freire fue un notable pensador latinoamericano que tuvo un gran impacto en muchos países del mundo debido a las ideas que planteó acerca de la educación. Para estudiar su obra no sólo se requiere revisar sus textos sino también estudiar algunos datos de su vida y el contexto en el que se desarrolló, puesto que permiten explicar la influencia que tuvo en el pensamiento educativo (principalmente latinoamericano), así como algunas características de sus ideas.

Freire nació el 19 de septiembre de 1921 en Recife, Brasil, una de las regiones azotadas por la pobreza en este país. Desde la niñez pudo experimentar la pobreza debido a que su familia (que era de clase media) sufrió las consecuencias

de la crisis económica de 1929. Sin embargo, tuvo la oportunidad de asistir a la escuela, de tal suerte que logró cursar la primaria y la secundaria.

Durante esta época escolar, comenzó a tomar interés en el estudio de la lengua portuguesa gracias a profesores como Eunice Vasconcelos, quien le enseñó a “formar frases” y Cecilia Brandão, quien era latinista y gramática. Así mismo, José Pessoa da Silva y Aluizio Pessoa de Araujo fueron profesores con una gran influencia en su gusto por la lengua y su formación en general.⁶³

Aluizio Pessoa fue importante también en la vida de Freire debido a que, como director del Colegio Oswaldo Cruz, lo aceptó como alumno sin que su familia tuviera que pagar alguna colegiatura.⁶⁴ Además, tiempo después lo integró a la planta docente del mismo Colegio para dar clases de lengua portuguesa, lo cual le ayudó para contribuir al mejoramiento de la situación económica familiar y a su acercamiento al estudio de la lengua. Más tarde ingresó a la Universidad de Pernambuco para estudiar la carrera de Derecho, la cual ejerció por muy poco tiempo. La razón de ello es que se encontró con una situación en la que debía contradecir sus principios éticos⁶⁵ y decidió no hacerlo.

Así, regresó al trabajo en el ámbito educativo, donde se comenzó a formar su pensamiento pedagógico, el cual está unido fuertemente a sus ideas políticas. Cabe mencionar que éstas últimas tienen sus raíces en la postura política de su padre y su tío, pues como él menciona:

Fue de mi padre de quien escuchamos, por primera vez, críticas a la separación del trabajo manual y el intelectual. [...]Él nos enseñaba la democracia no sólo con el testimonio que nos daba —su respeto hacia nosotros, hacia nuestros derechos, la forma como establecía los límites necesarios a nuestra libertad, así como su autoridad— sino por la crítica

⁶³ P., FREIRE. *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. p. 67.

⁶⁴ *Ibidem*. p. 79.

⁶⁵ P., FREIRE. *Pedagogía de la esperanza*. p. 15.

sensata y justa que hacia de los desmanes de los poderosos. Y aquellas lecciones de democracia tenian además algunas partes prácticas. Una de ellas era la posibilidad concreta de mostramos la negación de la libertad de João Monteiro.⁶⁶

De este modo, comenzó a constituirse en Freire un pensamiento político tendente a criticar las acciones de los gobernantes así como de los grupos dominantes; y por otra parte, a enaltecer la libertad y la democracia. Por supuesto, con el paso del tiempo se fue afinando y haciéndose más sólido, de tal manera que permeó sus ideas acerca de la práctica educativa.

El primer trabajo donde llevó a cabo una práctica pedagógica política fue en el SESI (Departamento de Educación y Cultura del Servicio Social de la Industria), al cual ingresó en 1947. En este lugar participó en programas educativos para la población de Recife, los cuales consistieron básicamente en la alfabetización de niños y adultos así como la educación familiar. Cabe mencionar que esta experiencia fue muy importante para Freire, debido a que comenzó a consolidar su pensamiento pedagógico y al mismo tiempo su método de alfabetización.

Posterior a su trabajo en este lugar, recibió su título de Doctor en Filosofía e Historia de la Educación (en 1959) con la tesis titulada *Educación y actualidad brasileña*, en la cual recupera mucho de lo aprendido política y pedagógicamente en el SESI. Con el otorgamiento de este título se le asignaron algunas materias como "Historia y Filosofía de la educación" para que las impartiera en la Universidad de Recife, en donde más tarde (1961) fue nombrado Director de extensión Cultural.⁶⁷

Para este momento, su método de alfabetización así como su pensamiento en general había comenzado a difundirse en Brasil de modo tal, que había muchas personas interesadas en llevarlo a cabo. De aquí que Freire se diera a la tarea de capacitar a los educadores y de seguir trabajando en los círculos de cultura.

⁶⁶ P. FREIRE. *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*, p. 61. João Monteiro era el tío de Freire y fue encarcelado por ser considerado "agitador subversivo"

⁶⁷ W. MORO. *Biografía de Paulo Freire. Un educador popular que abraza la libertad*, s. p.

Como resultado de su trabajo junto con los educadores que colaboraron, muchos brasileños fueron alfabetizados y esto le valió que el gobierno de Brasil se interesara en lo que estaban haciendo. Así, en 1963 el presidente Goulart invitó a Freire a encargarse de la campaña de alfabetización de adultos en su país, lo cual no pudo llevarse a cabo debido al golpe de Estado ocurrido en 1964.⁶⁸

Tras este acontecimiento, Freire fue encarcelado durante 75 días a causa de su pensamiento político y pedagógico, para luego ser exiliado de 1964 a 1980.⁶⁹ Durante este periodo, el trabajo y pensamiento freiriano llegaron a muchos lugares del mundo, no sólo por la difusión clandestina y extensa de su *Pedagogía del oprimido* (escrita en 1969 y precedida por *La educación como práctica de la libertad* en 1965), sino también por su presencia en muchos países.

Una de sus estancias más destacadas fue la de Chile, donde colaboró con algunos organismos internacionales y participó en varias reformas del gobierno de Eduardo Frei. Además, pudo reconsiderar y valorar su práctica, lo cual trajo como consecuencia la consolidación de la *Pedagogía del oprimido*.

Otra de las estancias importantes para la obra de Freire, fue la de Ginebra puesto que desde ahí pudo viajar a los cinco continentes del mundo y convivir además de trabajar con su población, intelectuales y políticos.⁷⁰ Por ello, pudo tener contacto con los líderes de los movimientos de liberación latinoamericanos y africanos, al igual que con filósofos y sociólogos de todo el mundo. También tuvo la oportunidad de participar en estos movimientos a través de su trabajo en el ámbito educativo, como es el caso de algunos países africanos (recientemente liberados del colonialismo europeo), a los que asesoró para la implementación de sus sistemas educativos basándose en el principio de autodeterminación.⁷¹

⁶⁸ *Loc. cit.*

⁶⁹ M. GADOTTI. *A voz do biógrafo brasileiro. A pratica à altura do sonho.* s.p [la traducción es nuestra].

⁷⁰ Queda exceptuado Brasil.

⁷¹ W. MORO. *Ob. cit.* s.p.

Con toda esta trayectoria, Freire regresó formal y físicamente a Brasil en 1980, y comenzó a trabajar no sólo en las aulas como docente sino también siguió en el terreno de la alfabetización e incluso fue Secretario de Educación de São Paulo.⁷² Esto no significó la ruptura de los lazos que había establecido con otros países, ya que no dejó de visitarlos ni colaborar con ellos.

Por supuesto, su obra continuó acrecentándose no sólo en cuanto a sus escritos sino también a su trabajo en la práctica. Esto siguió hasta el año de 1997, cuando murió a los 75 años.

2.1.2 La obra de Freire: Líneas generales e impacto

La obra de Freire es muy vasta y ha sido difundida en todo el mundo gracias a la traducción que se ha hecho de sus libros y artículos a diversos idiomas, así como a su presencia y trabajo en muchos países. De aquí que la importancia de su obra no radica en su amplitud sino en su impacto, como veremos más adelante.

El pensamiento de Freire puede dividirse, según Gadotti, en dos etapas que son: una correspondiente a la década de los 60 y 70; y otra, que abarca de la década de los años 80 y 90.⁷³ La primera se caracteriza por el nacimiento y consolidación de su pensamiento en torno a la relación entre oprimidos y opresores, lo cual puede verse en su obra *Pedagogía del oprimido*. Con este escrito su pensamiento llegó a muchos países (como ya habíamos mencionado), y fue retroalimentado por medio de críticas y sugerencias de sus lectores.

La segunda etapa, se caracteriza por la reformulación y construcción más sólida del pensamiento de Freire, no sólo gracias a la crítica y autocrítica sino también a su experiencia dentro de otros países y el estudio profundo de las ciencias

⁷² P. FREIRE. *Pedagogía de la esperanza*. p. 21

⁷³ M. GADOTTI. Ob. cit. s.p

sociales en general. Por ello, puede decirse que su pensamiento en esta fase es internacional, sin dejar de ser latinoamericano, e interdisciplinar.

En ambas fases su pensamiento fue acogido de diferentes maneras, pues mientras para algunos era progresista, para otros no era más que un instrumento del Estado brasileño. Este último es el caso de Pereira Paiva, quien afirmaba que:

[...] la pedagogía de Freire es un instrumento político del proceso ideológico [control político a través del voto] porque (1) ayudó a formar y movilizar a la sociedad civil para la conquista electoral de la maquinaria del Estado y/o (2) preparó a la sociedad civil para apoyar las reformas propuestas por el propio Estado. El método fue impulsado por el Estado, por el gobierno bajo la idea de reajustar las ideas y creencias 'arcaicas' para hacerlas compatibles con la vida industrial y urbana (asumida como la moderna y racional) y para promover acciones contra la 'conciencia mágica' característica de una sociedad arcaica, y abrir la discusión de temas que pudieran hacer posible el desarrollo de 'nuevas' formas de conciencia más adecuadas a la nueva era.⁷⁴

Este tipo de críticas fueron importantes para la evolución del pensamiento de Freire, pues al defenderse de ellas fue afinando, corrigiendo y haciendo más claro tanto su pensamiento como su propio trabajo. Por esta razón, es necesario ubicar en su tiempo a cada uno de sus escritos.

Sin embargo puede observarse que a pesar de las reformulaciones hechas, su pensamiento conserva ciertos puntos que son claves en su teoría. Uno de ellos es que está regido por una visión progresista (llamada así por Freire), desde la cual se plantea, en líneas muy generales, que el ser humano puede cambiar las condiciones de la sociedad en la que vive a partir de la lucha, con el fin de vivir en otra menos desigual e injusta, donde los seres humanos puedan desarrollarse como tales. En

⁷⁴ V., PEREIRA PAIVA citada por B., FACUNDO. "Freire-inspired in the United States and Puerto Rico: A critical evaluation": en *Brian Martin's website on supresión of dissent*. s.p [la traducción es nuestra].

este sentido pugna por la justicia social, el respeto a los sujetos (como seres humanos y ciudadanos) y la construcción de una democracia real donde todos los ciudadanos participen.

Así, Freire plantea que para llevar esto a cabo es necesaria una educación democrática, es decir, donde la democracia se enseñe pues "[e]nseñar democracia es posible. Para ello es preciso dar testimonio de ella. Aún más: dando testimonio de ella, luchar porque sea vivido, puesta en práctica en el plano de la sociedad como un todo."⁷⁵ En consecuencia, la educación debe estar basada en el respeto tanto a los educandos como a los educadores, así como en el diálogo y la tolerancia y, además, debe posibilitar las condiciones para que los sujetos se den cuenta de su situación de opresión y puedan transformarla.

Debido a estos planteamientos acerca de la educación se ha pensado que sus ideas continúan las de la Escuela Nueva, no obstante resulta necesario aclarar que no es así. Ciertamente el pensamiento de Freire contiene elementos de los pensadores de este movimiento, como la crítica a la escuela tradicional pero no se queda sólo en eso, pues su crítica se extiende al sistema capitalista que envuelve a la escuela.⁷⁶ Derivado de ello, no considera a la escuela como el centro de la transformación o permanencia de ciertas estructuras sociales sino como una instancia que se encuentra dentro de una forma específica de organización social, económica y política, y es importante para su preservación o transformación pero no es determinante por sí misma.

Estas ideas acerca de la educación tuvieron un gran impacto, sobre todo en América Latina. Esto se debió básicamente a tres razones: 1) sus trabajos encuentran su fundamento en una síntesis innovadora de las más avanzadas corrientes del pensamiento filosófico contemporáneo (existencialismo, fenomenología, dialéctica hegeliana y el materialismo histórico); 2) sus primeros

⁷⁵ P., FREIRE. *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. p. 174

⁷⁶ *Ibidem*, p. 105

escritos aparecieron en un periodo de intenso conflicto político en que la lucha de clases en América Latina adquiere fuerza expresiva; y 3) existe una estrecha relación entre sus ideas y las de la Iglesia católica, la cual estaba a favor de los planteamientos de la Teología de la liberación.⁷⁷ Esto último es importante porque justamente fue la iglesia católica quien apoyó el trabajo de Freire al invitarlo a participar como consultor del Departamento de educación, perteneciente al Consejo Mundial de Iglesias en Ginebra.

Su trabajo tuvo impacto en las campañas de alfabetización en otros países latinoamericanos como es el caso de Uruguay, Argentina, Chile, Perú, Ecuador y México.⁷⁸ Además aportó elementos importantes para ciertos países africanos como mencionamos anteriormente.

También llegó a los países anglosajones pero hubo algunos problemas para comprenderlo, debido a que "[...] el pensamiento dialéctico de Freire se desenvuelve en un modelo de análisis lógico y racional diferente de las explicaciones positivistas [...]".⁷⁹ Sin embargo, esto no quiere decir que no haya tenido impacto en algunos sectores de estos países.

Por otra parte, su obra fue muy importante para la Pedagogía puesto que la revolucionó en muchos aspectos. Uno de ellos es que hizo una relación consistente entre la política y la educación, lo cual trajo una perspectiva distinta para abordar la última. Aunado a esto, la relación que hace entre estética y educación es muy particular, aun cuando no es explícita, pues puede tener implicaciones no sólo individuales o para el ámbito educativo sino para la sociedad en general, como discutiremos más adelante.

Cabe mencionar finalmente, que no consideramos haber hecho en estos párrafos un delineamiento exhaustivo de las ideas de Freire, pues su pensamiento es

⁷⁷ C.. TORRES. *A voz do biógrafo Latino-Americano. Uma biografia intelectual.* s/p [la traducción es nuestra]

⁷⁸ *Ibidem.* s/p

⁷⁹ *Ibidem.* s/p

muy vasto y complejo para que lo pudiéramos hacer en este apartado. Por ello, nos basta con esbozar algunas líneas generales de éste y de su impacto, con el fin de que sirvan al lector como antecedente de la discusión que estableceremos en las siguientes páginas.

2.2 ELEMENTOS ESTÉTICOS EN LA TEORÍA PEDAGÓGICA DE PAULO FREIRE

2.2.1 El ser humano y la sociedad

Para hacer una lectura de la teoría pedagógica de Freire desde la Estética, es necesario considerar el concepto de ser humano y en consecuencia, de sociedad que subyacen a ésta. La razón de ello es que de estos conceptos (sobre todo del primero) depende el hecho de poder pensar en si es posible que los sujetos entren a una dimensión estética, y por ende si existe la posibilidad de brindarles una educación estética como la que planteamos en el capítulo anterior.

Para Freire, los humanos son seres diferentes a los otros animales que existen en el mundo. Esta diferencia está dada por la conciencia que los primeros tienen del mundo y de sus actividades, mientras que los segundos carecen de ella. Esta conciencia puede verse en que sus acciones son guiadas por sus propósitos o intereses y no por ciertos estímulos de su entorno, como sucede en el caso de los otros animales.

En este sentido, el autor afirma que estos últimos no consideran a su entorno como problemático ni tienen un punto de decisión, y por ello el mundo es un soporte. El soporte se entiende como “[...] el espacio restringido o extenso, al que el animal se prende 'afectivamente' para resistir; es el espacio necesario para su crecimiento y el que delimita su territorio”.⁸⁰

En contraste, los seres humanos pueden decidir y actuar de una manera dirigida, lo cual hace que su campo de acción sea más amplio y pueda transformar su entorno. Esto trae como consecuencia que sean históricos, pues “[...]al tener conciencia de su actividad y del mundo en que se encuentran, al actuar en función de finalidades que proponen y se proponen, al tener el punto de decisión de su búsqueda en sí y en sus relaciones con el mundo y con los otros, al impregnar el

⁸⁰ P., FREIRE. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* p. 50.

mundo de su presencia creadora a través de la transformación que en él realizan, en la medida en que de él pueden separarse y separándose pueden quedar con él, los hombres contrariamente al animal, no solamente viven sino que existen y su existencia es histórica."⁸¹

Así, los humanos son seres que no están acabados, ya que el mundo y ellos mismos van transformándose conforme intervienen en su entorno. Por supuesto, esta intervención no está libre de condicionamientos, ya sean de índole cultural o biológica aunque no son totalmente determinantes para su actuar. Esto quiere decir, que los seres humanos pueden ir más allá de estos condicionamientos, los cuales son límites⁸² debido a que pueden estar conscientes de ellos y verlos, en todo caso como un obstáculo susceptible de ser superado o, dicho de otro modo, como un límite que debe ser tomado en cuenta pero que no obstaculiza su acción.

Al superar estos condicionamientos los seres humanos afirman su existencia histórica, responden a su vocación ontológica para intervenir en el mundo y construyen su presencia dentro de éste. La construcción de esta presencia se realiza a partir de la herencia genética y social de cada sujeto, llevándolo a tener una posición ante el mundo y los otros.⁸³

Ahora bien, si esta construcción de la presencia del ser humano en el mundo los lleva a tener una posición ante éste, significa que no es neutral sino que tiene una dirección y por ello implica una responsabilidad ética.⁸⁴ Desde el punto de vista de Freire, no se puede pensar como neutral a la intervención en el mundo de cada sujeto, puesto que los humanos tienen tanto la capacidad de destruir como de construir y de liberar como de oprimir.

⁸¹ P., FREIRE. *Pedagogía del oprimido*, p. 115.

⁸² P., FREIRE. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, p. 27.

⁸³ *Ibidem*, p. 53.

⁸⁴ *Ibidem*, p. 20.

En este sentido su postura es muy clara, pues señala que toda transformación humana del mundo debe basarse en el respeto y la solidaridad hacia los otros, procurando siempre a la vocación humana de SER MÁS. Así mismo, plantea que es necesario el respeto a la vida, lo cual incluye no sólo a la humana sino a la de todos los seres vivos del mundo. De aquí que sea importante reconocer la capacidad humana de ser sensibles para poder tomar en cuenta a los *otros* y así intervenir en el mundo. Por supuesto, la inclusión de la sensibilidad en el acto de transformar el mundo no excluye a la reflexión (también imprescindible para ella), pues para Freire, no hay ruptura entre la sensibilidad y la razón.⁸⁵

Sin embargo, hay quienes niegan no sólo la relación entre ambos (traducida en reflexión) sino también a estas capacidades en sí. Tampoco aceptan la historicidad de los seres humanos y rechazan la posibilidad de los otros para intervenir en el mundo. Según Freire esta es la mentalidad de los opresores, quienes no ven a los otros seres humanos más que como objetos a los que pueden utilizar de acuerdo a sus intereses. Por ello apelan a la enajenación y manipulación de éstos, despojándolos de su humanidad y negándoles su vocación de SER MÁS a través de la injusticia, la explotación y la violencia.⁸⁶

Estos mecanismos pretenden hacer que los oprimidos se adapten a esta realidad opresora a partir de la autodesvaloración, la desesperanza y el fatalismo que sufren al encontrarse dentro de esta situación de opresión.⁸⁷ El propósito de ello es que los oprimidos se mantengan bajo su dominio, que no luchen para liberarse de ella. No obstante, los oprimidos no están destinados a permanecer en esa situación y pueden salir de ella haciendo uso de la conciencia de su condición de oprimidos, así como la lucha por construir una sociedad no autoritaria y más democrática, donde los sujetos sean humanos (realizando su vocación para serlo).

⁸⁵ Esto puede verse cuando el autor menciona: "Ya dije que conozco con todo mi cuerpo, con los sentimientos, con las emociones y con la mente crítica." P., FREIRE. *Cartas a quien pretende enseñar*. p. 131.

⁸⁶ P., FREIRE. *Pedagogía del oprimido*, p. 32.

⁸⁷ *Ibidem*, pp. 57-58.

Para ello, se requiere llevar a cabo un proceso de liberación cuyo motor sean los oprimidos y no los opresores, dado que éstos últimos no están interesados en él o en todo caso, no lo consideran más que como un acto de liberación similar al de generosidad. Esto se concreta en el asistencialismo, el cual aliena y los hace dependientes, evitando así su liberación.

De este modo podemos ver que Freire habla de dos tipos de sociedad: una en la que está presente la relación opresores-oprimidos, y otra donde no hay ninguno de éstos sino seres humanos que viven en una sociedad democrática donde prevalece la justicia social, el respeto, la tolerancia y el diálogo. Por supuesto reconoce que la existente es la sociedad opresora, pero dada la historicidad de seres humanos su capacidad para transformar la realidad, es posible alcanzar una sociedad más justa y democrática. Para ello, se requiere potenciar los sueños y la esperanza así como formular utopías.⁸⁸

2.2.1 La esperanza y la utopía: Dos conceptos claves para un análisis estético

La utopía y la esperanza son dos conceptos muy importantes debido a que a partir de éstos es posible llevar a cabo la transformación social por la que pugna Freire. Pero son también relevantes para nuestro análisis desde la Estética, dado que ambos se encuentran fuertemente relacionados con la dimensión estética.

Como se recordará, en el primer capítulo decíamos que la utopía es uno de los resultados de encontrarse dentro de una dimensión estética, puesto que en ella se plantea lo que un objeto (cierta situación) puede ser. Para ello, es necesaria la conjunción de la sensibilidad y la razón, así como el alejamiento de la cotidianidad tanto del sujeto (preocupaciones cotidianas) como del objeto (su uso cotidiano), pues sólo así tiene lugar la resignificación del objeto y la postulación de lo que puede ser.

⁸⁸ *Id. supra.* p. (1)

En este sentido, Freire plantea que la utopía es la postulación (anuncio antecedido de la denuncia) de lo que la sociedad puede ser, pero para hacerlo es necesario contar con sueños y más aún, con esperanza. Ésta última es el punto de partida para la construcción de la utopía ya que gracias a ella, los seres humanos pueden comenzar a pensar en un mundo y formas de relacionarse diferentes.

Además, la esperanza es inherente a la naturaleza humana debido a su carácter histórico e inacabado. Por esta razón, se puede afirmar que:

Sería una contradicción si, primero, inacabado y consciente de su inacabamiento el ser humano no se sumara o estuviera predispuesto a participar en un movimiento de búsqueda constante y, segundo, que se buscara sin esperanza. La desesperanza es la negación de la esperanza. La esperanza es una especie de ímpetu natural posible y necesario, la desesperanza es el aborto de este ímpetu. La esperanza es un condimento indispensable de la experiencia histórica. Sin ella no habría Historia, sino puro determinismo. Sólo hay Historia donde hay tiempo problematizado y no pre-dado.⁸⁹

Así, la esperanza es un elemento fundamental en la vida humana. Sin embargo, no siempre se encuentra en ella, dado que los opresores hacen caer a los oprimidos en la desesperanza a través de diferentes mecanismos. Algunos de ellos son la explotación y la miseria en que se les mantiene, violentándolos así como minimizándolos al tratarlos como objetos. La consecuencia de ello es que introyecten la sombra del opresor y se autodesvaloricen, se sientan incompetentes, no se asuman a sí mismos como individuos ni clase, y no luchen.⁹⁰

De este modo se mantienen adaptados a la realidad opresora que es observada por ellos como un fatalismo es decir, como algo que no puede cambiarse.

⁸⁹ P., FREIRE. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* p. 71.

⁹⁰ P., FREIRE. *Pedagogía de la esperanza.* p. 53.

Esto es reforzado por “[...] la ideología que mata la ideología, que decreta la muerte de la historia, la desaparición de la utopía, la aniquilación del sueño”.⁹¹

Desde esta perspectiva, la esperanza, el sueño y la utopía aparecen como algo innecesario, puesto que no hay nada por transformar, no hay lucha de clases ni tampoco conflictos, todo es inmóvil. Por supuesto no se ignora cual es el poder de la esperanza y la utopía, pero justamente por eso hay un gran interés en que los oprimidos las vean (si es que las ven) como algo sin sentido y en todo caso, como algo imposible.

De aquí que sea necesario expulsar la sombra de los opresores que se encuentra en el interior de los oprimidos a través de la concientización esto es, la toma de conciencia acerca de las situaciones de opresión que sufren. Esto se logra gracias a la reflexión, que no puede quedarse en un mero pensamiento sino que debe llevar a los sujetos a la acción (praxis).

De este modo, los oprimidos pueden descubrirse como seres humanos y darse cuenta que como tales pueden insertarse críticamente en su realidad y transformarla. No es un proceso sencillo, pues es un “parto doloroso”⁹² que requiere de la emersión de una realidad donde los sujetos se encontraban enajenados y sometidos, para convertirse en seres libres capaces de decidir y responsabilizarse de sí mismos.

En este proceso es justamente donde la esperanza toma vida, puesto que no hay límites vistos como insuperables (lo cual no implica ser inconscientes de los condicionamientos sociales o biológicos de cada sujeto), y abre la posibilidad de pensar en una realidad distinta. Así, la esperanza retoma su importancia en la vida humana, permitiendo a los sujetos soñar.

⁹¹ P.. FREIRE, “Educación y esperanza”: en *Pedagogía de la indignación*. p. 127.

⁹² P.. FREIRE, *Pedagogía del oprimido*. p. 39.

Los sueños pueden entenderse como diseños de un mundo diferente o, dicho de otro modo, que cada sujeto hace acerca del mundo donde le gustaría vivir.⁹³ Éstos son la base de las utopías entendidos como proyectos (más que diseños) para la reconstrucción de la realidad. Es necesario aclarar que ni los sueños ni las utopías pueden confundirse con fantasías, pues por un lado, surgen de situaciones (opresoras y por lo tanto injustas) reales vividas por los sujetos. Por ello, la utopía es la postulación de lo que el mundo puede ser, sin dejar de ver lo que es o en términos de Freire, la denuncia de lo que es y el anunciamiento de un mundo diferente, más justo y humano.

Por otro lado, estos sueños y utopías no pueden separarse de lo concreto, es decir, es necesario llevarlos a la realidad ya que “[...] soñar con este mundo [diferente] no basta para que se concrete. Para construirlo tenemos que luchar sin descanso”.⁹⁴ De no ser así, estos sueños y utopías llevan a quien los construye a la enajenación, se quedan dentro de una dimensión estética negando o desconociendo la realidad de la que se parte y se está resignificando.

Ahora bien, para la formulación de ambos se requiere la intervención de la sensibilidad como elemento fundamental, dado que no se construyen por medio de meros racionalismos sino que son impulsados por los deseos de los sujetos y, en consecuencia, están relacionados con sus sentimientos y sus sensaciones. Esto puede verse dentro de la teoría de Freire en el concepto de esperanza, pues es ella el motor de los sueños y utopías debido a que implica el desarrollo de la sensibilidad de los sujetos.

Así mismo, puede notarse el importante papel de la imaginación (teniendo como base la sensibilidad) en el diseño de un mundo diferente. También la creatividad es un elemento de gran relevancia, no sólo en la formulación de la utopía (principalmente) sino también en su instrumentación en escenarios concretos.

⁹³ P. FREIRE. “Denuncia, anuncio, profecía, utopía y sueño.”; en *Pedagogía de la indignación*, p. 145.

⁹⁴ *Ibidem*, p. 144.

Derivado de esto, podemos decir que la formulación de sueños y utopías necesita de la capacidad humana para entrar en una dimensión estética, la cual no se encuentra desarrollada en todos los sujetos. Ciertamente, el elemento básico para entrar en ella que es la sensibilidad (vista en Freire en la esperanza), es inherente a la naturaleza humana, pero no siempre se encuentra desarrollado debido a las situaciones opresoras de la sociedad.

Por ello, podemos afirmar que la teoría de Freire, apunta hacia una educación estética que potencie la sensibilidad y la esperanza para la transformación de la realidad, basada en la formulación de sueños y utopías así como la lucha por llevarlos a la realidad.

2.3 LA EDUCACIÓN ESTÉTICA EN FREIRE

2.3.1 La educación y la relación entre educador-educando

El concepto de educación en Freire es muy importante debido a que es donde se refleja su concepción de ser humano, así como de sociedad. Además, sus planteamientos no sólo en torno al concepto sino a la práctica educativa en general, hacen que se concrete el humanismo que caracteriza a su teoría. En adición, señala muchos elementos que nos permiten interpretar lo que plantea respecto a la educación como educación estética.

La educación para Freire es un acto característico de los seres humanos debido a su propia naturaleza. Decíamos en el apartado anterior que son históricos porque tienen la capacidad de intervenir en el mundo gracias a la conciencia que tienen sobre ésta. Por ello constantemente están en la búsqueda, lo que trae como consecuencia que son inacabados, condicionados pero no determinados.

En este sentido, Freire afirma que:

Es la inconclusión del ser, que se sabe como tal, donde se funda la educación como un proceso permanente. Mujeres y hombres se hicieron educables en la medida en que se conocieron inacabados. No fue la educación la que los hizo educables, sino que fue la conciencia de su inconclusión la que generó su educabilidad.⁹⁵

De aquí que la educación sea un acto humano en tanto que los otros animales no tienen conciencia del mundo. El hecho de que sea un acto humano implica que en él no intervienen objetos sino sujetos que como tales, se encuentran en la búsqueda y conociendo el mundo.

⁹⁵ P., FREIRE. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* p. 57.

Este proceso de conocimiento “[...]envuelve al cuerpo consciente como un todo –sentimientos, emociones, memoria, afectividad, mente curiosa en forma epistemológica, vuelta hacia el objeto- [y] abarca igualmente a otros sujetos cognoscentes, vale decir capaces de conocer y curiosos también”.⁹⁶ Por ello, la educación no puede ser un mero entrenamiento, sino que debe permitir a los sujetos ejercer esta capacidad epistemológica.

Por supuesto, en este proceso interviene tanto la sensibilidad como la razón, puesto que ambas son partes indisolubles del ser humano. En consecuencia, deben ser tomadas en cuenta dentro de la práctica educativa. No obstante, existe quien considera a la educación como un simple acto de depositar información en los educandos, por lo cual se convierte en “[...] una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes.”⁹⁷ Estos últimos, no son considerados humanos sino objetos, que han de ser moldeados de acuerdo a la voluntad del educador.

Esta visión responde a una postura opresora ante el mundo que se sirve de la educación (entre otros mecanismos), para dominar a los oprimidos. A ella subyace la idea de que el ser humano es pasivo e incapaz de intervenir en el mundo (sobre todo los oprimidos), puesto que ya está determinado y no queda más que adaptarlo a la realidad, y justamente ese es el propósito de la educación. Así, no hay espacio para el placer, la creación o la reinención del mundo, lo que trae como consecuencia la anulación de los sueños y las utopías.

Esta postura contradice a lo propuesto por Freire, pero ambas pueden permear (y permean de hecho), la educación. Por eso Freire afirma que la educación no es neutral, pues “[...] puede estar tanto al servicio de la decisión, de la transformación del mundo, de la inserción crítica en él como al servicio de la inmovilización, de la permanencia posible de las estructuras injustas, de la acomodación de los seres humanos a la realidad, considerada intocable”.⁹⁸ En este

⁹⁶ P., FREIRE. *Cartas a quien pretende enseñar*. p. 135.

⁹⁷ P., FREIRE. *Pedagogía del oprimido* p. 73.

⁹⁸ P., FREIRE. “Cartas pedagógicas.” : en *Pedagogía de la indignación* p. 69.

sentido, sostiene que la educación no está separada de la política dado que está permeada por distintas posturas, ideologías e intereses, y por eso lo que se hace con ella siempre es a favor y en contra de algo.

En el caso de Freire podemos decir que la educación está a favor de los oprimidos y en contra de los grupos dominantes. Está también a favor de la concientización⁹⁹ y contra la enajenación¹⁰⁰, a favor del historicismo¹⁰¹ humano y contra el determinismo.¹⁰²

Derivado de ello, la educación debe jugar un papel transformador en la sociedad, esto es, que a partir de ella se genere un cambio social importante dirigido hacia la construcción de un mundo más justo y humano. Esto no implica que la educación sea totalmente responsable de ello, puesto que existen otros factores influyentes en la conformación de la estructura social y política, sin embargo, "[...] si la educación no lo puede todo, alguna cosa fundamental puede la educación."¹⁰³

Para lograr esto, la práctica educativa debe estar basada en una relación horizontal entre educador-educando, la cual desemboca en considerar que ambos aprenden y enseñan, pues ninguno es absolutamente ignorante. Así, aprender no es memorizar la información proporcionada por el educador al educando, sino

⁹⁹ La concientización puede entenderse como el descubrimiento de las relaciones causales subyacentes a diferentes situaciones, sobre todo las de opresión. Este concepto atraviesa todo el discurso de Freire pero puede tomarse como referencia su obra *Pedagogía del oprimido*. p. 131.

¹⁰⁰ La enajenación puede entenderse como el hecho de "estar fuera de sí mismo" y Freire utiliza dicho término (aunque no lo define) en múltiples ocasiones para referirse a la falta de conciencia sobre sí mismo y de las situaciones de opresión que viven los sujetos.

¹⁰¹ El término historicismo es utilizado por Freire para caracterizar a la Historia como un proceso del cual es responsable el ser humano, pues los distintos eventos que la componen son originados por él. En este sentido, la historia no está alejada la acción de los seres humanos y tanto el presente como el futuro dependen de ellos. Por eso no es posible pensar en que el futuro ya está determinado pues "[...]el futuro hace eclosión a partir del presente como algo dado dándose." P., FREIRE. *Cartas a Cristina*. p. 128.

¹⁰² El determinismo es una de las características de la ideología opresora (que impone a los oprimidos) que consiste en considerar que los humanos son seres acabados e incapaces de transformar su realidad, pues por alguna razón (Dios o la naturaleza por ejemplo) las diversas situaciones que viven los sujetos están predeterminadas y no pueden cambiarse. Este determinismo proviene de una concepción mecanicista de la historia. P., FREIRE. *Loc. cit.*

¹⁰³ P., FREIRE. *Pedagogía de la autonomía, Saberes necesarios para la práctica educativa*. p. 108.

aprehender la razón de ser del objeto cognoscible.¹⁰⁴ Enseñar por su parte, se entiende como la creación de las posibilidades para la producción y construcción del conocimiento, mas no como transferencia del mismo.¹⁰⁵

De esta manera, la práctica educativa tiende a la construcción y no a la reproducción, y por ello no acepta que el educador diserte sobre los objetos cognoscibles frente a los educandos, quienes sólo pueden observar sin decir nada, propiciando una relación vertical entre ambos. En cambio lo que acepta y requiere es el diálogo, entendido como una relación horizontal llevada a cabo cuando quienes dialogan sienten simpatía uno por el otro y están ligados por el amor, la esperanza y la fe de uno en el otro.¹⁰⁶

Con este tipo de relación como base, los educadores deben darse a la tarea de reforzar la capacidad crítica del educando, así como su curiosidad y su insumisión.¹⁰⁷ Este trabajo debe llevarse a cabo bajo la idea de que son los educandos quienes construyen sus conocimientos sobre los objetos cognoscibles y el papel de los educadores para enriquecer y encaminarlo hacia un cierto rigor metódico. No obstante, se requiere que los educadores intervengan en este proceso para que tenga cierto rigor metódico. De este modo, pueden crearse las condiciones para que aprehendan al objeto críticamente y puedan (junto con los educadores) ir haciéndose más críticos y tomar conciencia de la posibilidad de intervenir en el mundo.

Sin embargo, no todos los educadores pueden realizar estas tareas pues deben tener ciertas características o cualidades. En primera instancia, deben ser humildes es decir, reconocer el hecho de que todos saben e ignoran algo y que su verdad no es la única ni la correcta.¹⁰⁸ Además, deben ser tolerantes, lo cual no debe ser confundido con la indiferencia hacia posturas distintas a la propia. Tampoco

¹⁰⁴ *Ibidem.*, p. 28

¹⁰⁵ *Ibidem.*, p. 24

¹⁰⁶ P.. FREIRE. *La educación como práctica de la libertad.* p. 104

¹⁰⁷ P.. FREIRE. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* p. 27

¹⁰⁸ P.. FREIRE. *Cartas a quien pretende enseñar.* p. 62

debe ser entendido como “soportar” o encubrir lo intolerable sino convivir, aprender y respetar lo diferente.¹⁰⁹

Así mismo, deben tener decisión y seguridad. La primera puede entenderse como la capacidad de optar en los momentos necesarios, de modo que no se deje todo al azar, sin que ello implique una actitud autoritaria hacia los educandos. La seguridad, por su parte, se encuentra muy ligada a lo anterior, puesto que se puede decidir sólo si se está seguro y eso está dado por la competencia científica,¹¹⁰ la claridad política¹¹¹ y la integridad ética.¹¹²

Aunada a todas estas cualidades, la sensibilidad es una característica fundamental de los educadores. Esto se traduce en que éstos se encuentren involucrados en la práctica educativa afectiva y sensualmente, así como en que vean placer en el acto pedagógico y, por ende, lleven la alegría a la escuela. Pero por otra parte, que puedan tomar en cuenta la sensibilidad de los educandos y contribuir a su desarrollo.

Para llevar a cabo esto último se requiere que los educadores no conciban la práctica educativa como una actividad insensible y llena de racionalismo, sino como un acto que implica expectativas y frustraciones. En consecuencia, es necesario “[...] no temer a los sentimientos, a las emociones, a los deseos, y trabajar con ello con el mismo respeto con que nos entregamos a una práctica cognoscitiva integrada con ellos [los educandos]”.¹¹³

Trabajar no sólo con los sentimientos, sino con la sensibilidad implica dar cabida y estimular la imaginación y la creatividad, de modo tal que los educandos

¹⁰⁹ *Ibidem.* p. 65

¹¹⁰ El término competencia científica se refiere al dominio que los docentes tienen sobre su materia así como para fundamentar científicamente sus acciones. *Ibidem.* p. 67

¹¹¹ La claridad política se entiende como la capacidad de los docentes para reflexionar y estar conscientes acerca de a favor y en contra de quién están llevando a cabo sus prácticas educativas (en cuanto a forma y contenido) P. FREIRE. *Loc. cit.*

¹¹² La integridad ética consiste en poner en práctica diversos valores (como el respeto) que favorezcan al desarrollo de los educandos. P., FREIRE. *Loc. cit.*

¹¹³ *Ibidem.* pp. 76-77

puedan construir sueños y formular utopías. Este trabajo no se puede llevar a cabo sin un referente concreto, pues como mencionamos anteriormente, para poder imaginar es imprescindible y se puede encontrar en las necesidades concretas de los educandos. Por ello deben estar atentos al espacio donde se encuentran para comprenderlos y respetar su identidad por un lado, y por otro, ayudarlos a hacerse conscientes de las problemáticas que en él existen es decir, problematizar su realidad, discutirla y formular utopías acerca de la misma.

Cabe aclarar en este punto, que estamos conscientes de que Freire no señala explícitamente como una de las tareas de los educadores el desarrollo de la sensibilidad de los educandos. No obstante, hemos mostrado la existencia de elementos dentro de su teoría para plantearla como una de las tareas fundamentales de éstos, dado que contribuye sustancialmente a la concientización acerca de la realidad así como a la formulación de utopías y a la inserción crítica en el mundo para transformarlo.

Con este análisis podríamos comenzar a afirmar que la teoría pedagógica de Freire encierra la propuesta de una educación estética. Sin embargo, consideramos necesario tomar en cuenta su práctica para reforzar este supuesto.

2.3.2 El método de alfabetización y la dimensión estética

Después de analizar los conceptos de ser humano, sociedad y educación nos parece pertinente estudiar la práctica de Freire desde el punto de vista de la Estética. Por supuesto no cabe aquí explorar todo su trabajo, y por ello nos centraremos (aunque no de manera exhaustiva) en el realizado dentro del ámbito de la alfabetización.

Para Freire la alfabetización no es lo que tradicionalmente se conoce como tal, es decir, como un proceso donde los educandos aprenden a unir las letras para poder escribir frases y en toda caso un texto. Ciertamente no excluye este aprendizaje, pero no se limita a él, pues considera que no sólo se trata de que los

educandos dominen las técnicas de leer y escribir, sino que a través de ellas lean su propia realidad, se hagan conscientes de su mundo.

De aquí que la alfabetización requiera de un método diferente, el cual no consiste en hacer memorizar a los educandos las letras o las palabras. Para ello, se necesita un método que no sea mecánico, sino donde el educando vaya construyendo su propio conocimiento y por ello se convierta en un ser activo.

Éste último es el propuesto por Freire, cuyo propósito es promover la conciencia crítica en los sujetos, esto es, “[...] la representación de las cosas y los hechos como se dan en la existencia empírica en sus correlaciones causales y circunstanciales.”¹¹⁴ De este modo, podría también comenzarse a fomentar una conciencia crítica que pudiera llevar a la transformación de la realidad por parte de los sujetos.

Su método de alfabetización se divide en varias etapas donde participan diversos actores. La primera de ellas consiste en estudiar el *universo temático*¹¹⁵ de la comunidad en donde se piensa trabajar. Para hacerlo, es necesario conformar un grupo de investigadores donde participen especialistas (antropólogos, sociólogos, entre otros) y personas pertenecientes a dicha comunidad.

La investigación del *universo temático* pasa por la de los temas generadores, que pueden ser definidos como problemáticas a las que se enfrentan los sujetos (oprimidos). Estos temas llevan el nombre de generadores porque pueden ser desdoblados en otros temas que conllevan a la realización de ciertas tareas para la superación de las *situaciones límite*.¹¹⁶

En la búsqueda de los temas, los investigadores van insertándose críticamente en la realidad, y por ello no se encuentran pasivos al llevarla a cabo.

¹¹⁴ P., FREIRE. *La educación como práctica de la libertad*. p. 101

¹¹⁵ P., FREIRE. *Pedagogía del oprimido*, p. 112

¹¹⁶ *Ibidem*, p. 120.

Esto se debe a que en las reuniones donde los participantes presentan sus hallazgos, así como en el proceso, realizan la descodificación de la realidad, es decir, hacen una escisión de ella captando poco a poco sus contradicciones.¹¹⁷

Aunado a esta acción, debe investigarse en qué medida son percibidos dichos temas por la población, con el fin de detectar algunos otros como es el caso del fatalismo. Todo este trabajo se lleva a cabo por medio de entrevistas y discusiones al interior del equipo de investigación.

Posterior a esta etapa, se seleccionan las palabras más útiles en términos de concientización y riqueza lingüística, para luego pasar a la creación de situaciones existenciales, las cuales son situaciones problema en torno a las cuales discutirá el grupo de educandos con el educador.¹¹⁸ Los investigadores entregan codificadas las contradicciones encontradas en la realidad para que sean descodificadas por los educandos. Éstas se presentan en los grupos a través de imágenes (pintadas o fotografiadas) familiares a sus integrantes.¹¹⁹ Se presenta también, alguna palabra relacionada con ellas para que después sea dividida en sílabas y luego se trabaje con el reconocimiento y combinación de las familias silábicas.

Así, los sujetos discuten acerca de sus problemáticas y toman conciencia de ellas. La consecuencia de ello, es que ya no se ven como situaciones imposibles de ser transformadas y su percepción de la realidad cambia, trayendo consigo el resurgimiento de la esperanza y de la utopía.

Como podemos ver, el método propuesto por Freire es coherente con sus ideas acerca de la sociedad, el ser humano y la educación, puesto que encierra en sí mismo una relación dialógica entre el educador y educando. Esto se denota en la participación de los integrantes de la comunidad dentro del proceso de investigación mencionado, al igual que en la forma en la cual los investigadores presentan sus

¹¹⁷ *Ibidem.* p. 136.

¹¹⁸ P., FREIRE. *La educación como práctica de la libertad.* p. 112.

¹¹⁹ P., FREIRE. *Pedagogía de la esperanza.* p. 139.

hallazgos, pues la proposición de los temas generadores no es una imposición sino "[...] la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma inestructurada."¹²⁰

Por otra parte, podemos decir que a partir de la revisión de su método se comienza a vislumbrar la concreción de la educación estética en su teoría, debido a la presencia de la sensibilidad como una constante. Al analizar su método desde un punto de vista estético, podemos afirmar que éste no sería posible si no se tomara en cuenta a la sensibilidad, pues aunque reconocemos la existencia de otros elementos importantes, pero ésta es fundamental.

Desde el principio del proceso de investigación se puede observar la necesidad de que los participantes no sólo sean sensibles por el hecho de ser respetuosos hacia las formas lingüísticas y contexto de la comunidad sino también porque se involucren en él. De lo contrario no podrían concientizarse en el proceso de búsqueda, puesto que sólo verían las situaciones como objetos y no podrían llegar a percibir las situaciones existenciales al negar la intervención de la subjetividad propia y la de los otros.

En la siguiente etapa, donde se seleccionan y codifican los temas generadores podemos notar claramente la presencia de la sensibilidad, sobre todo en la codificación. Como prueba de ello podemos decir que con el uso de las imágenes se apela a la sensibilidad antes que a la razón, pues con ellas se despiertan tanto la sensualidad como los afectos, ya que son situaciones familiares y significativas para los sujetos.

Un ejemplo de ello, es el caso de un grupo de negros y puertorriqueños que vivían en Estados Unidos y fueron visitados por Freire durante una sesión de trabajo. En esa ocasión la educadora presentó una fotografía de la calle donde se

¹²⁰ *Ibidem.*, p. 107

encontraba la casa en la que estaban trabajando en ese momento. En ella, se podía ver un gran amontonamiento de basura que yacía en una esquina.

La presentación de dicha fotografía causó en un primer momento, la negación de la realidad de quienes la miraban dado que era una "[...] verdad que dolía, que hería, que lastimaba".¹²¹; aunque posteriormente comenzaron a aceptarlo para después discutirlo. En el momento de la discusión también la sensibilidad se encuentra presente, no sólo porque antes se apeló a ella sino debido a que se convierte en una parte fundamental. Sin embargo, ya no se encuentra como antecedente de la razón sino a la par, pues comienza la conceptualización.

Aquí podrían ubicarse la captación de los *percibidos destacados*, entendidos como situaciones límite que antes no eran percibidas de manera problemática¹²²; así como del *inédito viable* definido como la posibilidad de superar las situaciones límite.¹²³ La razón de ello, es que gracias a la apelación a la sensibilidad y a la conceptualización por otro lado, comienza a darse la problematización y el vislumbramiento del inédito viable.

En este sentido, puede decirse que este proceso lleva finalmente a la conjunción de la sensibilidad y la razón, trayendo como consecuencia la entrada a una dimensión estética desde la cual pueden formularse utopías. Esto puede verse cuando Freire narra lo siguiente:

Me impresionaba, ya cuando me informaban en las reuniones de evaluación, ya cuando presenciaba cómo se entregaban los campesinos al análisis de su realidad local y nacional. El tiempo sin límites que parecían requerir para amainar la necesidad de decir su palabra. Era como si de repente, rompiendo la "cultura del silencio", descubrieran que no sólo podían hablar, sino también de su discurso crítico sobre el mundo, su mundo, era

¹²¹ *Ibidem*, p. 52.

¹²² P., FREIRE. *Pedagogía del oprimido*, p. 116.

¹²³ *Ibidem*, p. 121.

una forma de rehacerlo. Era como si empezaran a percibir que el desarrollo de su lenguaje, dándose en torno al análisis de su realidad, terminaba por mostrarles que el mundo más bonito al que aspiraban estaba siendo anunciado, en cierto modo anticipado, en su imaginación.¹²⁴

De este modo, se aprecia que la transformación de la realidad así como la humanización perseguidas por Freire se logran gracias a la educación estética. Por ello, podemos afirmar que la teoría pedagógica de Freire implica una educación estética, debido a que la sensibilidad es un elemento clave tanto en sus conceptos como en la práctica. Además, la transformación de la realidad perseguida por Freire a través de la educación, descansa en la recuperación de los sueños y la formulación de las utopías; lo cual se puede llevar acabo a partir de la experiencia y la dimensión estética.

Así, podemos decir que dentro de los planteamientos de Freire es posible e imprescindible proporcionar una educación estética a los seres humanos. Sin embargo cabe preguntarse ¿cuál sería su importancia para nuestra sociedad actual? Y en todo caso ¿qué tan viable puede ser?; esto será lo que discutiremos a continuación.

¹²⁴ P. FREIRE. *Pedagogía de la esperanza*, p. 37.

CAPÍTULO III

FREIRE EN EL SIGLO XXI: ACTUALIDAD DE LA EDUCACIÓN ESTÉTICA QUE ENCIERRA SU TEORÍA PEDAGÓGICA

3.1 DISCUSIONES EN TORNO A LA VIGENCIA DEL PENSAMIENTO DE PAULO FREIRE

3.1.1 Freire frente al ser humano y la sociedad actual

En el capítulo anterior vimos que la teoría de Freire encierra una educación estética, sin embargo ahora nos parece necesario analizar si este tipo de educación es importante para nuestra época y en qué sentido. Para ello, es preciso reparar en si los planteamientos de este pedagogo son vigentes, es decir, si permiten explicar y problematizar nuestra realidad.

La discusión en torno a la vigencia de dichos planteamientos ha sido objeto de de diferentes estudiosos del fenómeno educativo y algunos han concluido que el discurso de Freire ha quedado en el pasado, anquilosado en los ideales de los años 70, los cuales ya no corresponden a nuestra época. Esta postura ante sus planteamientos y se había comenzado a construir desde antes conforme fue tomando fuerza la ideología neoliberal. Por esta razón se pueden citar comentarios que la reflejan, como al que este pedagogo hace referencia:

Un educador alemán, amigo mío, me dijo recientemente en Baviera haber oído por parte de militantes de 'izquierda': 'Paulo Freire ya no tiene sentido. La educación que se precisa hoy no tiene nada que ver con sueños, utopías, concienciación y sí con la formación técnica, profesional del educando'.¹²⁵

Sin embargo, no es la única postura que existe en torno al pensamiento de Freire, pues hay quienes consideran que éste es actual dado que permiten explicar y

¹²⁵ P. FREIRE. *A la sombra de este árbol*. p. 34.

problematizar la realidad del siglo XXI. Para afirmar esto, no apelan a la transferencia de la visión que este pedagogo tenía en los años 70 u 80 pero tampoco la desdennan, puesto que sus conceptos más fundamentales están presentes en sus últimos planteamientos. Por supuesto, no se encuentran intactos dado que fueron evolucionando en su pensamiento pero siguen denunciando una sociedad de opresores y oprimidos aunque en otros términos y en situaciones diferentes.

Por ello, se afirma que el legado de Freire no es una cuestión del pasado sino del presente y el futuro.¹²⁶ Esto podría comprobarse si analizamos el pensamiento de Freire sobre el ser humano y la sociedad, sobre todo el de finales del siglo XX, el cual parece hablarnos claramente acerca del siglo XXI.

De acuerdo a este autor, la sociedad se encuentra permeada por una ideología impuesta por los grupos poderosos que pretenden dominar a las mayorías. Se trata de la ideología neoliberal, la cual se puede entender como “[...] la ideología que mata la ideología, que decreta la muerte de la historia, la desaparición de la utopía, la aniquilación del sueño.”¹²⁷ Desde esta visión ya no existen ideologías diversas; es decir, no hay en la política derecha ni izquierda; ni tampoco clases sociales que luchen por sus propios intereses.

La razón de ello es que se postula como la única ideología posible y se hace ver así misma como tal, basándose en el argumento de que es la mejor para estar en el mundo y por eso, la mayoría la ha adoptado o debe adoptarla. Además, es la ideología dominante y cuenta con los mecanismos necesarios (como los medios de comunicación e incluso la escuela) para llegar a quienes se resisten a adoptarla, o marginarlos; pues considera a cualquier otra forma de pensar como retrógrada por tener contacto con ideales de “épocas pasadas”; o ser utópica (en el sentido peyorativo) y en consecuencia imposible. De este modo, parece que no existe otra opción más que adscribirse a ella o no tener un lugar dentro de la sociedad, lo cual

¹²⁶ GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire, five years after a legacy of hope*. p. 1.

¹²⁷ P., FREIRE. “Educación y esperanza.” ; en *Pedagogía de la indignación*. p. 127.

trae como consecuencia la desesperanza y la imposibilidad de soñar con un mundo diferente.

Dicha postura inmoviliza a los individuos, ya que como Freire señala:

[...] la muerte del sueño y de la utopía, prolongación consiguiente de la historia, supone la inmovilización de la historia en la reducción del futuro a la permanencia del presente. El presente 'victorioso' del neoliberalismo es el futuro al que nos adaptaremos. Al mismo tiempo que este discurso habla de la muerte, del sueño y de la utopía y desproblematiza el futuro, se arma con un discurso fatalista.¹²⁸

Así, pretende hacer que los sujetos acepten como algo irremediable e inexplicable todo lo que ocurre en el mundo; que no traten de buscar las causas más profundas de aquellas situaciones que observan en su vida cotidiana y aun menos, de las que implican una falta de justicia social.

Esto último se debe a que para la ideología neoliberal, la injusticia social es una fatalidad, pues se considera que existe "porque así son las cosas" y así se lo hacen creer a los demás, sobre todo a quienes la sufren. Sin embargo, los promotores de la ideología mencionada saben que la causa de ella es su interés de preservarse como grupo dominante aún cuando afecte negativamente a los otros.

Por ello, "[...] siguen diciendo que la salida de que disponemos no está en el cambio de la realidad, sino en el esfuerzo que favorezca nuestra adecuación a ella. En el fondo somos nosotros los que tenemos que cambiar para ajustarnos mejor y lo aremos con eficacia en la medida en la que dejemos de lado los sueños, siempre imposibles. Lo que vale es la realidad que hay y no el sueño que juego con lo que nos gustaría que fuese".¹²⁹ Así, buscan condenar a los sujetos a vivir una realidad

¹²⁸ P., FEIRE. "Denuncia, anuncio, profecía, utopía y sueño". p.135.

¹²⁹ P., FREIRE. "Desafíos de la educación de adultos ante la nueva reconstrucción tecnológica" pp.105-106

que los oprime y al mismo tiempo, aseguran el mantenimiento de la misma, en la cual, gozan de todos los privilegios.

De aquí que se requiera a un sujeto adaptativo y susceptible de ser entrenado, que no reflexione acerca de su mundo ni intervenga en él, sino que se acomode bajo las pautas de la ideología neoliberal. Esto implica convertirse en un ser individualista que vele por sus intereses aún en detrimento de los otros, quienes ya no son sujetos sino objetos.

Esta forma de ver al ser humano, responde a una ética del mercado (que va de la mano con la ideología neoliberal), cuyo principio fundamental es que:

Valemos tanto como sea o pueda ser nuestro poder adquisitivo. Tanto menos poder adquisitivo, cuanto menos poder o crédito tenga nuestra palabra. Las leyes bajo cuyo imperio nos hallamos establecen, con rigor, el lucro como su objetivo principal e irrecusable, y el lucro sin límites, sin condiciones restrictivas a su consecución.¹³⁰

Desde esta ética es totalmente aceptable que Bill Gates¹³¹ sea poseedor de una fortuna superior al Producto Interno Bruto (PIB) de la gran mayoría de los países africanos, asiáticos y latinoamericanos.¹³² Bajo sus principios, no es importante que haya billones de personas en el mundo muriendo de hambre, o que miles de ellas sean asesinadas impunemente en Irak a causa de la ambición de poder económico y político de unos cuantos.

Para esta ética, quienes padecen el hambre o los que mueren a causa de una bomba estadounidense (o de sus aliados) no son personas como las hemos llamado aquí, son simples cifras, simples objetos que no tienen valor alguno, y por ello no es

¹³⁰ *Ibidem*, p. 141

¹³¹ Propietario de la empresa de computadoras Microsoft.

¹³² J., FERREIRA. *Antropología de Paulo Freire: Una respuesta epistemológico-humanizadora necesaria para el mundo contemporáneo*. p. 3

relevante si están o no en el mundo. El único valor que se les puede adjudicar al igual que a cualquier otro es el utilitario, es decir, si sirven a los fines de quienes se rigen bajo los principios de esta ética, es necesario que estén a su lado, pero si no, pueden ser ignorados y hasta eliminados.

Por supuesto, tanto la ideología neoliberal como la ética del mercado se encuentran presentes en la sociedad pero no como entes abstractos que tienen su origen en la nada, pues son tan humanos como otra ideología o ética. Pero tampoco puede decirse que haya surgido de los intereses de todos los seres humanos o al menos de la mayoría, sino de quienes pretenden oprimir a los demás.

Por esta razón, podemos decir que para Freire la sociedad actual tiene en sus entrañas opresores y oprimidos, pues aunque no lo hace explícito se pueden ver cuando se refiere a aquellos que desprecian y pretenden dominar a los otros. La forma de hacerlo no es diferente de la que había denunciado desde los años setenta, ya que siguen sirviéndose de la desesperanza y la miseria.

Sin embargo, las herramientas que utilizan para llevar a cabo la dominación, no son las mismas, dado que ahora recurren a los avances tecnológicos. Por ello menciona que:

El poder de los poderosos siempre procuró aplastar a los que no tienen poder. Pero, al lado del poder material siempre ha estado otra fuerza ideológica, fuerza material también, reforzando a aquel poder. El avance tecnológico propicia con enorme eficacia el soporte ideológico al poder material.¹³³

No obstante, el avance tecnológico no puede satanizarse por pensar que contiene en sí mismo la ideología que lo convierte en una herramienta para la enajenación de los sujetos. Es necesario considerar que tanto puede ser utilizado para esto último como para desarrollar las capacidades humanas (curiosidad,

¹³³ P., FREIRE. *A la sombra de este árbol*, p. 35.

creatividad, etc.) pero depende de quién lo utilice, a favor de quién y de qué, y con qué fin.¹³⁴

Usar el avance tecnológico con el fin de desarrollar las capacidades de los sujetos y sensibilizarlos hacia los otros (especialmente hacia los sectores más golpeados) es posible. Un ejemplo de ello es el modo en que lo utilizó el mismo Freire en el proceso de formación de profesores cuando a través de un video les dejó ver la vida de una escuela en una favela y discutió con los estudiantes las problemáticas que se observaban.¹³⁵ El fin de ello era mostrarles la realidad educativa y reflexionar acerca de ella para que posteriormente pudieran intervenir en esa u otra realidad educativa.

Así, podemos ver que el avance tecnológico que caracteriza a nuestra sociedad no está ligado forzosamente a la ideología dominante ni su uso es privativo de ella, sino que también puede utilizarse desde otras posturas y con otros fines. Esto contradice al mito que ella misma ha creado acerca de que es la mejor y la única posible para estar en el mundo (y no con el mundo), y abre la posibilidad de considerar que existen otras formas de posesionarse en y con el mismo.

Por ello, Freire señala que es imprescindible develar este hecho y luchar para construir un mundo donde no impere la ética del mercado y no se conciba a los sujetos como objetos (pasivos y adaptativos), sino como seres humanos con la capacidad y necesidad de transformar la realidad. Para lograrlo, se requiere recuperar el valor de los sueños y las utopías, lo cual conllevaría a la superación del fatalismo postulado por la ideología neoliberal y en consecuencia, la lucha por el mundo con el que se sueña.

Por supuesto, Freire considera que esta lucha no es fácil en un mundo donde la ideología dominante es la neoliberal y de hecho, es necesario tomar en cuenta esa

¹³⁴ P., FREIRE. "La educación en este fin de siglo"; en *Pedagogía de la indignación*. p. 114.

¹³⁵ R., TORRES. "Entrevista con Paulo Freire"; en *Novedades educativas*. p. 8.

dificultad. Sin embargo, rechaza "cruzar los brazos", pues sería contribuir al poder de las fuerzas dominantes y plantea lo siguiente:

La lucha de los hombres y las mujeres puede ser obstaculizada, la victoria puede retrasarse, pero no suprimirse. En lugar del fatalismo inmovilista, propongo un crítico optimismo que nos implique en la lucha por un saber que, al servicio de los explotados esté a la altura del tiempo actual. [...] Al hablar con tan gran esperanza de la posibilidad de cambiar al mundo, no quiero dar la impresión de ser un pedagogo lírico o ingenuo. Al hablar de esta forma, no desconozco lo difícil que se hace, cada vez más, implicarse a favor de los oprimidos, de aquellos a quienes se les impide ser. Reconozco los enormes obstáculos que el 'nuevo orden' impone a los sectores más frágiles del mundo, así como a sus intelectuales, obstáculos que inducen hacia posiciones fatalistas ante la concentración del poder.¹³⁶

Para luchar es necesario entonces, vencer los obstáculos tanto ideológicos como materiales que la postura dominante impone a los miembros de la sociedad. Pero el principal es el la inexorabilidad y el fatalismo para que pueda recuperarse la esperanza, los sueños y la utopía, y así estar en posibilidades de emprender una lucha que, como podemos ver, es vigente y dado que responde a una sociedad con las características que señala Freire.

Las formas y espacios para llevarla a cabo son múltiples, y uno de ellos es dentro y a través de la educación como veremos más adelante.

¹³⁶ P., FREIRE. *A la sombra de este árbol*, p. 55.

3.1.2 La educación y sus problemáticas en el pensamiento de Paulo Freire

Al igual que ubicamos la caracterización y análisis del ser humano y la sociedad de finales del siglo XX en el pensamiento de Freire, podemos encontrar ambos al respecto de la educación. Los aspectos que toca en torno a ella no sólo se refieren a la concepción de la misma sino también a las prácticas.

Para Freire, tanto la dimensión conceptual como la práctica han sido alcanzadas por la ideología neoliberal que permea a la sociedad. Al partir de los planteamientos de dicha ideología acerca de la muerte de las ideologías como de los sueños y las utopías, se sostiene que la educación tiene un carácter neutral.

El razonamiento en el que se apoya la visión neoliberal para afirmar la neutralidad de la educación es el siguiente:

[...]si ya no hay clases sociales, tampoco sus conflictos, si ya no hay ideologías, derecha o izquierda; si la globalización de la economía apenas redujo el mundo sino que lo dejó casi igual, la educación que se necesita hoy día no tiene nada que ver con sueños, utopías, concienciación. No tiene nada que ver con ideologías, sino con el saber técnico. La educación será tanto más eficaz cuanto mejor entrene a los educandos para ciertas destrezas. Introducir el sueño de la libertad, la utopía de la justicia social en la enseñanza y en el aprendizaje de las matemáticas, la física o en el "entrenamiento" de los obreros que se adiestran es repetir funestos errores que pagamos caro. La educación para hoy es la que mejor adapte a los hombres y mujeres al mundo tal como es. Quizá nunca se haya hecho tanto para la despolitización de la educación como hoy.¹³⁷

En efecto, al despolitizarse la educación, al desvincularla de las ideologías se separa de ellas al conocimiento haciéndolo ver como neutro, sin ninguna

¹³⁷ P., FREIRE. "Desafíos de la educación de adultos ante la nueva reconstrucción tecnológica."; en *Pedagogía de la indignación* p.105.

intencionalidad en sí. De este modo, se considera que debe ser aprendido de manera pasiva, con el único fin de que sirva para la resolución de problemas concretos presentados por el medio.

Sin embargo, dichos problemas no están relacionados con conflictos sociales que impliquen posturas o formas de ver el mundo, sino con un mundo "objetivo" cuyas problemáticas son puramente de carácter técnico. Por ello, los conflictos sociales no son tomados en cuenta para la formación de los sujetos o en caso de llegar a hacerlo, es desde una perspectiva pragmática. Esto es, entrenar sujetos que manejen técnicamente los elementos requeridos para diseñar políticas sociales dirigidas a "resolverlas"; pero no formarlos con el fin de que tengan elementos técnicos y también puedan reflexionar acerca de las razones profundas de dichas situaciones.

Así, la educación se hace sinónimo de entrenamiento pues parte de la idea de que los sujetos no son más que objetos, y por ello, deben acomodarse a las demandas de su entorno. De aquí que en educación ya no se hable de desarrollar habilidades o capacidades sino *competencias*, término proveniente del campo laboral y que perfila a una formación pragmática. De esta visión también se derivan las políticas educativas (recomendadas por el Banco Mundial, la Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE) y otros organismos, consistentes en que la formación brindada por las universidades responda a las demandas del mercado.

Esto puede verse de manera concreta en las reformas a muchos planes de estudio en las universidades públicas de nuestro país; como es el caso de la carrera de Pedagogía (UNAM-Facultad de Filosofía y Letras), donde se pretende impulsar un plan de estudios bajo esta ideología, pues busca entrenar pedagogos que tengan saberes técnicos pero no reflexionen acerca de su uso, ni la realidad en general. Por ello, se deja poco espacio para el estudio y discusión de los problemas sociales, así como para disciplinas que permitan una reflexión más aguda sobre la realidad social,

como la Filosofía y la Sociología. En contraste se incluye un gran número de asignaturas enfocadas a adiestrar a los sujetos para las destrezas que demande el mercado laboral como son la planeación y la administración.¹³⁸

Así, se deja de lado la formación de un ser humano reflexivo y crítico, con capacidad de intervenir en el mundo, así como de construir sueños y utopías, para dar peso al adiestramiento de “técnicos de la educación”. De esta manera los sujetos se reducen a objetos, la educación a entrenamiento y se instaura una Pedagogía alejada de la postura crítica pues:

Desde el punto de vista del poder de la ideología neoliberal, la pedagogía crítica¹³⁹ apenas tiene que ver con la rapidez con que se resuelven los problemas de naturaleza técnica o dificultad burocrática. Las cuestiones sociales y político-ideológicas no integran el horizonte de las preocupaciones de la práctica educativa, considerada neutra por esencia. Esta característica debe mantenerse en el entrenamiento y en la formación de jóvenes trabajadores necesitados de un saber técnico que los cualifique para el mundo de la producción.¹⁴⁰

En este sentido se establece una pedagogía que queda acotada a la postulación de “técnicas” para “enseñar y aprender mejor” con el fin de que los alumnos se encuentren mejor adiestrados y puedan actuar con mayor eficiencia. A este tipo de pedagogía no le interesa el desarrollo integral de los sujetos y mucho menos la educación estética, ya que parece ver a la escuela como una fábrica cuyos productos son los recursos humanos con las características que el mercado laboral requiere.

¹³⁸ COMISIÓN REVISORA DEL PLAN DE ESTUDIOS DE PEDAGOGÍA. *Proyecto de modificación del plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía*. p. 62.

¹³⁹ La pedagogía crítica se entiende como aquella que considera al ser humano como participante de la transformación de su realidad y por lo tanto, sus prácticas y planteamientos van encaminadas a ella. Esto puede comprobarse cuando Freire dice: “Una de las tareas de la pedagogía crítica, radical y liberadora es promover la legitimidad del sueño ético-político de la superación de la realidad injusta.” P., FREIRE. *Pedagogía de la indignación*. p. 53.

¹⁴⁰ P., FREIRE. *A la sombra de este árbol*. p. 52.

La visión antropológica de esta pedagogía es precisamente la misma de la ideología neoliberal es decir, de un ser humano adaptativo y ahistórico. Esto repercute en el concepto de educación así como en las prácticas educativas.

Al convertirse la educación en adiestramiento,¹⁴¹ sólo tiene la finalidad de transmitir a los sujetos los conocimientos necesarios para que se adapten a su entorno. Así, se establece la dicotomía entre educador y educando, siendo el primero quien sabe, enseña, y organiza los contenidos; y el segundo, quien recibe el "conocimiento" de manera pasiva y no enseña ni tiene autoridad o capacidad alguna para decidir sobre su aprendizaje.

En este sentido, la cultura del silencio aparece como una parte fundamental de este tipo de educación puesto que para adiestrar, se requiere de alguien que de las indicaciones y de otro que sumisamente las ejecute. Por eso Freire sostiene que:

Es eso lo que se encuentra en el meollo del discurso 'pragmático' sobre la educación. La utopía de la solidaridad cede su lugar al entrenamiento técnico dirigido para la supervivencia de un mundo sin sueños 'que ya crearon demasiados problemas'... En este caso, lo que interesa es entrenar a los educandos para que se devuelvan bien. Entrenarlos y no formarlos, para que se adapten sin protestar. Los que protestan están agitando, sublevando, deforman la verdad, desasosiegan y se alzan contra el orden, contra el silencio necesario para quien produce.¹⁴²

Así pues, esta pedagogía pretende entrenar individuos que se acomoden a su medio, alejados (según ella) de cualquier ideología y que tengan los conocimientos

¹⁴¹ Adiestrar se refiere a enseñar y aprender de manera mecánica los conocimientos que a la escuela o a otra institución le interesa que los sujetos adquieran. En el proceso del adiestramiento o entrenamiento, queda excluida la política y la educación estética de la que hablamos en este trabajo, pues "[...]el entrenado no tiene cómo ni por qué preocuparse por la razón de ser de los hechos que demanden explicación más allá de la técnica en el nivel de la pura práctica." P., FREIRE. *Curtas a Cristina*. p. 150.

¹⁴² P., FREIRE. *A la sombra de este árbol*, p.110.

necesarios para vivir felizmente adaptados al mundo sin tener la posibilidad de soñar.¹⁴³ También, persigue que los principios de éstos sean los de la ética del mercado, por lo que fomenta el individualismo y la visión de los seres humanos como objetos.

Sin embargo esta pedagogía no es "la Pedagogía" es decir, no es la única visión que se tiene y, por lo tanto, ni es una fatalidad el hecho de aceptarla. Sus conceptos de educación, enseñanza, aprendizaje, educador y educando, así como las prácticas que las acompañan no son los únicos que se pueden tomar como referentes para pensar y actuar en el campo educativo aun cuando sean los predominantes.

De aquí que Freire plantee la necesidad de luchar por una pedagogía que se base en la concepción de un ser humano histórico y capaz de intervenir en el mundo y, en consecuencia, vea la educación como un proceso que desarrolle estas capacidades y se forme un sujeto con la capacidad de soñar y formular utopías. Por supuesto no se contrapone a que a través de la educación los individuos obtengan una serie de conocimientos técnicos útiles para su desarrollo e intervención en el mundo, pero debe ir acompañado de una conciencia y problematización sobre éste último.

Para llevar a cabo la lucha contra la pedagogía permeada por la ideología neoliberal es necesario rechazar el pragmatismo del que impregna a la educación y afirmar "[...] una práctica educativa que, coherente con el ser que estamos siendo, desafía nuestra curiosidad crítica y estimula nuestro papel de sujetos de conocimiento y la reinención del mundo".¹⁴⁴ De este modo, es posible que comiencen a formarse sujetos que peleen por construir una sociedad más justa, donde no haya opresores ni oprimidos.

¹⁴³ *Ibidem*, p. 31

¹⁴⁴ P., FREIRE. "Denuncia, anuncio, profecía, utopía y sueño." en *Pedagogía de la indignación*. p. 136

Es claro que luchar por dicha pedagogía y este tipo de educación no resulta una tarea fácil en un mundo donde la ideología neoliberal trata de implantar su propia pedagogía. No obstante, es necesario mantener la esperanza de que es posible hacerlo y proponer las formas para concretarlo.

Una de ellas es la implementación de prácticas educativas en el salón de clases, cuyos fundamentos sean radicalmente diferentes a los que plantea la pedagogía neoliberal. Éstos pueden corresponder a la educación estética que hemos leído en la teoría pedagógica de Freire pues como hemos visto, los planteamientos que la constituyen son vigentes.

3.2 LA EDUCACIÓN ESTÉTICA EN EL AULA

3.2.1 La importancia de la educación estética en nuestros días

Las características del ser humanos y la sociedad de nuestro tiempo son distintas a las de otras épocas. Por ello, nos parece importante analizar la importancia de la educación estética en la nuestra, con las características mencionadas anteriormente.

Decíamos que la sociedad actual se encuentra permeada por la ideología neoliberal,¹⁴⁵ lo cual reduce al sujeto a condición de objeto, pues lo vuelve ahistórico y adaptativo. Esto se debe a que declara la muerte de las ideologías y, en consecuencia, la de los sueños y las utopías, y afirma la inexorabilidad del futuro. De este modo, despoja a los sujetos de su poder de intervención y transformación del mundo condenándolos a vivir en una realidad opresora. Para llevarlo a cabo, los grupos que la adoptan, se valen de la desesperanza que esta ideología genera al ser pronunciada como la única forma de estar en el mundo, pero también de la miseria en que dejan a las mayorías. Mientras tanto, ellos se enriquecen a costa del empobrecimiento de los demás, conservan sus privilegios y buscan la manera de seguir manteniendo el orden que han impuesto a la realidad para su beneficio.

Al ver este panorama, parece no tener sentido hablar de la educación estética o de la sensibilidad por sí misma, ya que no hay ningún ser humano en un grupo u otro. En el de los oprimidos sólo hay objetos al servicio de los opresores y en el de los opresores, hay sujetos que al negar a los oprimidos, se niegan a sí mismos convirtiéndose en objetos.

En este sentido podemos decir que no se trata solamente de la falta de desarrollo de su capacidad sensible sino de la negación de la misma, debido a la situación de dominación en que ambos se encuentran. No obstante, quienes oprimen parecen tenerla negada con mayor fuerza, pues como dice Freire:

¹⁴⁵ *Vid. supra.* p. 65.

Es gente que apenas tiene sensibilidad al saber que hay decenas de millones de brasileños muriendo de hambre, antes al contrario acusa a los hambrientos de indolencia e incompetencia. Pertenecen a ese grupo ejemplos más sensibles, que delante de las reivindicaciones populares preguntan inquietos '¿Qué sería de la caridad de mi mujer, si se hiciese justicia social?'¹⁴⁶

Esta forma de pensar explica cómo estos grupos pueden ejercer violencia simbólica o material contra las mayorías sin ningún reparo. Al mismo tiempo, da cuenta de lo poco importante que es hablar de la sensibilidad como una capacidad de todos los sujetos pues, desde su punto de vista, ellos son los únicos que pueden tenerla pero la confunden con la *sensiblería* o *sentimentalismo*¹⁴⁷ y el asistencialismo.

Sin embargo, su visión no es la única que existe y su forma de ordenar el mundo en la práctica no es inexorable. Es posible que los sujetos transformen su realidad y luchen por construir un mundo donde nadie tenga que estar oprimido. Las formas de hacerlo son diversas y una de ellas es la educación.

Es necesario hacer énfasis en que no se trata de tomar una postura educacionista consistente en considerar que la educación puede resolver todos los problemas que aquejan a la sociedad. Lo importante aquí es reconocer que "[s]i por una parte, la educación no es la palanca de las transformaciones sociales, por otra, éstas no se hacen sin ella"¹⁴⁸.

A través de la educación se puede formar un tipo de sujetos acorde con la sociedad que se quiere construir. Por ello, quienes pretenden conformar una

¹⁴⁶ P., FREIRE. *A la sombra de este árbol*, p. 65.

¹⁴⁷ *Ibid.*, *infra*, p. 76.

¹⁴⁸ P., FREIRE. "Desafíos de la educación de adultos ante la nueva reconstrucción tecnológica," en *Pedagogía de la indignación* p. 101.

sociedad regida bajo los principios de la ideología neoliberal deben incidir forzosamente (aunque no únicamente) en el ámbito educativo. De ahí que se formulen políticas educativas permeadas por esta ideología y se traten de implementar mecanismos para que esté presente en la práctica educativa.

Del mismo modo, si se quiere luchar por una sociedad con mayor justicia social, donde los sujetos decidan y no haya opresores ni oprimidos, también debe actuarse en el ámbito educativo. Por supuesto, no se trata de utilizar a la educación como un simple instrumento para lograr nuestros fines, pues si se optara por pensar en una sociedad de este tipo lo congruente sería pensarla como un fin en sí mismo.

Para ello, se requiere de una educación que no adiestre a los sujetos para ser utilizados de acuerdo a los intereses del mercado. Su fin tendría que ser el desarrollo de las capacidades (y no de competencias) de los sujetos, para reflexionar y ser sensibles.

En este sentido, estaríamos hablando de una educación que “[...] en cuanto acto de conocimiento, casi no se centre en la enseñanza de los contenidos, sino que desafíe al educando a aventurarse en el ejercicio de no hablar sólo del cambio del mundo sino comprometerse con él”.¹⁴⁹ De aquí que tenga que desarrollar la capacidad de los educandos para reflexionar sobre el mundo y ser concientes de la posibilidad que como seres humanos tienen para transformarlo.

Para hacerlo, ciertamente es necesario partir de que transformar su entorno implica reflexionar acerca de las causas de las diversas situaciones (sobre todo de opresión) que tienen lugar en él, y así tomar conciencia, y una postura que los lleve a ciertas acciones. Sin embargo, también se requiere que la sensibilidad se encuentre presente y se conjunte con la razón.

¹⁴⁹ *Ibidem*, p. 106.

Como habíamos dicho en el capítulo anterior, la formulación de sueños y utopías para la construcción de un mundo diferente se da gracias a la sensibilidad dado que son los deseos y la esperanza quienes la posibilitan. Por supuesto, no excluye a la razón sino al contrario, es necesaria su presencia para que se pueda diseñar el proyecto de mundo que se quiere.

En este sentido, es posible afirmar que la educación requerida para formar sujetos que transformen su entorno es eminentemente estética. Esto no implica la eliminación de los contenidos proporcionados por la educación ni la desaparición del rigor en el proceso de conocer, ni tampoco la aparición de la *sensibleria* o *sentimentalismo*.

La educación estética nos lleva a afirmar en primera instancia, que el ser humano no es sólo un ser racional sino también sensible, y en segunda que ambos aspectos deben ser tomados en cuenta para las prácticas educativas si se quiere formar sujetos con las características mencionadas. Así, se requiere que los educadores no traten de trabajar los contenidos con los educandos, ignorando que está presente la sensibilidad de ambos.

Por otra parte, es necesario que lleven la alegría a la escuela, la cual surge del amor por el mundo y por los otros, así como del placer por su trabajo. Esta alegría se refleja en procurar el ejercicio de la curiosidad de los educandos y de ellos mismos, y también de su creatividad, el cual se deriva de los desafíos presentados y de no tener miedo al riesgo.

Al llevar la alegría a la escuela también se lleva la esperanza, pues de otra manera no podría hablarse de la primera ya que si se ve de manera pesimista la vida, ¿cómo poder sentir la alegría de vivir?; y sin la alegría de vivir, ¿cómo es posible transformar el mundo? Es posible que los sujetos se den cuenta de las situaciones injustas e incluso lleguen a pensar en la necesidad de modificarlas pero

¿cómo pueden hacerlo si como oprimidos sienten que no valen nada, que no pueden hacer nada y, en consecuencia, no tienen ese gusto por vivir?

Ahora bien, el hecho de hablar de la importancia de la alegría en la escuela no significa que ésta deba ser anestesiadora es decir, aquella que no permite a los educandos tomar conciencia, y se traduce en prácticas que los alejan de la realidad para evitar su sufrimiento. Al contrario, "[e]n el esfuerzo por mantener viva la esperanza, indispensable para la alegría en la escuela, las educadoras y educadores deberían analizar siempre las idas y venidas de la realidad social. Idas y venidas que permiten un mayor entendimientos de la esperanza".¹⁵⁰

En efecto, la esperanza y la alegría no pueden fundamentarse en la negación de la realidad sino en su análisis, y en el descubrimiento de que es posible transformarla. De este modo, se estaría ofreciendo el tipo de "alegría" que brinda la televisión, cuyo único fin es enajenar a los sujetos haciéndolos creer por momentos que no existe conflicto, lo cual fomenta su miedo a enfrentar la realidad.

Así mismo, la sustitución del trabajo con la sensibilidad por el de la *sensiblería* o *sentimentalismo*¹⁵¹ lleva a los educadores a tomar actitudes paternalistas frente a los educandos, dejando de lado el desarrollo de su capacidad de análisis, crítica e intervención en el mundo. En cambio trabajar con la primera, permite el reconocimiento y el fomento de los deseos, anhelos y sueños con los que significan el mundo tanto los educandos como los educadores, y al aunarse con la conciencia sobre éste es posible construir utopías.

Por supuesto, no se puede hablar de educación estética sin que tenga que ver con el trabajo de contenidos y el rigor al tratarlos (como ya habíamos mencionado).

¹⁵⁰ P., FREIRE. *A la sombra de este árbol*. p. 119.

¹⁵¹ La palabra *sensiblería* o *sentimentalismo* se utiliza para designar a aquellos sentimientos de naturaleza relativamente superficial, delicada, suave o "dulce": los cuales se distinguen de las grandes pasiones y los sentimientos que conmueven la profundidad del alma. Los sentimientos *sentimentalistas* son representados en la acción y el carácter de manera convencional y son fácilmente comprensibles. W. HENCKMAN y K. LÖTTER. *Op. cit.* p. 216.

pero, la forma de hacerlo dista mucho de ser mecánica y de tener fines pragmáticos, como se ve desde la pedagogía neoliberal. En esta educación, los contenidos deben permitir a los educandos aproximarse al mundo y el rigor con que se traten, tiene como fin el desarrollo de su capacidad crítica. Además, éstos deben tener significado (es decir, relación con sus sueños y anhelos) para los educandos y educadores, de modo que puedan sentir curiosidad hacia ellos así como un placer intrínseco al conocerlos.

De esta manera, los educandos pueden sentirse como seres humanos y no como objetos, lo cual abre la posibilidad de que conciba a los otros como sus iguales. Esto se debe no sólo con las prácticas derivadas de la educación estética sino también a los principios en los que se basa, los cuales corresponden a la ética universal del ser humano planteada por Freire que es:

[...]la ética que condena el cinismo del discurso arriba citado que condena la explotación de la fuerza del trabajo del ser humano, que condena acusar por oír decir A sabiendo que dijo B, falsear la verdad, engañar al incauto, golpear la débil y al indefenso, sepultar el sueño y la utopía, prometer sabiendo que no se cumplirá la promesa, testimoniar mentirosamente, hablar mal de los otros por el gusto de hablar mal. La ética de que hablo es la que se sabe traicionada y negada en los comportamientos groseramente inmorales como en la perversión hipócrita de la pureza en puritanismo. La ética de que hablo es la que se sabe afrontada en la manifestación discriminatoria de raza, género, clase.¹⁵²

De aquí que no se pueda entender una educación estética que pretenda adiestrar a los educandos y hacer de los educadores instructores. Es probable que a quienes les interese hacerlo, aparenten brindar este tipo de educación al apelar a la *sensiblería* pero eso no implica que en realidad la estén proporcionando.

¹⁵² P., FREIRE. *Pedagogía de la autonomía*. pp. 17-18.

La educación estética tiene como fin formar sujetos que, concientes del mundo y de sí mismo, transformen la realidad opresora en otra más justa, cuyos actores sean seres humanos y no objetos. Sujetos que luchen por la creación de un mundo en el que “[...] nadie domina a nadie, nadie roba a nadie, nadie discrimina a nadie, nadie maltrata a nadie sin ser castigado legalmente. Ni los individuos, ni los pueblos, ni las culturas, ni las civilizaciones. [...]Un mundo en el que el poder se asiente de tal manera en la ética que, sin ella, se destruya y no sobreviva”.¹⁵³

Por ello, reafirmamos la importancia de la educación estética para nuestra época, pues se presenta como una opción para luchar contra una realidad tan pragmática y deshumanizante como la que pretenden imponer actualmente quienes adoptan la ideología neoliberal. Tal vez haya algunos que califiquen este tipo de educación como idealista e imposible (como hicieron con los planteamientos de Freire), pero sostenemos que es posible.

3.2.2 Una experiencia de educación estética en un círculo de estudios del INEA

Para poder discutir acerca de la importancia y la posibilidad de llevar a cabo la educación estética en nuestro tiempo, nos parece pertinente reflexionar sobre nuestra propia práctica en el ámbito educativo. Esto nos suena congruente con nuestra postura y el pensamiento de Freire, en cuanto a que nuestras reflexiones teóricas deben llevarnos a pensar la práctica y viceversa. Cabe mencionar que la experiencia de la que hablaremos a continuación no constituye un estudio detallado de nuestra práctica educativa, es una reflexión retrospectiva (puesto que ya no trabajamos con el grupo al que hacemos referencia) acerca de ella, para ubicar cómo tuvo lugar la educación estética, aun cuando no la pusimos en práctica de manera premeditada.

Nuestra práctica fue en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), en un círculo de estudios, donde fungimos el papel de asesora a nivel

¹⁵³ P. FREIRE. “Denuncia, anuncio, profecía, utopía y sueño” p. 143.

primaria durante dos años (2002-2004). Las estudiantes con las que trabajamos eran mujeres cuyas edades oscilaban entre los 17 y 60 años.

La mayoría de ellas se dedicaban a ser empleadas domésticas y/o amas de casa, e interrumpían sus jornadas de trabajo para asistir al círculo de estudios durante dos horas. Todas ellas tenían razones diferentes para comenzar o seguir estudiando, pero entre ellas se encontraba el hecho de obtener un mejor trabajo, ayudar a sus hijos o nietos en sus tareas escolares, conocer más y "no quedarse burras" como ellas decían.

Sus historias de vida eran distintas, como ha de suponerse, pero coincidían en que casi todas ellas provenían del interior de nuestro país y habían salido de sus estados de origen para venir a trabajar a la Ciudad de México. Así mismo, tenían en común el hecho de que sus familias eran numerosas y de escasos recursos, razón por la cual se vieron en la necesidad de buscar trabajo desde temprana edad.

Su trayectoria escolar también se asemejaba, pues la mayoría de ellas había asistido a la escuela (unitaria en algunos casos) por un corto periodo, debido a que no tenían apoyo moral de sus padres o los suficientes recursos económicos para permanecer en ella. Además, en algunos casos fueron maltratadas física y psicológicamente por los profesores, lo cual las llevó a obtener bajas calificaciones, abandonar la escuela y, aún más grave, a desvalorizarse a sí mismas.

Esto último era un rasgo muy común en casi todas ellas, dado que constantemente hablaban de su poca capacidad para aprender, por ser adultas. Hacían referencia a que no podían aprender porque nunca lo habían logrado y "eran burras". Aunado a esto, consideraban que su ignorancia era absoluta y que lo único valioso para ser escuchado era lo que la "maestra" decía. Por nuestra parte, no creíamos en eso pero tampoco teníamos muy claro cómo hacer para superar esa situación, ni para recuperar su confianza y su interés por el conocimiento, o para evitar que creyeran que sólo la "maestra" tenía la palabra.

Cuando comenzamos a trabajar en este espacio educativo, preveíamos algunas de las condiciones (socioeconómicas y escolares) con las que nos encontraríamos, como las mencionadas anteriormente; lo cual nos atrajo debido a que teníamos el propósito de contribuir en la medida de lo posible, a transformar dichas situaciones. Teníamos muchas ideas acerca de cómo llevar a cabo nuestra tarea, las cuales eran resultado de haber leído a los pensadores de la llamada "Escuela Nueva", pero sobre todo de las ideas correspondientes a Freire. Sin embargo, nuestras ideas no eran muy precisas ni tampoco contaban con mucha claridad, ya que a pesar de tener buenas intenciones y algunas bases teóricas, nuestra postura era ambigua dado que oscilaba entre el asistencialismo y el deseo de transformar la realidad junto con las estudiantes.

A pesar de esta limitante, (de la cual no estábamos muy concientes) queríamos cambiar las formas tradicionales de interacción entre profesores y alumnos dentro del salón de clases (traducidas en que cada uno tiene un rol de enseñar o aprender sin ningún lazo afectivo), pues considerábamos que era una manera de comenzar a trabajar en nuestro propósito. Para hacerlo, pensábamos que la mejor forma era en primera instancia, estar muy atentos a las necesidades (sobre todo a las afectivas) de las estudiantes; y en segunda, entablar una relación afectiva y de confianza entre nosotros y las estudiantes así como entre ellas. Desde nuestro punto de vista estos aspectos eran muy importantes, pues considerábamos que al tomarlos en cuenta, las prácticas en el espacio educativo donde estábamos trabajando no se volverían mecánicas y monótonas, sino que tendrían sentido para quienes interactuábamos en él.

Por otra parte, nos parecía que tomar en cuenta los dos aspectos mencionados posibilitaba la construcción de un espacio propio, donde cada alumna pudiera expresarse, compartir sus gustos, deseos y preocupaciones. Pero también, donde pudieran aprender diferentes conocimientos que fueran útiles para su vida y al mismo tiempo, les sorprendieran a causa de que les ayudaran a descubrir distintos

aspectos del mundo que no imaginaban, de tal modo que tuvieran gusto por el conocimiento.

Para nosotros, poner en práctica nuestras ideas era posible si teníamos una actitud de interés hacia las estudiantes, evitábamos actitudes de carácter coercitivo; fomentábamos su participación; retomábamos sus intereses y les hablábamos sobre los nuestros, y tratábamos de promover la interacción entre todas. Por supuesto, además de estas actitudes y acciones, intentábamos preparar lo mejor posible los temas que estaban trabajando las estudiantes, con el fin de apoyarlas en el aprendizaje de los diversos contenidos. Cabe mencionar que para nosotros esta tarea no se contradecía con las acciones y actitudes mencionadas, pues al igual que Freire considerábamos que “[...] lo amoroso, la afectividad, no debilitan en nada, primero la seriedad de estudiar y de producir [...]”¹⁵⁴

Ahora bien, para suscitar un cambio al interior de nuestro espacio educativo, propusimos algunas actividades que fomentaran el gusto por el conocimiento y por aprender, así como la interacción de quienes lo conformábamos. La primera que planteamos e implementamos fue la lectura de cuentos y leyendas, pues además de promover el gusto por la lectura, posibilitaba el ejercicio de la imaginación y su habilidad lectora. Ciertamente, no sabíamos cuál sería el resultado de dicha actividad pero fue mayor del que esperábamos, pues por ejemplo, después de leer el primer cuento (sobre el amor entre el Sol y la Luna) las estudiantes se alegraron, lloraron y se involucraron de tal manera, que surgió un interés por seguir leyendo dentro del círculo de estudios permanentemente. Así mismo, establecieron un mayor contacto entre ellas debido a los comentarios que querían hacer al respecto entre sí.

Por nuestra parte, no habíamos imaginado que algo así sucedería aun cuando deseábamos que el texto fuera placentero para las estudiantes. No obstante, al ver tal interés nos sentimos muy alegres y animadas, así comenzamos a pensar en otras actividades como visitas a museos de la Ciudad de México. El propósito era

¹⁵⁴ P., FREIRE. “La educación en este fin de siglo.”; en *Pedagogía de la indignación* p. 109

también fomentar el gusto por el conocimiento y por aprender, así como la interacción entre todas. Por supuesto, lo que pudiera aprenderse durante las visitas podría ser un gran apoyo para el aprendizaje de los contenidos que estaban trabajando, pero no era nuestro objetivo primordial.

La primera visita que hicimos fue al Museo Nacional de Antropología e Historia junto con el grupo de secundaria, y su respectiva asesora. Al llegar ahí, las dos asesoras explicamos de manera general algunos aspectos de la Cultura Mexicana (pues era la sala que veríamos), procurando despertar la curiosidad de las estudiantes invitándolas a observar los objetos de su interés que había en las vitrinas. Durante el recorrido, nos preguntaban frecuentemente acerca de los nombres y función de algunos objetos que veían, y se admiraban al conocer todo lo que nuestros antepasados habían hecho sin tener tanta tecnología como nuestra sociedad actual.

Terminando el recorrido de la sala las alentamos a que relacionaran las piezas que habían visto en el museo con algunas otras que hubieran observado y utilizado en su vida cotidiana. La mayoría, habló de los objetos que utilizaban los mexicanos para cocinar, y los comparaban con los que habían observado en sus pueblos cuando eran niñas.

Sin embargo la visita no terminó ahí, pues nos propusieron que fuéramos a conocer otras salas, por lo que fuimos a aquellas donde se exponen algunos aspectos de la vida de los grupos indígenas existentes en nuestro país. Ahí, había muchos objetos que ellas conocían por haber tenido contacto con algunos de estos grupos cuyas comunidades eran próximas a donde vivían los estudiantes y por lo tanto, influenciaban a sus poblados de origen. Así, las alumnas se convirtieron en quienes daban las explicaciones y dirigían la visita, mientras nosotras (las asesoras) escuchábamos con mucho interés y contribuíamos en algunas ocasiones.

En ese momento pudimos darnos cuenta de que nosotros podíamos aprender mucho de las estudiantes, y podían ayudarnos a conocer costumbres u objetos que nunca hubiéramos imaginado. Así, reafirmamos que estas salidas podían fomentar en las estudiantes y en nosotros el gusto por el conocimiento no sólo de los objetos de las vitrinas, sino también de nosotras. Del mismo modo, nos percatamos de que podían despertar nuestra curiosidad.

La curiosidad (donde podemos ubicar la sensibilidad y la razón) y el gusto por conocer así como por convivir entre todas (asesoras y estudiantes), se presentó en las visitas realizadas posteriormente a otros museos. Algunos de ellos son: "Anahuacalli" (donde fueron muy pocas estudiantes); el "Museo de cera", el "Museo de Ripley"; el "Franz Mayer" y el "Castillo de Chapultepec." Por supuesto, la dinámica del grupo fue distinta en cada una de las visitas, incluso la última tuvo algunas dificultades. Sin embargo, en cada una de ellas aprendimos diferentes cosas junto con las estudiantes, cuya curiosidad seguía avivándose y los lazos afectivos se estrecharon más.

De aquí que también visitamos zonas arqueológicas como Teotihuacan, Tula y Cuicuilco, en las que las asesoras explicábamos algunos aspectos de éstas, pero también las estudiantes lo hacían. Este fue el caso de Tula, donde ellas fueron quienes nos hablaron sobre el tipo de plantas que podíamos ver y de las diferentes formas de cocinar sus frutos (como los nopales).

En estas visitas todas nos sorprendíamos de lo que íbamos conociendo no sólo acerca de la zona arqueológica, sino también de nosotras pues por ejemplo, durante la visita a Teotihuacan, descubrimos que dos estudiantes hablaban zapoteco y conocían mucho sobre las costumbres de algunos pueblos indígenas de Oaxaca, (estado de donde ellas provenían). Así, las integrantes del grupo y nosotros adquirimos una mayor familiaridad, lo que nos permitió trabajar mejor en el aula.

Con los mismos propósitos que realizábamos las visitas mencionadas, llevábamos a cabo diversas actividades al interior del salón de clases. La mayoría de ellas eran manualidades, dado que en general les gustaban y eran fáciles de instrumentar debido a que podían llevar de su casa el material o conseguirlo sin muchas dificultades.

La diferencia entre las visitas y las actividades mencionadas, es que las segundas normalmente no se relacionaban con los contenidos que estaban trabajando y por lo tanto, no fomentaban el gusto por ese tipo de conocimiento sino por el que poseía cada una de las estudiantes. Además, la posibilidad de convivir entre sí y compartir sus conocimientos y experiencias era mayor, ya que normalmente trabajaban en equipo o ayudándose bajo otra dinámica. Aunado a ello, estas actividades favorecían el desarrollo de la imaginación, la creatividad, así como de la expresión de ideas y sentimientos.

Vale la pena decir que fuimos descubriendo los beneficios de dichas actividades conforme las pusimos en práctica, pues no las contemplábamos de antemano. Al principio, cuando las propusimos a las estudiantes, sólo pensábamos en el desarrollo de la creatividad, la convivencia y la sensibilidad (concebida por nosotros en ese momento como emociones), pero no imaginábamos lo demás.

La primera actividad fue la realización de una máscara de yeso con motivo de día de muertos. La propuesta era que después de moldearla sobre el rostro de alguna de sus compañeras, representarían a la muerte de acuerdo a cómo cada una la imaginaba. Sin embargo, la mayoría decidió plasmar en ella su estado de ánimo o adornarlo con algún dibujo que les gustara.

Al ver sus trabajos nos sorprendimos mucho por la forma en que habían pintado las máscaras, pues tenían muchos colores y expresaban diversos estados de ánimo como tristeza y alegría. Para nosotros fue muy placentero percibir tanto silencio en el aula, cuando concentradas moldeaban la máscara y luego la

adornaban con mucha dedicación. Por su parte, comentaron que fue muy agradable realizar las máscaras, pues les gustó aprender algo nuevo y se relajaron mucho.

Posteriormente, llevamos a cabo tarjetas de navidad con el fin de que explicaran la lecto-esritura e igualmente pudieran desarrollar su creatividad. Algunas de las estudiantes hicieron más de una, a causa del gusto que les generó esta actividad y también de la necesidad de regalar tarjetas a varios de sus familiares o a sus mismas compañeras del círculo, en lo cual podemos ver el establecimiento de relaciones afectivas entre las estudiantes.

Después, hicimos velas aromáticas con motivo del 14 de febrero, a petición de una de las estudiantes. En este caso también se pudo ver la creatividad de cada una pero además, pudo apreciarse que una de las características de la relación entre las estudiantes era la solidaridad. La razón de ello, es que algunas no pudieron conseguir el material por causas económicas, y la reacción de las demás fue compartir el que tenían con el fin de que todas hicieran la vela. Desde nuestro punto de vista, este hecho fue resultado de las relaciones establecidas a partir de la convivencia que tuvieron en diferentes momentos.

Aunado a todas estas actividades, se organizaban convivios para celebrar diferentes fechas entre las que se encontraban: el día del amor y la amistad, el día de la independencia de México, la Navidad, los cumpleaños de las estudiantes y alguna fecha especial para el grupo. También organizamos dos salidas a Xochimilco para celebrar el día de las madres y el día del maestro.

Los resultados del trabajo durante las sesiones de asesoría, las visitas a museos y zonas arqueológicas, las manualidades y los convivios, parecían hacerse presentes en las interacciones dentro de nuestro espacio educativo. La mayoría de las estudiantes tenían confianza unas con otras, se ayudaban para resolver sus libros, se contaban sus problemas personales y la solidaridad podía verse también durante las actividades como cuando hicieron las velas. Además, se interesaban

durante las actividades como cuando hicieron las velas. Además, se interesaban cada vez más por seguir estudiando y les agradaba hacerlo en el círculo de estudio del INEA, de tal modo que no les gustaba faltar ni salir de vacaciones.

Por otro lado, ya no se escuchaban comentarios al respecto de su incapacidad para aprender y se mostraban más seguras al resolver sus libros. También, hablaban con más frecuencia de lo que sabían y les gustaba hacer, así como de su entusiasmo por construir una vida con mayor bienestar. Cabe mencionar que no fue el caso de todas, ya que algunas desertaron después de haber permanecido un corto tiempo en el círculo, lo cual nos impide hacer alguna suposición.

A pesar de ver estos resultados, comenzamos a cuestionarnos en qué medida estas actividades habían contribuido a cambiar la realidad de todas nosotras, pues por ejemplo, algunos seguíamos conservando la idea de las jerarquías, no sólo en el salón de clases sino en nuestra vida en general. Por supuesto, donde más se percibían era en el aula, pues aunque las estudiantes expresaban más sus conocimientos (por ya no creer que "eran burras" como decían), muchas veces no se atrevían a cuestionarnos. Por nuestra parte, el problema se centraba no en la superación de las jerarquías, sino en el hecho de no querer abordar ciertas problemáticas que interesaban a las estudiantes (acerca de la comunidad y la política) y que rebasaban los límites del salón de clases.

Por su puesto, no estamos tratando de descalificar nuestro propio trabajo, pues después de reflexionar acerca de él y escribirlo en estas páginas, nos hemos dado cuenta que además de ser placentero para las estudiantes y nosotros también propició la concientización acerca de distintos aspectos de nuestra vida y la sociedad. Además, nos ayudó a ver que es posible tomar en cuenta la sensibilidad dentro de los procesos educativos, y nos mostró los resultados de hacerlo.

No obstante, llegamos a pensar que el trabajo realizado hasta el momento no había sido contemplado de manera explícita para ayudar a que las estudiantes y

nosotros nos concientizáramos en otros aspectos. Quizá por eso no sabíamos cómo manejar las discusiones acerca de política o de los problemas de la comunidad donde vivían, y también por nuestro empeño en ser neutrales y no influir en las opiniones de las estudiantes, lo cual sabemos ahora que es imposible.

En este sentido, comenzamos a reflexionar acerca de lo que Freire señala muy bien cuando dice que "...la educación debe ser gustosa, pero no enajenada, no se debe quedar en eso, debe tender a la concientización de la realidad".¹⁵⁵ Esto no quiere decir que consideremos a nuestro trabajo como enajenante, pues pudo lograr cierto grado de concientización, reflejado en la valorización de las estudiantes así como la construcción de diversos sueños, que eran resultado de pensar en que podían vivir una realidad diferente. Pero desde nuestro punto de vista, no abarcó de manera explícita las relaciones de opresión que vivían algunas en su trabajo o en el ámbito escolar por no haber cambiado la figura de la "maestra".

De aquí que propusiéramos una actividad cuyo fin era desmitificar a la "maestra" como aquella que todo lo sabe. Ésta consistía en que un día a la semana, cada una de las estudiantes tenía que enseñar *algo* que supieran y les gustara hacer. Su respuesta fue negativa al principio porque la mayoría decía "¿Yo qué les voy a enseñar? No sé hacer nada". Sin embargo, terminaron por aceptar.

El acuerdo era que durante ese día ellas tomarían el papel de maestra porque nos iban a enseñar a todas *algo* que no supiéramos hacer. Así, la primera de ellas nos enseñó a hacer unas hermosas flores hechas con servilletas. Cabe mencionar que esta estudiante era una de las más afectadas por el maltrato físico y psicológico de los profesores, y se declaraba incapaz de realizar cualquier actividad, sobre todo estudiar. Eso no era verdad, y a través de las diferentes actividades que realizamos se fue dando cuenta de ello, y así comenzó a esperanzarse y a soñar con una vida distinta.

¹⁵⁵ P., FREIRE. *Ibidem*, p. 38

La segunda estudiante nos enseñó a tejer una bufanda, lo cual fue muy complicado para nosotros debido a que nunca lo habíamos hecho. Por esa razón, tuvo que explicarnos más de una vez el procedimiento y empeñados en aprenderlo, no poníamos atención a otra cosa que sucediera.

De pronto, nos dimos cuenta que las estudiantes nos observaban con detenimiento, e inesperadamente la que nos enseñaba dijo: "¿Ya ve maestra lo que se siente cuando usted nos enseña las sumas y nos hace borrarlas?". Todas reímos y seguimos trabajando sin que nosotros lográramos tejer de la manera en la que nos había enseñado la *maestra*.

Al siguiente día, recordamos el incidente entre risas y comentarios acerca de cómo todos sabemos diferentes cosas y cómo todos podemos enseñar a hacerlas. El resultado concreto de esta actividad no lo conocemos debido a que desafortunadamente, tuvimos que dejar al grupo por un tiempo, pero esperábamos que al final tomaran conciencia de que cada una siempre podía enseñar algo a las demás y sobre todo, que la "maestra" no lo sabía todo y en ese sentido que todas eran iguales. El motivo de ello es que la sensibilidad estaba presente como un elemento fundamental y por otro lado, propiciaban la conjunción de la razón ya la sensibilidad cuando fomentaban la curiosidad, la imaginación y la creatividad. De este modo, trajeron como consecuencia el gusto por el conocimiento, la posibilidad de la concientización acerca de nuestro mundo y sobre todo, el hecho de soñar con una realidad distinta, es decir, construir utopías.

Ciertamente, las prácticas que aquí hemos descrito no tenían la intención de ser parte de una educación estética como de la que hemos hablado en este trabajo. No obstante, consideramos que podrían ser retomadas o reformuladas para instrumentar este tipo de educación en otros espacios educativos.

Al hablar de nuestra experiencia, podemos decir que la educación estética es viable y sobre todo, necesaria para luchar por un mundo donde no haya opresores ni

oprimidos, donde no haya objetos intercambiables sino sujetos sensibles; pues mediante este tipo de educación pueden formarse (y no adiestrarse) seres humanos capaces de soñar, construir utopías e intervenir en el mundo. Por supuesto, existen otras formas de luchar por ese mundo y es preciso que las haya desde otros ámbitos, dado que "...la lucha por la esperanza es permanente y se intensifica en la medida en que se percibe que no es una lucha solitaria".¹⁵⁶

Así pues, consideramos que vale la pena luchar para que cada vez seamos más personas y menos objetos; y una de las formas de hacerlo es poniendo en práctica la educación estética.

¹⁵⁶ *Ibidem*, p. 118

CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo hemos hablado acerca de la educación estética que encierra la teoría pedagógica de Paulo Freire para lo cual, definimos el concepto de educación estética. Esto lo hicimos estableciendo sus diferencias con la educación artística y la educación a través del arte puesto que, la falta de una distinción clara entre la Estética y arte lleva a confundir los dos tipos de educación mencionadas con la educación estética.

De este modo, caracterizamos a la educación estética como aquella que tiene como fin desarrollar la sensibilidad de los sujetos así como su capacidad creativa e imaginativa. Gracias a esto, pone a los sujetos en posibilidad de vivir experiencias estéticas de manera más conciente y por consiguiente, de entrar a una dimensión estética desde la cual se pueden formular sueños y utopías que son los motores de las transformaciones sociales.

Una vez definida la educación estética, analizamos si ésta podía verse en la teoría pedagógica de Freire. Para ello, nos centramos en la exploración de sus conceptos de ser humano, sociedad y educación los cuales, resultaron posibilitar la existencia de este tipo de educación dentro de sus planteamientos, dado que la sensibilidad así como la dimensión estética se encuentran presentes en ellos. Esto se debe a la preponderancia que Freire da al sueño y la utopía para la transformación del mundo, al igual que la importancia que da a la sensibilidad en todo el proceso educativo. Cabe subrayar que Freire no habla explícitamente de la sensibilidad ni de la educación estética, pero nosotros podemos encontrarla en sus planteamientos a partir de analizarlos apoyándonos en referentes que tomamos de la Estética.

Después de este hallazgo, nos centramos en analizar si los planteamientos de dicha teoría podían dar cuenta y problematizar la condición del ser humano, la sociedad y la educación del siglo XXI; pues de ser así, la educación estética que pudimos leer en la propuesta pedagógica de Paulo Freire sería vigente. Para lograr nuestro propósito, examinamos lo que postuló respecto al ser humano, la sociedad y la educación del siglo XX, y nos dimos a la tarea de ver si había ejemplos concretos de nuestra realidad que nos indicaran su actualidad.

Así, pudimos encontrar que la denuncia sobre la existencia de la ideología neoliberal y su ética del mercado se hace presente en situaciones tan recientes como la invasión a Irak por parte de Estados Unidos; y la pobreza de billones de personas a causa de los intereses de una minoría política y económicamente poderosa. Del mismo modo, la expresión de la ideología mencionada puede encontrarse en las políticas (como las reformas a los planes de estudio) y prácticas educativas recomendadas por organismos internacionales, y que son parte de la Pedagogía neoliberal de la cual nos habla Freire.

En este sentido, podemos decir que la lucha a través de la educación contra una ideología de este tipo y sus prácticas es actual. Una forma de hacerlo, es a través de la educación estética dado que permite a los sujetos desarrollar su sensibilidad y en consecuencia, recuperar la esperanza así como construir sueños y utopías para luchar por un mundo diferente.

De aquí que sostuviéramos que la educación estética es importante y necesaria en nuestra época donde la ideología neoliberal violenta más que nunca a las mayorías y por ello, es necesario luchar contra ella. La posibilidad de llevar a cabo este tipo de educación fue analizada tomando como un referente nuestra propia práctica educativa en un círculo de estudio del INEA, y concluimos que la educación estética puede ser instrumentada en un escenario real.

Para nosotros como pedagogos, encontrar este tipo de educación dentro de la teoría pedagógica de Freire, así como la posibilidad de llevarla a la práctica significó un hallazgo muy importante, pues nos permitió darnos cuenta de que la vinculación de la Pedagogía con otras disciplinas como la Estética es de suma importancia, ya que puede brindarnos referentes distintos para pensar en los procesos educativos y generar diversas propuestas pedagógicas. Un ejemplo de ello es el presente trabajo, ya que gracias a la vinculación entre la Pedagogía y la Estética pudimos leer los planteamientos de Freire desde otra perspectiva, y vislumbrar un tipo de educación (educación estética) que podría constituirse en una propuesta pedagógica.

Con ella, podríamos tener una alternativa para luchar por el mundo con el que Freire y muchos otros soñamos. Ciertamente, no es la única pero consideramos que si la estudiamos con más profundidad desde los referentes de la Estética y la Pedagogía, así como la práctica que de ella se deriva, puede constituirse en una alternativa cuyos planteamientos sean más sistemáticos y sólidos de modo que pueda ser tomada en cuenta y enriquecida por otros.

Por supuesto, no pretendemos afirmar que a partir de nuestro trabajo se puede conformar una teoría pedagógica tan completa y acabada como la de Freire. Sin embargo, dicho trabajo nos permitió ver que como pedagogos podemos comenzar a trabajar hacia la construcción de una propuesta pedagógica que contribuya a hacer frente a la Pedagogía neoliberal de nuestra época, pues se irá expandiendo más rápidamente si nadie la denuncia, lucha contra ella ni propone una que sea antagónica.

En este sentido, podemos decir que la realización de nuestra tesis no constituyó un "trabajo-trámite" cuyo único fin es obtener nuestro título de licenciatura; aunque debemos confesar que comenzó así. No obstante, en el proceso de su realización fuimos percatándonos de su valor, el cual reside en la posibilidad que nos brindó de tener una postura más clara (que se expresa a lo largo del trabajo) frente a

la visión que actualmente es hegemónica y alcanza a la política así como a la educación y a la Pedagogía.

Por ello podemos decir que su construcción fue muy placentera, pues a pesar de las dificultades de distinta índole que tuvimos que enfrentar (como la falta de información sobre el tema), nos permitió plantear de manera sistemática muchas de las ideas que hemos formulado a lo largo de nuestra formación, y nos hacen soñar con un mundo y una educación diferentes. También pudimos denunciar algunas de las situaciones que tienen lugar el ámbito educativo y el mundo en general, con las que no concordamos y consideramos que pueden ser transformadas como es el caso del maltrato hacia los seres humanos por ser considerados objetos; tal es el caso de la invasión a Irak.

Por otro lado, fue un desafío el hecho de articular una gran cantidad de nuestros conocimientos adquiridos durante la carrera para poder entender los textos leídos para la realización de esta tesis. Así mismo, tuvimos que hacerlo para plantear un discurso coherente, sustentado y sobre todo, que expresara lo que deseábamos señalar.

De aquí que podamos decir que el proceso de construcción de esta tesis nos construyó al mismo tiempo a nosotros mismos, despertó nuestra curiosidad y nos animó a seguir problematizando el campo educativo. Por esta razón, nos pareció muy importante realizar el presente trabajo.

Sin embargo, consideramos que nuestros planteamientos no pueden quedarse abandonados en un estante de una biblioteca, sino que debemos continuarlos trabajando para luchar desde el ámbito educativo, contra un mundo regido bajo la ideología neoliberal. La causa de ello es que ahora más que nunca, estamos convencidos de que para llevar a cabo esta lucha debemos hacer nuevas propuestas pedagógicas bajo principios distintos a los de esta ideología, que posean una dimensión teórica y práctica como es el caso de la educación estética.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA Y OBLIGATORIA

Paulo Freire

- ❖ FACUNDO, Blanca. "Freire-inspired programs in the United States and Puerto Rico: a critical evaluation."; en *Brian Martin's website on suppression of dissent*; Australia, 2000. s/p
<http://www.uow.edu.au/arts/sts/bmartin/dissent/documents/Facundo/Facundo.html>

- ❖ FERREIRA MAFRA, Jason. *Antropología de Paulo Freire: Una respuesta epistemológico-humanizadora necesaria para o mundo contemporâneo*; Los Ángeles, 2002. 17 p.
<http://www.paulofreire.org/jmafra.pdf>

- ❖ FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*; México, s. XXI, 2004. 151 p.

- ❖ FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*; México, s. XXI, 2002. 245 p.

- ❖ FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*; México, s. XXI, 2002. 226 p.

- ❖ FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*; México, s. XXI, 1997. 139 p.

- ❖ FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*; México, s. XXI, 1996. 284 p.

- ❖ FREIRE, Paulo. "La educación en este fin de siglo"; en *La educación en la ciudad*; México, s. XXI, 1999. pp. 103-115

- ❖ FREIRE, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*, Argentina, s. XXI, 2003. 141 p.

- ❖ FREIRE, Paulo. "Cartas pedagógicas"; en *Pedagogía de la indignación*: España, Morata, 2001. pp. 36-80

- ❖ FREIRE, Paulo. "Educación y esperanza"; en *Pedagogía de la indignación*; España, Morata, 2001. pp. 123-128
- ❖ FREIRE, Paulo. "Denuncia, anuncio, profecía, utopía y sueño"; en *Pedagogía de la indignación*; España, Morata, 2001. pp. 129-146
- ❖ FREIRE, Paulo. "Desafíos de la educación de adultos ante la nueva reestructuración tecnológica"; en *Pedagogía de la indignación*; España, Morata, 2001. pp. 97-113
- ❖ FREIRE, Paulo. *A la sombra de este árbol*; Barcelona, El Roure, 2002. 170 p.
- ❖ GADOTTI, Moacir. *A voz do biografo brasileiro: A pratica à altura do sonho*; Brasil, Instituto Paulo Freire, s/a. s/p
<http://www.ppbr.com/ipf/bio/brasileiro.html>
- ❖ GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire, 5 years after a legacy of hope*; Los Angeles, 2002. s/p
<http://www.paulofreire.org/legacy.htm>
- ❖ GADOTTI, Moacir. "Por que continuar lendo Freire?"; en GADOTTI, Moacir et al. *Lecciones de Paulo Freire cruzando fronteras: experiencias que se complementan*; Buenos Aires, CLACSO, 2003. pp. 245-247
- ❖ MORO, Wnceslao. *Biografía de Paulo Freire. Un educador que abraza la libertad*; en *Memoria. Revista mensual de política y cultura*; Núm. 167, México, 2003. s/p
<http://www.memoria.com.mx/167/moro.htm>
- ❖ TORRES, Carlos Alberto. *A voz do biografo Latino-Americano. Uma biografia intelectual*; Brasil, Instituto Paulo Freire, s/a. s/p.
<http://www.ppbr.com/ipf/bio/latino.html>
- ❖ TORRES, Rosa María. "Entrevista con Paulo Freire"; en *Novedades educativas*, No. 79; Buenos Aires, 1997. 10 p.
http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/paulo_freire_entrevista.pdf

Educación y estética

- ❖ ARNOUD REID, Louis. "Feeling and understanding"; en SMITH, Ralph. *Aesthetic concepts and education*; E. U., University of Illinois, 1971. pp. 45-76
- ❖ ARNSTINE, Donald. "Aesthetic qualities in experience of learning"; en SMITH, Ralph. *Aesthetic concepts and education*; E. U., University of Illinois, 1971. pp. 21-44
- ❖ ARNSTINE, Donald. "The aesthetic as a context of general education"; en SMITH, Ralph. *Aesthetics and problems of education*; E. U., university of Illinois, 1971. pp. 402-413
- ❖ BEARDSLEY, Monroe. "Aesthetic theory and educational theory"; *Aesthetic concepts and education*; E. U., University of Illinois, 1971. pp. 3-20
- ❖ GOTSHALK, D. W. "Creativity"; en SMITH, Ralph. *Aesthetic concepts and education*; E. U., University of Illinois, 1971. pp. 286-302
- ❖ GOTSHALK, D. W. "Aesthetic education as a domain"; en SMITH, Ralph. *Aesthetics and problems of education*; E. U., University of Illinois, 1971. pp. 117-125
- ❖ GREENE, Maxine. "Imagination"; en SMITH, Ralph. *Aesthetic concepts and education*; E. U., University of Illinois, 1971. pp. 303-327
- ❖ HENCKMAN, Wolfhart y Konrad, LOTTER. *Diccionario de estética*; Barcelona, Crítica, 1998. 268 p.
- ❖ LANGER, Susanne. "The cultural importance of the arts"; en SMITH, Ralph. *Aesthetics and problems of education*; E. U., University of Illinois, 1971. pp. 86-94
- ❖ MARCUSE, Herbert. *Eros y civilización*; México, Artemisa, 1986. 282 p.
- ❖ MARCUSE, Herbert. *La dimensión estética*; México, Artemisa, 1980. 257 p.
- ❖ MARTÍN DEL CAMPO RAMÍREZ, Socorro. "El papel de la educación artística en el desarrollo integral del educando"; en *Revista de educación*; Núm. 15, México, 2000. s/p.

<http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/15/15Martin.html>

- ❖ MARTÍNEZ CAMACHO, Margarita. "Panorámica de la educación artística en el nivel primaria"; en *Revista de educación*; Núm. 15, México, 2000. s/p.
<http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/15/15Mar ez.html>
- ❖ PARSONS, Michael J. "Herbert Read on education"; en SMITH, Ralph. *Aesthetics and problems of education*; E. U., University of Illinois, 1971. pp. 42-63
- ❖ SALAZAR SÁENZ, Francisco Xavier. "Paideia: Educación integral"; en *Pulso*; México, 2000.
<http://www.pansenado.org.mx/articulos/saenz12.htm>
- ❖ SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Invitación a la estética*; México, Grijalbo, 1992. 269 p.
- ❖ TATARKIEWICZ, Wladyslaw. *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*; España, Tecnos, 2001. 422 p.
- ❖ WOJNAR, Irena. *Estética y Pedagogía*; México, FCE, 1967. 250 p.

BIBLIOGRAFÍA DE APOYO

- ❖ ABBAGNANO, Nicola. *Diccionario de filosofía*; México, FCE, 1963. 1200 p
- ❖ ÁLVAREZ, Raúl Alberto. "Entrevista a Peter McLaren. La Pedagogía del disidente Peter McLaren: Práctica revolucionaria en las entrañas de la bestia"; en *El latinoamericano*; s/l, 2003. s/p.
<http://www.stormpages.com/marting/entrevismc.htm>
- ❖ COMISIÓN REVISORA DEL PLAN DE ESTUDIOS DE PEDAGOGÍA. *Proyecto de modificación del plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía*; México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM. 2004.
- ❖ PALACIOS, Jesús. "La tradición renovadora"; en *La cuestión escolar*; México, FONTAMARA, 1999. pp. 25-50
- ❖ Programa Nacional de Cultura 2001-2006; México, 2000. 212 p.
<http://www.conaculta.gob.mx/programa/99.html>

- ❖ PUIGGROS, Adriana. "Educación y poder: los desafíos del próximo siglo"; en TORRES, Carlos Alberto. Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI; Brasil, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2001. pp. 9-21
- ❖ SEP. "Primaria"; en *Educación básica*; México, 2000. s/p
http://www.gob.mx/wb2/egobierno/egob_Educacion_artistica
- ❖ SEP. "Secundaria"; en *Educación básica*; México, 2000. s/p.
http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_478_introduccion

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- ❖ TORRES, Carlos Alberto. "O homem que amava intensamente"; en *Revista Pedagógica Pátio*, No. 2; Brasil, 1997.
<http://geocities.yahoo.com.br/gusta01br/entre.htm>
- ❖ TORRES, Rosa María. "Sobre educación popular: Entrevista a Paulo Freire"; en *Educación popular: Un encuentro con Paulo Freire*; México, CREFAL, 1985. pp. 117-153
- ❖ TORRES, Rosa María. "Los múltiples Paulo Freires"; en *Novedades educativas*, No. 96; Buenos Aires, 1997. 9 p.
http://www.immagen.com/fronesis/rmt/documentosrmt/texto_Los_multiples_Paulo_Freires.pdf