

Educación estética: enseñar a mirar y a sentir

Educação estética: ensinando a olhar e a sentir

Eliane Regina Pereira
Universidade Federal de Uberlândia
Uberlândia – Brasil

Isabel Pellicer Cardona
Universidade Autônoma de Barcelona
Barcelona – Espanha

Angela Castrechini
Sergi Valera
Universidade de Barcelona
Barcelona – Espanha

Resumen

En este artículo se discute la importancia de una forma particular de aprendizaje experiencial, la educación estética, como proceso de sensibilización, un proceso que nos enseña a percibir, reflexionar y actuar de forma más atenta y crítica en el mundo. En él se describen escenas de clases-caminata, en las que los alumnos pueden experimentar y cuestionar de forma práctica y sensorial cómo se materializan en los espacios urbanos las dinámicas y prácticas sociales. El objetivo es mostrar cómo este tipo de enfoque educativo enfatiza el aprendizaje a través de la experiencia directa y genera conocimiento sensible de las cosas, permitiendo que el alumnado no sólo aprenda, sino que también conecte con el mundo que les rodea, construyendo nuevas formas de ver, sentir y actuar. A través de la educación estética, el aprendizaje experiencial, se convierte en acción política y transformadora.

Palabras clave: Educación estética, estrategias pedagógicas, enseñanza inmersiva.

Resumo

Neste artigo discute-se a importância de uma forma particular de aprendizagem experiencial, a educação estética, como um processo de sensibilização, um processo que nos ensina a perceber, refletir e agir de forma mais atenta e crítica no mundo. São descritas cenas de aulas-caminhada, nas quais os alunos puderam experimentar e questionar de maneira prática e sensorial como as dinâmicas e práticas sociais se materializam nos espaços urbanos. O objetivo é mostrar como esse tipo de abordagem educativa enfatiza a aprendizagem por meio da experiência direta e gera um conhecimento sensível das coisas, permitindo que os estudantes não apenas aprendam, mas também se conectem com o mundo ao seu redor, construindo novas formas de ver, sentir e agir. Por meio da educação estética, a aprendizagem experiencial torna-se uma ação política e transformadora.

Palavras-chave: Educação estética, estratégias pedagógicas, ensino imersivo.

Introducción

Comenzamos este artículo con Larrosa, porque parece imposible hablar de aprendizaje experiencial y educación estética sin antes introducir el concepto de experiencia y estética. Experiencia no es lo que pasa, lo que sucede, sino lo que nos pasa, nos sucede o nos toca, como afirma Larrosa (2004). Para este autor, hay una diferencia entre la vida cotidiana y la vida experimentada. La experiencia no es la sucesión de eventos cotidianos, sino aquello que nos impacta, que es capaz de alterar nuestra visión del mundo y nuestra propia identidad. Según el autor, toda experiencia está mediada y, por tanto, requiere una elaboración por nuestra parte. Algo se convierte en experiencia cuando se convierte en objeto de reflexión, cuando altera los procesos psicológicos. La experiencia no se encuentra en el trabajo que hacemos, la colección de libros que leemos, la cantidad de información que consumimos todos los días, las muchas opiniones que damos sobre casi todo o los viajes turísticos que hacemos a toda prisa.

Para que algo se convierta en experiencia, requiere interrupción,

requiere pararse a pensar, a mirar, a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio; pararse a sentir, sentir más despacio, detenerse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, hablar de lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, estar muy callados, tener paciencia y darnos tiempo y espacio (Larrosa, 2004, p. 160 - Traducción nuestra).

El sujeto de la experiencia, por tanto, es un sujeto abierto al encuentro, receptivo, que se deja afectar por los cuerpos, los objetos, los sonidos, los olores, los sabores, las expresiones faciales y la vida. “El sujeto de la experiencia es un sujeto a posteriori” (Larrosa, 2004, p. 162 – Traducción nuestra).

La experiencia es mediación, elaboración, relación. Sánchez Vázquez (1999) señala cuatro tipos de relaciones que el ser humano puede establecer con el mundo. La relación teórico-cognitiva en la que el sujeto busca una comprensión de la realidad; la relación práctico-productiva en la que la producción del sujeto se dirige a satisfacer sus necesidades vitales; la relación práctico-utilitaria en la que busca comprender la utilidad de las cosas; y la relación estética, que es una relación polisémica de la sensibilidad con el mundo, menos estandarizada e institucionalmente dirigida, que permite la extrañeza y el desplazamiento de lo experimentado. La estética es “la dimensión sensible, como forma específica de relacionarse

con la realidad, guiada por una sensibilidad que permite reconocer la polisemia de la vida” (Zanella, 2006 p. 36 – traducción nuestra).

Duarte Junior (2004) escribe que educación de lo sensible, educación del sentimiento o educación estética son sinónimos. Para el autor, como para Larrosa, el ajetreo de la vida cotidiana nos ha embrutecido, por lo que comer, caminar, hablar, tocar, oler son acciones realizadas como movimientos cotidianos, sin tiempo, con prisa. No sabemos adónde vamos, ni qué comemos, de qué hablamos, dónde tocamos o qué olemos. Vamos por la vida sin animarnos a observar, detenernos, sentir y pensar en lo que hacemos. Nuestra cotidianidad tiene un poder anestésico, dice Duarte Junior, y el autor nos provoca cuando afirma que morimos día a día porque somos insensibles.

Socorro, no siento nada
Ni miedo, ni calor, ni fuego
Ya no puedo llorar
Ni reír
Socorro, algún alma, aunque esté muerta
Préstame tus plumas
Ya no siento amor ni dolor
Ya no siento nada
Ayuda, que alguien me de un corazón
Que ya no late ni atrapa
Por favor
Un poco de emoción, lo que sea
Cualquier cosa que puedas sentir
Hay tantos sentimientos, debe haber algo que encaje
Cualquier cosa que sientas
Hay tantos sentimientos, debe haber uno que encaje (...).
(Arnaldo Antunes, canción Socorro, Álbum Um Som, 2002 – traducción nuestra)

Socorro, canta Arnaldo Antunes. ¿Cómo producir sensibilidad en tiempos tan apesurados? ¿Cómo estimular nuestro cuerpo para que se deje afectar por los olores, los sonidos, las otras personas y sus historias, sus vidas? Zanella (2020) escribe que la educación estética es

la formación de la sensibilidad necesaria para el compromiso con la vida misma, con la riqueza y multiplicidad de la existencia humana, de la realidad humana que la funda y que se transforma continuamente a través de la actividad colectiva y singular. Sensibilidad que moviliza al sujeto y lo mueve hacia la necesaria lucha contra cualquier forma de sometimiento, para resistir a lo que degrada la existencia propia y colectiva, y al mismo tiempo lo moviliza para acoger y crear nuevas formas de vida. (Zanella, 2020, p. 99 – traducción nuestra)

La autora señala algunas estrategias para promover una educación estética: a) trabajar con las trayectorias de vida de las personas, viendo esas trayectorias desde una temporalidad (presente-pasado-futuro) que permita resignificar elecciones y devenires; b) problematizar formas de ver, sentir, oír, vivir, produciendo extrañeza y rupturas en lo que se considera la “normalidad”; c) experimentar otras formas de mirar, sentir, oír, vivir; d) desestabilizar la seguridad de las percepciones; e) producir nuevos sentidos viendo la polisemia de la vida.

A estas estrategias podríamos añadir: cambiar de ambiente, explorar territorios desconocidos, en tanto que nos aleja de la cotidianidad y, por tanto, nos expone a nuevos sentires y nos da la oportunidad de reflexionar -desde afuera- acerca de lo ordinario.

Lo que se narrará aquí son escenas de clases basadas en el aprendizaje experiencial en programas de postgrado, clases en las que se propone acercarse a aquellos fenómenos y procesos que se estudian de una manera directa e inmersiva, buscando involucrar activamente a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, permitiéndoles asumir la responsabilidad y el control de su experiencia educativa (Mamatha, 2021; Wooding, 2019), promoviendo la educación estética.

Según Gómez (2013) en este enfoque educativo entran en juego cuatro habilidades. En primer lugar, la capacidad de involucrarse en experiencias concretas con una actitud abierta y libre de prejuicios, lo que facilita una conexión genuina con el aprendizaje. En segundo lugar, la habilidad de observar y reflexionar, permitiendo analizar lo experimentado desde distintas perspectivas y establecer relaciones entre acciones y resultados. En tercer lugar, la integración de estas observaciones y reflexiones en marcos de conocimiento más amplios, como teorías que estructuran y dan sentido a la información. Finalmente, se destaca la capacidad de experimentar activamente, lo que implica aplicar conceptos, ideas y suposiciones a la práctica de manera dinámica. Estas habilidades, en conjunto, promueven un aprendizaje más profundo y flexible.

Método

Se parte de la investigación narrativa, que según Breton (2023, p. 31) es un enfoque cualitativo, comprensivo y experiencial. Se presenta la experiencia postdoctoral de una de las autoras al asistir a diferentes clases diseñadas como experiencias fuera del aula, con la voluntad de acercar a los estudiantes a cómo se materializan los procesos sociales en el espacio público y a adoptar una mirada crítica.

El objetivo aquí es narrar una experiencia, “ya sea ordinaria, cotidiana o extraordinaria” examinando procesos, produciendo formas de entender cómo una escena narrada puede integrarse en una historia social más amplia, cómo se compone con el sujeto que la expone. Breton escribe que la narración debe ser en primera persona porque presenta un punto de vista singular sobre cómo se vivió el fenómeno.

Walter Benjamin (1985) es otro autor que anuncia el declive de la experiencia y, con ello, el empobrecimiento de la narrativa. Como se ha dicho anteriormente, es necesario pensar la experiencia como aquello que escapa a cualquier concepto; así, no es lo que es, sino lo que sucede. La narrativa, por su parte, es un conjunto de estructuras lingüísticas y psicológicas que pueden ser transmitidas, no bajo una lógica de sucesión de hechos en una linealidad cronológica, sino como una experiencia a ser presentada y, por lo tanto, siguiendo la temporalidad presente-pasado-futuro de quien narra. La cuestión es: ¿Cómo permitir que la experiencia ocurra si estamos corriendo contra el tiempo? ¿Cómo narrar, cómo transmitir algo que no hemos experimentado? ¿Cómo, en el papel de educadores, producimos espacios de experiencia?

Se narrarán cuatro escenas. Se trata de cuatro sesiones que tuvieron lugar fuera del aula, en el contexto de estudios de postgrado. Son las sesiones de tres profesores diferentes, con dos objetivos diferentes: uno vinculado con la psicología ambiental y otro con los métodos móviles, en las que, como se acaba de contar, una de las autoras de este artículo participó como alumna, y del que luego se tuvo ocasión de reflexionar sobre las mismas con los responsables.

Educación estética: escenas de la caminata

Escena 01 - La Marina de Prat Vermell

Figura 01: Aquí también es Barcelona



Fuente: Archivo personal

Objetivo de la clase: Reflexionar sobre los retos y aspectos sociales a tener en cuenta en una transformación urbana.

Contexto: Clase Máster en Intervención y Gestión Ambiental: Persona y Sociedad (UB-UAB).

La lección comienza en un aula. Se proyectó un mapa de la ciudad y del barrio y se dió una explicación sobre el nombre del barrio, las fábricas allí instaladas y los prejuicios que aún hoy tiene el barrio. Antes de comenzar el paseo, la profesora nos contó su experiencia de haber participado directamente en la transformación de este barrio industrial en un barrio residencial. En este punto, dijo: Cuando empezamos a movernos en un territorio, tenemos que entender que no estamos en la zona cero de este lugar. Tiene una historia y eso hay que reconocerlo. Aquí hay al menos dos provocaciones: ¿Conoces la historia del lugar en el que pretendes trabajar? ¿Qué has oído sobre ese lugar que consideras una verdad?

El paseo comienza de noche. La profesora nos dice en qué debemos fijarnos. El edificio de viviendas en construcción y la diferencia entre viviendas subvencionadas por el gobierno y viviendas privadas. Pero el centro del paseo es el debate sobre la accesibilidad, la movilidad urbana, la iluminación, las zonas verdes, los servicios públicos, los espacios habitables, los comercios, todo lo que hay que pensar cuando se trata de barrios residenciales.

Escena 02 - Barracas a Turó de la Rovira

Objetivo de la sesión: Conocer la historia e identidad de un barrio, y el fenómeno del barraquismo en Barcelona.

Contexto: Máster en Intervención y Gestión Ambiental: Persona y Sociedad (UB-UAB).

Figura 02: El Carmel



Fuente: Archivo personal

La clase comienza antes de lo previsto. El profesor envía a los alumnos un enlace a un documental titulado Barraquismo, dirigido por Eduard Sanjuan, y les pide que lo vean antes de la reunión prevista. En él, el director del documental muestra imágenes y entrevista a personas que vivieron en las barracas, como se denomina a los asentamientos de autoconstrucción en España. Narra la historia de personas que llegan a Barcelona en busca de trabajo y de una vida mejor, y se encuentran subempleados y sin hogar digno.

La clase tiene lugar una mañana helada. Comienza al pie de la colina del Turó de la Rovira. El profesor y dos arquitectos invitados comienzan contándonos un poco la historia del Turó y su relación con el Parque de los tres Cerros. Los arquitectos hablan de su relación con la población local. Uno de ellos es activista por el derecho a una vivienda de calidad y vive en el barrio, ambos vinculados a un proyecto destinado a asesorar a los vecinos y a las autoridades sobre los derechos y las condiciones de vivienda de la población local.

Luego empezamos a caminar. Subimos la colina. Es importante señalar hay transporte público y fácil acceso a la cima de la colina, porque el lugar se ha convertido en una atracción turística por las vistas que ofrece de la ciudad, pero el profesor eligió la ruta antigua, por el

monte, la suciedad y el difícil acceso. Pasamos junto a las casas de algunos habitantes actuales. Nos detuvimos en varios puntos para charlar. Descripciones sobre cómo se vivía en la época en que eran barraquistas. Sus luchas. Sus dificultades. Nos pidió que sintiéramos lo que debía ser para las personas trabajadoras ir y volver del trabajo, las niñas y niños ir y volver de la escuela. Distinguió entre barracas y autoconstrucción. Habló de vivienda digna y de urbanismo anarquista.

Cuando llegamos a la cima de la colina, a la zona conocida como los Bunkers del Carmel, disfrutamos de las vistas y nos sentamos para que el profesor continuara la lección. Allí nos explicó con más detalle cómo vivían los barraquistas. Hizo asociaciones entre el documental y nuestro paseo anterior.

Hizo reflexionar al alumnado sobre la importancia de la calle, del espacio público, en la vida de las niñas, niños y adolescentes que viven en casas muy pequeñas. Habló del concepto de colectividad y suscitó una reflexión sobre la importancia de las fiestas y el tiempo libre para crear vínculos colectivos y reforzar así las luchas colectivas ¿Cómo un barrio de viviendas precarias se convierte en un destino turístico? ¿Cómo se construye el tejido social y la importancia del espacio público como lugar de encuentro?

Escena 03 - Métodos móviles de investigación

Objetivo de la sesión: Mostrar unos métodos de investigación cualitativos que proponen realizar la recogida de datos allá donde se producen, para traer a primera persona las percepciones de la persona investigadora como fuente de datos.

Contexto: Máster Universitario en Investigación e Intervención Psicosocial (UAB).

Figura 03: El centro de todas las ciudades es la gente



Fuente: Archivo personal

La clase comienza en una sala de un centro cultural, lejos de la universidad. Durante una hora, la profesora presenta las metodologías de investigación en movimiento, explicando las diferencias entre varias técnicas, entre ellas: la deriva, la entrevista en movimiento, la sombra y las marchas exploratorias. Invitó al alumnado a reflexionar sobre el tipo de investigación que llevan a cabo y, por tanto, sobre qué tipo de investigadores quieren ser. Habló de una investigación que no se limita a observar el tema investigado, sino que observa el contexto, el territorio y que, por tanto, necesita verse a sí misma en ese contexto. ¿Qué es lo que veo? ¿Qué me parece extraño? ¿Qué siento? ¿Qué me dice, me hace sentir, pensar este lugar, este olor, estos colores, estos sonidos, estas personas? Salir de la zona de confort, romper la asimetría entre la persona que investiga y la persona participante de la investigación. Reflejando y dando voz a sus percepciones, la investigadora se convierte así en narradora del proceso y da voz a lo que acontece en el espacio público.

Las dos horas siguientes se pasan en las calles del barrio. Esta clase tuvo lugar por la noche. El barrio en cuestión tiene el estigma de ser peligroso. La profesora pidió al alumnado que caminaran con ella por tres plazas diferentes y les preguntó: ¿Quién ha estado aquí antes? ¿Qué ven? ¿Qué sienten? A partir de sus respuestas, les ayuda a hacer un diagnóstico del lugar. Destaca la arquitectura y lo que invita a mirar. Destaca a las personas presentes y cómo su presencia tiene efectos en su sensación de seguridad o integración con el lugar. Llama la atención sobre la iluminación, los olores y los sonidos. Tras este ejercicio colectivo, se propone un nuevo reto. Solos, en parejas o en tríos, tienen que perderse por el barrio. Tendrán cuarenta y cinco minutos para caminar sin rumbo, pero prestando atención a las cosas, las personas, los sonidos, los olores, los colores, absolutamente todo lo que puedan percibir y, fundamentalmente, cómo se sienten. El autoconocimiento es una parte fundamental de este ejercicio.

Los alumnos vuelven al aula y comparten sus experiencias. Hablan de sus miedos y de su valentía, del estigma del barrio y de cómo se sentían realmente, de cómo la deriva les recordaba a experiencias anteriores, a trabajos que habían realizado, a sentimientos que ya habían experimentado. Hablan de la gente que conocieron, de las conversaciones que mantuvieron, de los sustos o miedos que experimentaron. Hablan de los olores, de la suciedad, de la basura, de las tiendas y de cómo el barrio parece haber sido abandonado por el servicio público, y en ese momento reflexionan sobre cómo este abandono es providencial,

es una elección sobre el tipo de población que se cuida y el tipo que se abandona. Pero al mismo tiempo, este abandono, marca las barreras de la ciudad visitable, amable e instagramable convirtiéndola en un reducto para las personas migrantes. Caminar por el territorio, e investigar mientras lo hacían, les ofreció perspectivas que una entrevista en un lugar preparado de antemano no les habría ofrecido en tanto, les proporcionaba el marco contextual y vivencial

Escena 04 - Percepción de inseguridad en el espacio público

Figura 04: Clase caminada



Fuente: Archivo personal

Objetivo: Reflexionar sobre los elementos que generan percepción de (in)seguridad en el espacio público.

Contexto: Máster en Intervención y Gestión Ambiental: Persona y Sociedad (UB-UAB).

El punto de encuentro de la clase fue la Plaza de la Universidad y desde allí caminamos por Ciutat Vella. Nada más llegar, se entregó a cada alumno un mapa con el itinerario a seguir. Era una mañana fría. Hacía viento. Estábamos a la sombra, lo que hacía que la mañana fuera fresca.

El profesor empezó la clase planteando la diferencia entre espacio público y privado. Hizo algunas preguntas. ¿Es el espacio público un lugar de libertad? ¿Es el espacio público algo que todo el mundo puede utilizar? ¿El espacio público no es de propiedad privada? E introduce información capaz de deconstruir estas verdades. Quiere que lleguemos a comprender el espacio público desde una perspectiva psicosocial, el espacio público como espacio político. A continuación, pide a los alumnos que analicen la plaza en la que nos encontramos y plantea

una serie de preguntas desencadenantes: Mirad la plaza, ¿Qué veis? ¿Qué no véis? ¿Qué sentís? Si esta plaza fuera una canción, ¿qué tipo de canción sería? A partir de las respuestas, invita al alumnado a analizar el lugar, si es un espacio concebido para conectar a las personas o sólo una zona de paso. Si hay vida, intercambio, es un espacio de compartir, si es de paso es sólo ir y venir.

Luego nos invita a empezar a caminar. Unos pasos y nos detenemos a apreciar la arquitectura. No cualquier apreciación. Es una mirada a cómo las fachadas de los edificios nos hablan de cómo vivía la gente allí. Qué clase social vivía allí. Cómo las ventanas, la altura de los pisos, la existencia o no de balcón nos hablan del tipo de vida que se permitía en cada piso. El profesor no sólo te invita a ver, te enseña a mirar.

Continuamos nuestro paseo y miramos las calles. Calles planificadas con la ventilación y la iluminación necesarias para una vida sana frente a calles estrechas con poca iluminación. Observamos los pavimentos que invitan a caminar y los que repelen. La importancia de los comercios y de una buena iluminación para crear sensación de seguridad. Siguiendo con el tema de las calles, analizamos lo que se conoce como urbanismo defensivo o urbanismo hostil. A continuación, el profesor provocó a los alumnos de forma irónica, invitándoles a comprender quiénes son las personas indeseables y, de nuevo, invitándoles a pensar en los costes de expulsar a la gente del espacio público. El tema de la segregación y el estigma se introdujo en el debate.

Nos detuvimos en tres nuevas plazas. Se pidió a los alumnos que identificaran lo que veían y lo que no veían en las plazas y que pensaran en cómo construir un espacio en el que puedan convivir diferentes tribus, colectivos, culturas, diferentes tipos de personas. En la tercera plaza, llevó al alumnado a lo que llamó un “espacio con capacidad de restauración psicológica”, pidiendo a los alumnos que se dieran cuenta de cómo se sentían allí, qué silencios podían escuchar.

La siguiente parada fueron Las Ramblas y, además de contar historias sobre este tipo de espacio público, invitó a algunos alumnos a recordar y cantar canciones locales, a prestar atención a las letras relacionadas con el uso y el significado simbólico del espacio. Terminó la parada diciendo que los espacios públicos son para usarlos, no sólo para verlos. Que hay que pasear, dejarse ver, sorprenderse, asombrarse, conectar. Tiene que ser inclusivo y no excluyente. Tiene que ser un espacio de encuentro, ocio y recreo.

Caminar ¿Para qué?

Para concluir, podríamos empezar haciendo una defensa de la deriva, pero no todas las clases fueron derivas, fueron sobre todo caminatas. En su libro “Caminar una filosofía”, Frédéric Gros (2021) nos invita a pensar en la intensa relación entre el exterior, la calle, el caminar y el pensar, la reflexión, la mirada atenta. Para este autor, caminar es una forma de redescubrir el propio cuerpo y reconectar con los sonidos, olores y texturas del entorno. Caminar es un acto que potencia el pensamiento, la libertad y la introspección. En el caso de una actividad de formación, caminar significa producir un encuentro entre el sujeto que se está formando y el campo. Saca al sujeto del mundo de la abstracción y le hace reconocer personas, lugares, historias de vida y así crear espacios de empatía.

En las cuatro clases, esta es la experiencia básica: se invitó a los alumnos a salir de la abstracción del lugar, que hasta podían acercarse mediante fotografías, pero se les llamó a poner los pies en él y a sentir las dificultades del camino, a percibir los olores, a observar las construcciones y a entender lo que cuentan y lo que tratan de ocultar, a experimentar el espacio de la vida cotidiana y el espacio maquillado ofrecido a los turistas. Los estudiantes fueron puestos en contacto con el mundo concreto, con las personas que lo habitan, estableciendo encuentros, siendo afectados y, así, se potencializaron las posibilidades de construir nuevas formas de ver, sentir y actuar.

Como explica Zanella (2006), la experiencia estética es una forma de ampliar las formas de sentir, pensar y actuar. Las escenas aquí destacadas evidencian espacios de formación que se preocupan por ser espacios de experiencia estética. Allí, al enseñar a mirar, cada profesor, a su manera, problematiza formas de ver, sentir, oír y vivir, estimulando la extrañeza y produciendo rupturas en lo que antes se consideraba verdadero. Nos enseñan a mirar el territorio en el que vivimos y a ver territorios que unen a las personas y territorios que expulsan a las personas, y también a pensar qué tipo de personas son expulsadas de estos lugares, intentando sentir y comprender por qué ocurre esto. Al experimentar con estas otras formas de mirar, al desestabilizar las concepciones, el profesor media y ofrece las provocaciones para que los estudiantes produzcan nuevos significados.

Caminar, experimentar el espacio urbano, a veces en compañía del profesor que ayuda a mirar, otras veces solos con el desafío de narrar la experiencia vivida: las cuatro escenas evidencian pasos de lo que Zanella (2020) llamó estrategias para la promoción de una educación estética. Se problematizaron las formas de ver, sentir, escuchar y vivir ese espacio;

se experimentaron nuevas maneras de sentir; se buscó desestabilizar la seguridad de las percepciones consideradas verdades; se intentó producir nuevos significados que revelaran la polisemia de la vida.

Tal vez un lector atento pregunte: ¿y el recuerdo de las trayectorias de vida de los estudiantes, se realizó? Sí, en todas las clases, a veces antes de la experiencia, otras veces después, la recuperación de la historia de vida en relación con el tema fue evidenciado. Los estudiantes fueron narrando historias de trabajos anteriores con personas en situación de precariedad habitacional, escenas de violencia que presenciaron o vivieron, dependiendo del color de su piel en barrios marginados. El fin de la desigualdad social y el compromiso con profesiones que luchan contra aquello que degrada la vida fueron temas presentes en todas las clases.

Como ya afirmáramos en otra publicación: "Andar y observar los muros y paredes, abrirse a la experimentación, nos ayuda a ver lo que no veíamos, facilita la producción de desvíos, la búsqueda de nuevos caminos, nuevas miradas, permite una reorganización, produce escapes" (Suprimido para evaluación as ciegas).

Ibáñez Gracias (2001) propone que la acción política se basa en la crítica constante y en la creación de nuevas formas de resistencia que cuestionan tanto el orden dominante como los propios métodos de impugnación. Al sacar al alumnado de la comodidad del aula e introducirlos en el territorio, cada profesor está produciendo una acción educativa ética, estética y políticamente comprometida. En lugar de limitarse a discutir y hacerles pensar, el profesorado les invita a sentir, a poner los pies en el suelo, cuestionar las formas de hacer las cosas. Están produciendo una educación que es acción política, que es resistencia. Gros (2021) escribe que es fundamental que perdamos nuestra identidad, nuestras certezas, para que podamos escuchar otras historias. Poner el cuerpo en el campo para generar una apertura al encuentro.

Consideraciones finales

El artículo parte del concepto de experiencia, entendida como algo que nos afecta profundamente, que requiere elaboración y pausa, y es esencial para la constitución de un sujeto sensible y reflexivo, para reflexionar sobre la importancia de la educación estética y de la sensibilidad en el proceso de formación. La educación estética se define como un proceso

que valoriza el sentimiento, la extrañeza y la escucha, en oposición a la rutina acelerada y anestesiante de la vida contemporánea.

En este texto defendemos que la educación sensible debe promover rupturas en las formas habituales de ver, sentir y vivir, favoreciendo la producción de nuevos significados y modos de existencia. Fueron presentadas cuatro escenas de clases, que tuvieron lugar fuera del ambiente tradicional del aula, buscando aproximar a los alumnos de los procesos sociales en contextos reales, promoviendo la educación estética y desarrollando habilidades como: apertura a la experiencia, reflexión crítica, integración teórica y experimentación activa. Los aprendizajes destacados en estas escenas buscaban ampliar la comprensión del territorio y revelar desigualdades difícilmente visibilizadas, promoviendo la escucha activa y subjetiva del alumno como analista urbano, en el marco de un proceso investigativo y formativo. El espacio público fue visto como un espacio político y de encuentro.

También se produce una recuperación de la historia vital de los alumnos, una búsqueda de recuerdos que puedan relacionarse con el espacio en ese momento, lo que les permite resignificar sus trayectorias a partir de los objetivos pedagógicos y teóricos marcados para cada una de las sesiones. Lo que hacen estos profesores es marcar a los alumnos, producen una experiencia que impulsa la reflexión y la problematización, una experiencia para la sensibilidad, una experiencia estética.

Referencias

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 165-196.

DUARTE JUNIOR, Joao Francisco. **O sentido dos sentidos**: A educação (do) sensível. Curitiba: Criar Edições, 2004.

GÓMEZ PAWELEK, Jeremias. **El aprendizaje experiencial**. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Capacitación y Desarrollo en las Organizaciones, 2013.

GROS, Frédéric. **Caminhar uma filosofia**. São Paulo: Editora UBU, 2021.

IBÁÑEZ GRACIAS, Tomas. **Muníciones para disidentes**. Realidad-Verdad-Política. Gedisa, 2001.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MAMATHA, S. Experiential learning in higher education. **International Journal of Advance Research and Innovation**, [s. l.], 2021. DOI: <https://doi.org/10.51976/ijari.932101>.

ZANELLA, Andrea Vieira. “Pode ser flor se flor parece a quem o diga”: reflexões sobre educação estética e o processo de constituição do sujeito. In: DA ROS, Silvia Zanatta; MAHEIRIE, Katia; ZANELLA, Andrea Vieira. (orgs.). **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006. p. 33-47.

ZANELLA, Andrea Vieira. **Psicologia histórico-cultural em foco**: aproximações a alguns de seus fundamentos e conceitos [recurso eletrônico]. Florianópolis: Editora do Bosque/UFSC, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/212717>. Acesso em: 09 set. 2025.

WOODING, Chelsea. Experiential learning. **Environmental Science & Technology**, v. 33, n. 21, p. 442, 2019.

Sobre os autores

Eliane Regina Pereira

Doctora en Psicología Social por la Universidad Federal de Santa Catarina. Docente en el Instituto de Psicología de la Universidad Federal de Uberlândia y en el Programa de Posgrado en Psicología, Núcleo de Psicología Social y de la Salud.

E-mail: eliane@ufu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6372-9059>

Isabel Pellicer Cardona

Doctora en Psicología y Máster en Investigación en Psicología Social. Profesora del departamento de Psicología Social de la Universitat Autònoma de Barcelona y Coordinadora del Máster Interuniversitario en Intervención y Gestión Ambiental: Persona y Sociedad (Universitat de Barcelona-Universitat Autònoma de Barcelona).

E-mail: Isabel.Pellicer.Cardona@uab.cat

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8736-5859>

Angela Castrechini

Doctora en Psicología. Profesora del departamento de Psicología Social y Psicología Cuantitativa de la Universitat de Barcelona. Directora del Máster Interuniversitario en Intervención y Gestión Ambiental: Persona y Sociedad (Universitat de Barcelona-Universitat Autònoma de Barcelona).

E-mail: acastrechini@ub.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3241-5254>

Sergi Valera

Doctor en Psicología y Máster en Intervención Ambiental por la Universitat de Barcelona. Profesor Titular del Departamento de Psicología Social y Psicología Cuantitativa, UB. Profesor del Programa de Doctorado en Arquitectura de la Universidad Nacional del Litoral en Santa Fe, Argentina y Profesor Visitante de la Universidad de Valparaíso, Chile. Miembro del Grupo de Investigación Consolidado PsicoSAO y del Centro de Investigación Polis.

E-mail: svalera@ub.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6820-4697>

Recebido em: 24/04/2025

Aceito para publicação em: 13/05/2025