

Educación estética

para jóvenes y adultos

Sonia Carbonell Alvares

Educación Estética

para jóvenes y adultos

serie editorial

coloquio

Primera edición, 2012

© Sonia Carbonell Alvares
© Centro de Cooperación Regional para la Educación
de Adultos en América Latina y el Caribe
Av. Lázaro Cárdenas 525
Col. Revolución. C.P. 61609
www.crefal.edu.mx

Se prohíbe la reproducción parcial o total de
esta obra sin permiso por escrito del editor.

Traducción del portugués y cuidados de la edición:
Margarita Mendieta Ramos

Diseño de portada e interiores: Lenny Garcidueñas
Formación: Lenny Garcidueñas y Ana Karina Zamora Cuadra

ISBN: 978-607-95903-2-1

Educación Estética

para jóvenes y adultos

La belleza de enseñar y aprender

Sonia Carbonell Alvares

Traducción del portugués
Margarita Mendieta Ramos



México





(Alumnos de la EJA)

Para Pato, compañero de sueños

AGRADECIMIENTOS

Para mis queridos alumnos de la EJA, por la belleza del aprendizaje y por las transformaciones en mi mirada.

Para Cláudio Bazzoni, por su compañerismo y hermandad que tanto me estimularon a desarrollar este trabajo. Por la profundidad y agudeza de su mirada en nuestras charlas, en sus contribuciones y revisión del texto.

Para mi querida orientadora Marta Kohl, por sus enseñanzas, por la escucha atenta y creativa con que acogió mis inquietudes.

Finalmente, agradezco a mis hijos: Ana, Pablo y Júlio, por las metamorfosis en mi mirada.

Contenido

PRESENTACIÓN	15
PRÓLOGO	17
INTRODUCCIÓN	19
CAPÍTULO 1	
LA EDUCACIÓN DE LA MIRADA DEL ALUMNO ADULTO	23
La mirada del arte	25
La intersubjetividad del arte.....	27
El arte en la escuela de adultos	28
Enseñar adultos y enseñar niños.....	32
Las salidas culturales con alumnos de EJA	36
La mirada de la estética	41
La estética fenomenológica	42
La estética en la escuela de adultos.....	44
El mirar estético de la ciencia	49
Educación estética y transdisciplinariedad	51
Selección de contenidos en la educación estética	53
La transversalidad de la estética en el currículo escolar	55
CAPÍTULO 2	
LA MIRADA DEL ALUMNO ADULTO	59
Visión del mundo	61
Cognición y afectividad en la edad adulta	63
Conocimientos previos	64
La marca de la heterogeneidad	68
Los adultos maduros y los jóvenes adultos	69
La marca del fracaso escolar	72
Letramiento	76
El papel de la escuela en la educación del adulto	78

CAPÍTULO 3

LA MIRADA	81
La mirada	83
Mirar y ver	85
El mirar fenomenológico	88
Lo sensible	90
La mirada del otro	92
El mirar como experiencia estética.....	95
La educación de la mirada	102
CONCLUSIÓN	105
MIRADAS	107
BIBLIOGRAFÍA	112

PRESENTACIÓN

Con la publicación de este libro, el CREFAL pretende hacer una contribución teórica y metodológica a la mejora de la práctica educativa de la educación de personas jóvenes y adultas, además de presentar una propuesta de estrategias innovadoras coherentes con los planteamientos actuales sobre educación y con las necesidades de formación, de reflexión y de construcción de conocimiento.

Esta obra que ahora presentamos a nuestros lectores está basada en una de las tesis de maestría premiadas por el CREFAL en el año 2006 en el programa de fomento a la investigación, que busca crear un espacio donde se promueva información relevante, nuevos enfoques y aportes teórico-metodológicos para enriquecer el conocimiento y la práctica de la educación de personas jóvenes y adultas de nuestra región.

Sonia Carbonell presenta reflexiones tomadas directamente de la práctica educativa con alumnos y profesores de enseñanza media del Curso Supletivo del Colegio Santa Cruz, que ofrece cursos para jóvenes y adultos. Analiza las transformaciones en la mirada de los alumnos en su paso por la escuela. El punto clave del trabajo es el papel que ahí juega la educación estética, tratada como educación de la mirada, al mismo tiempo que afirma la necesidad de una educación estética para ese público. El libro, fundamentado en los estudios de Merleau-Ponty, examina los efectos que ese tipo de escolarización

provoca en la visión del mundo de un adulto y de qué forma aporta a su proceso de letramento; propone el placer del conocimiento como emoción estética. Además demuestra cómo el trabajo colectivo en la escuela contribuye efectivamente a reunir conocimientos previos de los alumnos y conocimientos escolares, desarrollar prácticas sociales de uso de la escritura y promover la formación de individuos plenamente letrados.

CREFAL, primavera 2012

PRÓLOGO

Por más de dos décadas trabajé como profesora de artes para jóvenes y adultos. Durante este tiempo, pude convivir con una extraordinaria variedad de tipos humanos, provenientes de las más diversas regiones de Brasil y hasta de otros países latinoamericanos. Personas de diferentes orígenes, representantes de los innumerables grupos culturales de mi país, portadores de distintas costumbres y creencias; individuos que hablan la lengua portuguesa con los más raros acentos, lo que incluye hasta el “portuñol”; trabajadores rurales, empleadas domésticas, caseros, porteros, amas de casa, choferes, artesanos, trabajadores de escritorio, *motoboys* o ejecutivos; de jóvenes recién excluidos de la escuela regular hasta padres de familia o mujeres en la tercera edad que, desde hace mucho tiempo, están alejados de un salón de clase.

Al final de la tarde, después de que los niños y los adolescentes se van, el Colegio Santa Cruz, una escuela particular localizada en la ciudad de São Paulo, recibe jóvenes y adultos para un curso gratuito de EJA.¹ Por la noche, si camináramos por los corredores de la escuela, por los salones de clase, o por el gran patio donde los alumnos conversan, toman su merienda, juegan ping-pong, percibiríamos la sencilla belleza de cada uno de ellos. Hay un sentimiento de dignidad que se propaga de forma epidérmica entre las personas que frecuentan de noche el edificio –sean alumnos o profesores, sean funcionarios

1 Sigla que representa la Educación de Jóvenes y Adultos en Brasil.

de la secretaría, de la biblioteca, de la limpieza o de la cantina—. En el aula, ese sentimiento impulsa y cataliza las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Las situaciones educativas, en ese curso, son fundadas y mediadas por la dignidad.

En la educación de adultos, la diversidad trae consigo la marca de la singularidad. Cada individuo es rico en experiencias vividas y va a la escuela receptivo, queriendo compartir vida, lo que provoca fértiles situaciones educativas, marcadas por un gran involucramiento de los estudiantes. Por medio de esa convivencia con los contrastes, con las distinciones, con las particularidades, pude aprender con mis alumnos no solamente los medios para enseñarlos, sino, sobre todo, a cultivar valores éticos, fundados en la decencia, en la integridad, en la solidaridad.

A lo largo del tiempo, descubrí que esta relación de enseñar y aprender es también una relación estética, pues está fundada en el territorio de lo sensible, en una belleza de convívio humano que dignifica a quien de ella participa.

Escribir este trabajo es un acto de amor y un intento científico. Es una manera de retornar a mis alumnos todo el saber que ellos me proporcionaron durante esos años, noche tras noche. Me siento dominada por las ganas de honrar y ennoblecere a ese público tan sabio, tan sufrido, tan afectivo, tan excluido, tan trabajador, que pone un esfuerzo extraordinario en el estudio. Al elegir el camino de la escuela, esas personas explicitan sencillamente su sentimiento de “inconclusión” como humanos y se vuelven seres buscadores de nuevas lecturas del mundo, hombres y mujeres que rastrear los parcos caminos de humanización de nuestra sociedad actual.

Habita en mí un profundo sentimiento por todos los que fueron, son y serán mis alumnos en la EJA. Es un amor que abarca un colectivo de seres humanos, personas que todas las noches salen de sus casas y de sus empleos en busca de crecimiento, de ciudadanía, en busca de una nueva mirada.



INTRODUCCIÓN

*Para ver mucho, hay que aprender
a perderse de vista...*

Nietzsche

Desde los primeros tiempos en que comencé a trabajar con alumnos adultos, vengo albergando sentimientos de aprecio, respeto y reverencia por esas personas. La práctica docente me motivó a mirar hacia los intereses y necesidades de ese alumnado, así como a las particularidades de las relaciones de enseñanza y aprendizaje que se instalan en una escuela de jóvenes y adultos. Dentro de la perspectiva de reconocimiento de una identidad para la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), este libro pretende contribuir para delimitar mejor las demandas y especificidades pertinentes a la educación de este segmento de la población en la sociedad contemporánea.

Presento en este trabajo reflexiones tomadas directamente de la práctica educativa y resultados de una investigación de maestría realizada entre 2003 y 2005, con alumnos y profesores de Enseñanza Media del Curso Supletivo del Colegio Santa Cruz. Con mi actuación como profesora e investigadora, concomitantemente, demuestro que la mirada de la educadora, con una visión de quien actúa en el cuerpo-a-cuerpo con los alumnos y con los profesores, de quien toma reflexiones directamente de la práctica pedagógica, está profundamente amalgamada con la mirada de la investigadora, que se despega del aula para ir al encuentro de la teoría, articulando ideas y concepciones que retornan a la práctica rellenas de sentidos inéditos y de renovados entendimientos.

Son raros los trabajos que averiguan las concepciones estéticas de los estudiantes, sobre todo las de los jóvenes y adultos. El alumno adulto es un sujeto pleno de experiencias vividas, que pueden ser consideradas como la puerta de entrada para el conocimiento escolar. Es en el encuentro de los conocimientos previos con los conocimientos escolares, en la relación de intercambio entre los saberes del educando y los saberes del educador que ocurren transformaciones significativas en las miradas, tanto del alumno como del profesor. Es importante investigar cómo se da ese tránsito de la vida a la escuela y de la escuela a la vida, para delinear algunas especificidades de los adultos como sujetos de aprendizaje, como individuos que interactúan con los diferentes saberes y como personas que transforman su visión sobre el mundo.

Fundamentado en los estudios del filósofo Maurice Merleau-Ponty, el texto trae a la luz una comprensión de la estética tangible a todas las áreas del conocimiento humano y apunta a una concepción estética de educación para jóvenes y adultos que abarque todas las disciplinas del currículo escolar. Aborda, además, el trabajo colectivo en la escuela de jóvenes y adultos, los proyectos pedagógicos interdisciplinarios y la manera efectiva con que contribuyen para reunir conocimientos previos y conocimientos escolares, para las

prácticas sociales de aprendizaje y la formación de individuos plenamente letrados.

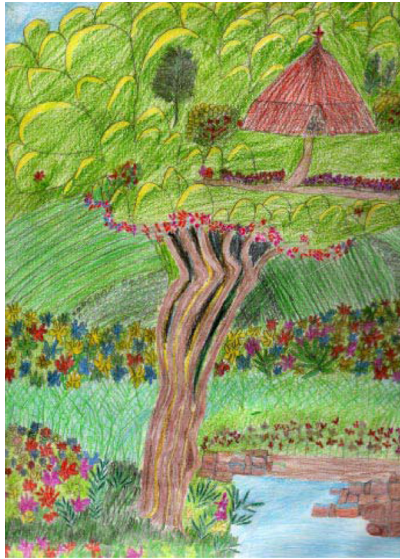
Como bien se sabe, las condiciones de letramento² ofrecidas a la gran mayoría de la población brasileña, con la desigualdad que sustenta a las propias diferencias sociales y legitima los mecanismos de exclusión cultural y económica en nuestra sociedad, silencian a muchos de los estudiantes adultos. Es necesario observar más profundamente a ese público, por las condiciones excepcionales que reúne para el aprendizaje escolar. Por eso, en este texto, la voz del alumno ocupa un lugar central.

La riqueza de una práctica educativa con adultos sólo se revela cuando se traduce en un punto de vista que hace emerger el carácter idiosincrático de sus procesos de aprendizaje, cuando el sujeto se expone y se revela. En las aulas, en medio de grupos culturalmente heterogéneos, la singularidad de un estudiante adulto constituye el sumo de ese segmento denominado educación de jóvenes y adultos.

2 El término letramento, según Magda Soares (2003: 91), denota el uso efectivo de la lectura y de la escritura en prácticas sociales que requieren el dominio de diversas habilidades, como: la capacidad de leer o escribir para abarcar diferentes objetivos –para informar o informarse, para interactuar con otras personas, para inmergir en lo imaginario, en lo estético, para ampliar conocimientos, para seducir o inducir, para divertirse, para orientarse, para apoyo a la memoria, habilidades de interpretar y producir diferentes tipos y géneros de textos; habilidades de orientarse pelos protocolos de la lectura que marcan el texto o de abolir estos protocolos al escribir; en fin, actitudes de inserción efectiva en el mundo de la lectura y de la escritura.

CAPÍTULO 1

La educación de la mirada del alumno adulto



(Alceu Pereira da Rocha. Alumno de la EJA.
Dibujo con lápiz de colores. São Paulo: 2005)

*El verdadero viaje de descubrimiento
no consiste en buscar nuevos paisajes,
pero sí nuevas miradas.*

Marcel Proust

LA MIRADA DEL ARTE

*Lo importante en el arte
no es buscar, es poder encontrar.*

Pablo Picasso

Desde los tiempos de las cavernas, el ser humano explora materiales, colores, superficies, formas, sonidos, silencios, movimientos, procurando crear sentidos para su existencia y buscando comunicarse con los otros hombres. Al producir formas artísticas –visuales, corporales, musicales, arquitectónicas, literarias–, el hombre se expresa por medio de los diversos lenguajes del arte.

El arte es indispensable a nuestro ser, y la prueba de eso es que todas las culturas de la historia de la humanidad, sin excepción, crearon obras de arte:

Las formas de arte representan la única vía de acceso a este mundo interior de sentimientos, reflexiones y valores de vida, la única manera de expresarlos y también de comunicarlos a los otros. Y siempre las personas han entendido perfectamente lo que les fuera comunicado a través del arte. Se puede decir que el **arte es el lenguaje natural de la humanidad**” (Ostrower, 1998: 25).

La expresión artística siempre presenta una visión del mundo, sus contenidos son profundos, nos conmueven porque se refieren, en última instancia a nuestra condición humana. Los lenguajes del arte encierran una condensación de contenidos y una multivalencia de significados. Gracias a su complejidad, las formas de arte muestran dos realidades interligadas, una dentro de la otra: cristalizan la realidad del artista, su visión del mundo, su contexto histórico y cultural y aun penetran en otra realidad, mayor y no menos concreta, que es la de la propia condición humana. En el arte se funden en una sola vez lo particular y lo general, la visión individual del artista y la de la cultura en que vive (Ostrower, 1998). Cuando apreciamos o

creamos una obra de arte, esas dos realidades se interpenetran tan íntimamente que cualquier detalle evoca a ambas, de manera simultánea, en mutua resonancia.

El arte produce una forma peculiar de conocimiento, pues cuenta la historia de las transformaciones humanas. Pero no sólo eso. Si tomamos como ejemplo el “Guernica”, de Picasso, veremos que esa tela monumental, producida en 1937, representa mucho más que la obra inmediata que nosotros vemos. Guernica representa un momento, el bombardeo de una ciudad indefensa, la fría masacre de la población civil, representa la tragedia de la guerra en España. Pero también representa el horror de todas las guerras. Va más allá de los gritos, de los relinchos... Las líneas que cortan y dilaceran la tela hacen sangrar a toda la humanidad. Es un revivificar de sentimientos, de pensamientos, de ideologías, de visiones del mundo que, seguramente, ni un análisis más profundo agotaría la excelencia de la obra. Con una intencionalidad estética, la elección del artista por el estilo cubista fue crucial para su resultado. El cubismo propone una atomización, una descomposición del espacio y contrastes dramáticos. En el cuadro de Picasso, la expresividad de la obra se estructura a partir de la gramática del lenguaje escogido, que proclama destrucción, fragmentación y teatralidad. El contenido trágico de la obra adquiere culminación en la acertada condensación y simplificación de los colores del cuadro: entre tonos de negro, cenizo y blanco.

La fruición artística nos ayuda a comprender cómo una obra de arte conduce al mundo de los sentidos y de la resignificación de nuestras experiencias vividas. Al interpretar un cuadro, hacemos una proyección del sentido de la obra y, en seguida, examinamos pormenores, que incluyen el tema y los elementos del medio de expresión: los colores, las líneas, las formas, los sonidos, las texturas. Cada uno de esos aspectos contiene la obra entera, pero ninguno de ellos es capaz de presentar su infinitud. La interpretación se construye con un examen atento de las partes y una percepción del todo. La

persona que interpreta un cuadro, una escultura, un poema, etc. puede adoptar innumerables puntos de vista y puede tener una serie de intuiciones que continuamente se completan y se modifican, y que no tienen un fin determinado. Si la obra es suficientemente significativa, podemos continuar construyendo sentidos y enriqueciendo la experiencia.

La intersubjetividad del arte

*Súbitamente vemos que la obra del artista
nos revela que captamos a nosotros mismos;
Y entonces comprendemos que toda la creación, todo el
pensamiento humano está contenido en nosotros.*

Jacob Bronowski

Una obra de arte es siempre elaborada dos veces: una por el autor y otra por el que la interpreta. Por medio del arte, artista y espectador dan significados al mundo, encuentran y comparten sentidos a sus experiencias vividas. Sin embargo, la obra expresa siempre más de una identificación personal, de lo que una persona capta en determinado momento, el efecto que el contacto con el arte produce en el individuo es construido socialmente. Al decir, por ejemplo, que una pintura representa alguna cosa, partimos del principio de que los otros son capaces de ver lo que ella representa.

El fenómeno de la intersubjetividad está claramente presente en la percepción y, por consiguiente, en la representación. La aprehensión del arte por alguien sobrentiende su capacidad de imaginar lo que las otras personas percibirían si estuviesen también en contacto con aquella manifestación. Para imaginar lo que los otros ven, tenemos que reconocer que su experiencia no es necesariamente idéntica a la nuestra.

La obra de arte puede nacer de la experiencia de una única persona, pero el camino que recorre es el de la alteridad, pues el mundo sensible del artista se relaciona con el mundo sensible del espectador y, concomitantemente, con el mundo

sensible de la comunidad de los espectadores. La transitividad de un cuerpo a otro se realiza de manera intersubjetiva. De esa forma, el arte se manifiesta en un campo intersubjetivo y su efecto es siempre social, pues actúa en el plano de lo imaginario y de lo sensible y refleja sentimientos y concepciones de un pueblo en su ambiente y en su época.

Cuando el hombre conoce el arte, conoce su historia. Cuando él produce arte, inaugura un conocimiento propio, original, genuino. El conocimiento de la historia y del arte hace posible la construcción de una identidad social, la práctica artística facilita la construcción de la identidad individual.

El arte en la escuela de adultos

*La belleza y la armonía, para mí,
pasaron a tener otro sentido a partir del momento
en que comencé a tener clases de Artes [...]
Antes, los cuadros y las estatuas que veía en las avenidas
no tenían significado alguno para mis ojos.
Ahora, tengo una forma diferente de ver el arte.
Presto más atención a mi alrededor e imagino lo que
el artista está queriendo expresar a las personas.*

Hélio (alumno de EJA)

A lo largo de mi trayectoria como educadora de EJA, aprendí a acoger y, en cierta medida, a revertir un tipo de expectativa recurrente en ciertos alumnos que, al ingresar al curso nocturno, no esperaban encontrar una disciplina relacionada al arte en el currículo. Ellos llegaban con una visión pragmática de la escuela, esperando estudiar las materias tradicionales – Portugués, Matemática, Ciencias, Historia... “¿Pero a fin de cuentas, para qué sirve estudiar artes?” Tuve que responder mucho a esta pregunta. A lo largo de los años, fui tomando un gusto especial por ella y comencé a responderla no solamente con palabras, sino orientando mis cursos de manera que las propias actividades artísticas y las reflexiones sobre arte respondieran *per se*.

Alaíde es una alumna de Enseñanza Media de EJA, que demuestra la intensidad con que su mirada se transfiguró, después de frecuentar el Curso de Artes Visuales durante un semestre:

La llegada del arte a mi vida fue sorpresiva, pues yo no había tenido antes ningún conocimiento, mucho menos contacto con él. Las clases de artes me mostraron un otro lado desconocido. Es como una persona que no conoce el mar, sólo oye hablar de cómo es él. El sentido del arte es una cosa que no tiene una explicación concreta para quien nunca ha tenido contacto con él. Yo adoré tener la oportunidad de conocer el arte. ¡Es maravilloso! El arte tiene mucho que ver con el alma de las personas. Me gustaría que todos tuviesen la oportunidad de tener la experiencia que tuve con esas clases. ¡Fue óptimo!

Con el objetivo de estimular al alumno a encontrar placer en el acto de crear y producir un trabajo artístico, la enseñanza de las artes en la EJA presupone también el estudio de movimientos artísticos, de historia del arte, la apreciación de manifestaciones culturales en el aula, el frecuentar exposiciones, teatros y museos. Al compartir con el otro la emoción creadora y el goce estético, el sujeto afirma su singularidad en el colectivo de la clase, al mismo tiempo que reconoce otras individualidades.

Neusa y Nilda, alumnas de Enseñanza Media, también demuestran que sus miradas se transformaron después de estudiar Artes Visuales en la EJA:

[...] no sé si usted se acuerda profesora, del primer día de clases, en que yo dije que odiaba las artes. Hoy yo jamás diría eso. Las clases de arte fueron muy significativas para mí y, creo, para todos nosotros... Hoy, si usted me pregunta lo que yo encuentro en las artes, yo digo que arte es cultura, arte es vida (Neusa).

Cuando estudié en escuelas convencionales, Educación Artística era una cosa mecánica, no causaba placer su estudio. Pero fui obligada a cambiar de opinión al ingresar en ese colegio [...] Aprendí sobre

museos, cuando antes sólo oía hablar en las telenovelas, películas o leía en algún diario [...] De todo lo que aprendí, sé que Educación Artística no se limita solamente a regla y compás. Existe mucho además de los límites de simples trazos. Digamos que el arte es infinito y maravilloso. Simple, completo y fascinante (Nilda).

Pero es Shirley Anne, otra alumna de Enseñanza Media, quien con agudeza traduce el sentido de este trabajo al localizar su aprendizaje artístico en los ojos, encontrando, en su propio cuerpo, el punto que despierta el conocimiento. Su declaración revela que, en pocas clases, vivenció con profundidad la dimensión de ser artista y la de ser espectadora, la de hacer y la de apreciar el arte, la de creación y la de disfrute:

[...] Al inicio me pregunté qué estaría haciendo Artes en la Enseñanza Media. Hoy comprendo que está en el curso para la apertura de los ojos de las personas a un tema tan importante: “Arte”. Antes de frecuentar esas clases yo no imaginaba que el verdadero arte esté en los ojos de quien lo ve.

Después del curso de Artes, ahora de ojos bien abiertos, puedo admirar diversas obras con ojos no sólo de un poco de conocimiento, sino también con los de la experiencia, o sea, de ya haber tenido contacto con arcilla, pincel, tintas, etcétera.

Todo lo que aprendí, en ese corto tiempo, no sólo estará presente en mi conocimiento, sino también estará guardado en mis mejores recuerdos y en un lugar bien especial de mi corazón.

Hoy entiendo cuando alguien habla sobre arte y cuando comento alguna cosa, hablo con convicción, pues sé que el arte está en todos los lugares a nuestro paso.

Basta que las personas abran los ojos, para así poder deslumbrarse con toda la belleza que él trae a nuestra vida.

Desde el fondo de mi corazón, muchas gracias por este maravilloso conocimiento.

Shirley Anne

La lectura del texto anterior nos hace reflexionar sobre la importancia del arte en la escuela. Las palabras de Anne ratifican cuánto nos conmueve el arte, cuánto cumple una función decisiva en la vida de todos nosotros. El arte une colores, sonidos, gestos, palabras y presenta combinaciones que son reveladoras del individuo y del mundo, constituye un lenguaje que hace el puente entre lo visible y lo invisible, posibilitando así la convivencia con lo indecible. Por medio del arte, lo indecible puede ser dicho y se realiza en el ojo, en el tacto, en el oído de quien lo percibe.

El arte “abre los ojos de las personas”, expande nuestra visión del mundo, porque es conocimiento y, principalmente, un modo de practicar la cultura. La razón por la cual las obras de arte nos enriquecen es porque nos permiten reestructurar la experiencia en niveles de conciencia siempre más elevados, haciendo nuestra comprensión más abarcadora de nuevas complejidades e intensificando, así, el sentimiento de la vida (Ostrower, 1990).

En el aula, la familiarización con los lenguajes del arte, realizada por medio de la práctica y del goce estético, generan descubrimientos y aprendizajes que resuenan en la subjetividad del adulto, que lo llevan a reconocer en las formas de arte contenidos existenciales, contenidos que atravesaron siglos, sociedades y culturas y que aún continúan válidos y actuales para cada uno de nosotros. Las experiencias artísticas llevan a esos alumnos a trascender la crudeza del cotidiano, ampliando su mirada y expandiendo su universo estético.

Enseñar adultos y enseñar niños

*Pintor alguno
jamás consiguió pintar
el brillo de la mirada
de quien le gusta enseñar
a quien desea aprender.*

Hamilton (alumno de EJA)

Enseñar arte para adultos tiene un significado muy distinto del de enseñar arte para niños. La madurez del educando hace la diferencia, pues la fuente de la creatividad, así como la fruición en el arte, son fundadas en la experiencia, son la extensión del propio vivir. En general, solamente un adulto es capaz de ejecutar una obra de arte. “El acto de dar forma a una materia constituye un acto de responsabilidad”, afirma Ostrower (1998: 263). La educación de un niño está mucho más orientada hacia el desarrollo de esa responsabilidad, de lo que para el propio acto de creación en sí.

La creación es una conquista de la madurez. Sólo ella dará al artista libertad de formular nuevos contenidos expresivos, de creciente complejidad estilística y sutileza de matices emocionales. Es necesario ver que, desde siempre, desde las cavernas prehistóricas, el arte habla **de adulto a adulto**. Por eso las obras tienen el poder de conmovernos tan profundamente. Ellas son la respuesta a una vida vivida (Ostrower, 1990: 13).

La experiencia estética de los niños todavía no posee la grandeza que alcanza en los adultos. Un preescolar, por ejemplo, no ve en una imagen un todo diferenciado. Hay perspectivas en el espacio de la imagen que los niños aún no dominan. Por este motivo, muchas cualidades estéticas relevantes se vuelven inaccesibles al mirar infantil. El desarrollo estético del ser humano consiste precisamente en la adquisición de esas perspectivas.

Ostrower (1990: 7), una vez más, nos revela singularidades de la visión de una persona adulta:

El descubrimiento de nuevas y diferentes relaciones que pueden existir entre las cosas también amplía la visión de madurez (cabe comentar que en la experiencia infantil no ocurren casos significativos; en el fondo, nada sorprende a los niños). Aquí se evidencia un aspecto, que cabe ser entendido como característico de la visión adulta: la capacidad de concebir la unidad de un todo como síntesis de una multiplicidad (al contrario de la unidad primitiva de los niños, de un todo no-diferenciado). Como adultos, podemos entender y aceptar, por ejemplo, que el fenómeno de contrastes y opuestos participen de una misma relación, polaridades ligadas dinámicamente

Un niño todavía no tiene elementos para entender la acumulación de humanidad que existe en la creación artística. Al interpretar un personaje, por ejemplo, se queda más en la textura, en la apariencia del personaje, él lo caricaturiza. En el niño, la acción de hacer arte es totalmente libre y en las aulas el profesor trabaja en el sentido de limitar esta acción, para una formación. Él se aprovecha de esta libertad para ayudar a los niños a proyectar su personalidad y desarrollar su carácter. Con alumnos menores, pueden abordarse una infinidad de técnicas, que todas ellas serán fértiles, por tanto es más adecuado explorar los procedimientos artísticos, el uso adecuado del espacio, de los materiales, del cuerpo y las relaciones con el compañero.

El adulto, a su vez, llega al aula con el carácter ya formado, con una concepción del mundo consolidada, lo que le da instrumentos para representar, para tejer la telaraña de la experiencia artística, en su complejidad. Con ese alumno maduro, el profesor trabaja en una área de bloqueo, para liberar la acción de hacer arte, para que él exprese su formación, su experiencia de vida. El adulto tiene mucho más dificultad con las técnicas, pero más facilidad de comprensión.

Enseñar arte a los niños los ayuda a que se despeguen de un egocentrismo, a exteriorizar su contenido interno y a socializar su expresión. El niño agota muy fácilmente su repertorio ex-

presivo. La importancia en enseñar arte para adultos está en ayudar a ese alumno a percibir que existen en la vida muchas maneras de abordar el mundo, que la humanidad es capaz de expresarse de infinitas formas. El arte, fundamentalmente, tiene el papel de revelar al sujeto que él es una persona única, un universo singular, que sólo él es capaz de producir aquel trabajo. El arte puede ayudar a borrar una visión masificada del mundo.

Podríamos, así, comparar el trabajo de un profesor de Artes de jóvenes y adultos con el de un antropólogo. Ambos trabajan con las singularidades que se presentan, intentando comprenderlas a partir de los grupos culturales de sus sujetos. El educador teje su acción pedagógica tomando en cuenta las experiencias de vida de sus alumnos, sus hábitos de pensamiento, sus costumbres, sus valores, sus deseos, aspectos vivos y presentes en las aulas.

Presentar al alumno adulto el conocimiento artístico acumulado por la humanidad y promover vivencias estéticas con el arte demanda que el profesor confronte, continuamente, sus experiencias como docente con sus experiencias como aprendiz. Al percibir que sus concepciones de arte moldean los presupuestos de los planes que hace, de las metodologías que usa, de los materiales que escoge y da el tono de la relación que los alumnos establecen con el arte, el educador reconoce su propio proceso expresivo y rescata la estrecha conexión existente entre el modo de aprender y de enseñar. Esta dialéctica lo ayuda a crear nuevos referenciales y a componer permanentemente nuevas posibilidades de articulación de contenidos.

La acción pedagógica de un profesor, por tanto, es bastante distinta cuando se dirige a adultos de cuando se dirige a niños. Sin embargo, sabemos que la mayoría de los educadores de EJA trabaja al mismo tiempo con niños y con adultos. Se observa, con frecuencia, y no sólo entre profesores de Artes, el uso del mismo abordaje metodológico para los dos públicos.

Hay, por ejemplo, por parte de los profesores de adultos, cierta disposición para rescatar aspectos lúdicos de la vida, en

hacer al alumno jugar todo lo que no jugó cuando era niño. Es verdad que muchos de los estudiantes que asisten a las escuelas nocturnas ingresaron pronto a la vida adulta, debido a las adversidades por las cuales pasaron o por una precoz entrada al mercado de trabajo. Pero el hecho de haber jugado poco, cuando niños, no debería ser motivo para llevarlos a participar en juegos que los infantilicen y los limiten.

Ostrower (1998: 263) afirma que:

es insignificante, falsa y dulzona la teoría del ‘hombre lúdico’ o la del “niño dentro del adulto”, que necesita seguir jugando. Esa teoría incurre en un doble error. Por un lado reduce las actividades creativas del adulto y la elaboración formal de sus vivencias a un “juego de niños”. Por otro, tampoco toma en serio el juego de los niños. El sentido del juego infantil es serio. Igual que cuando “hacen de cuenta”, el hacer imaginativo es un hacer real, es un atestiguar, un explorar ciertas situaciones. Son ensayos. El “jugar” debe ser entendido como “experimentos de vida”. En fin, es un aprendizaje. Tal vez las actividades creativas de los adultos tengan su origen en el juego infantil, en el sentido de desarrollar un potencial que ya existe en el niño. Sería casi natural. Por eso los dos niveles no son comparables. Representan mundos totalmente diferentes, de criterios, de vivencias e intenciones, de posibilidades y realizaciones. *Niños no producen obras de arte*; apenas hacen sus experiencias de vida con materiales artísticos. Ellos son sensibles, espontáneos, muchas veces talentosos. Pero todavía no han realizado sus potencialidades. Ni las conocen [subrayados nuestros].

Establecer las debidas distinciones entre cómo enseñar adultos y niños es crucial para la EJA, porque creemos que aplicando metodologías apropiadas, que respeten y valoricen la experiencia de vida del alumno adulto, que rescaten la importancia de su biografía, que afirmen su identidad, aseguramos su acogida necesaria en su regreso a la escuela.

Las salidas culturales con alumnos de EJA

El pensar y el hacer arte encorajan en el adulto una autoimagen positiva, lo estimulan a la realización de trabajos que tengan un estilo propio y reflejen una expresión personal. Además de eso, las salidas con alumnos son un excelente medio para que puedan intensificar sus relaciones con los compañeros y, sobre todo, apropiarse de los bienes culturales de la ciudad donde residen; se convierten en una vía para la inclusión cultural de esas personas.

Llevar alumnos jóvenes y adultos a museos, galerías, centros de cultura, teatros, ferias, plazas, eventos culturales es esencial para la apreciación del arte en su forma genuina, viva, original, además de ser un excelente medio para estimular que visiten de manera autónoma esos espacios. Recorrer las salas de un museo, oír un concierto, asistir a un espectáculo de teatro, sentarse en una banca de la plaza para conversar sobre la escultura que nunca recibiera la debida atención son actividades que abren caminos para la fruición y el placer que el contacto con el arte puede proporcionar.

Muchos locales, principalmente los institucionales como museos y algunos teatros más sofisticados, difícilmente serán frecuentados por el alumno de EJA si la escuela no realiza una mediación. Son lugares que, en su mayoría, encierran las artes canónicas, no familiares a los alumnos trabajadores. En verdad, representan espacios donde ellos se confrontan con la propia exclusión social. Por eso es que museos y espacios de cultura necesitan ser desacralizados por los profesores, para que los estudiantes disfruten del universo de encantamiento y conocimiento que éstos guardan y para que puedan acceder al cultivo del gusto estético.

Las salidas con alumnos de EJA trascienden las cuatro paredes del aula; están imbuidas de valores, no solamente culturales, sino también sociales y de ocio. El joven o adulto estudiante generalmente transforma una ida al museo en un gran acontecimiento: viste ropa bonita, toma fotografías, muestra

una postura festiva, señales reveladoras de quien abre un espacio interno para el aprendizaje, de quien crea una disponibilidad impar para disfrutar de los conocimientos que esa especie de convivencia con sus compañeros y profesores le proporcionan.

Después de una visita a la exposición de Pablo Picasso, en São Paulo, Cláudia, alumna de EJA, revela que vivenció esencialmente una experiencia estética frente a obras consagradas:

Quando fuimos a la exposición de Picasso sentí una emoción muy fuerte con aquellas pinturas enormes, que se reflejaban en mis ojos. Quedé flotando en el espacio que a veces era pequeño, pero se tornaba grande, y comencé a analizar los cuadros. A cada paso que daba surgía una emoción nueva al ver el arte de Picasso.

Es interesante notar cómo esos alumnos se predisponen al disfrute y cuánto se emocionan al contacto con el arte:

La visita al MASP [Museo de Arte de São Paulo] fue un capítulo aparte. Yo que vivo en São Paulo ya hace más de 20 años, nunca había ido. Y fue, con certeza, una experiencia interesante. Reconocí muchas de las obras de arte, pues ya las había visto en los libros del aula. Pero es muy diferente verlas de frente. La emoción es otra, es más bien fuerte. De todos los temas, tanto en las aulas como en el MASP, lo que más me gustó fue el Impresionismo, en especial las pinturas de Claude Monet. Pues aquello de querer capturar la luz del sol era cosa bien mágica. ¡Y él lo hizo como ninguno! (Rosileide).

El conocimiento del arte en el mundo contemporáneo es imprescindible para sentirnos protagonistas de nuestra propia existencia, para aproximarnos a nuestra humanidad. Además, una persona trabajadora, de clase pobre carece y necesita de oportunidades para vivenciar experiencias estéticas, visitar espacios de arte, desarrollar recursos de creación personal, cultivados por valores estéticos y éticos, alimentados por la dimensión del sueño, por la lectura sensible y crítica de

manifestaciones culturales, aprendizajes fundados en el sentido de la vida.

Los jóvenes y adultos estudiantes, al visitar espacios de cultura, transforman su mirada sobre el mundo, experimentan el placer estético en encuentros con el arte. A medida que educan la percepción para disfrutar de la belleza, adquieren más recursos para familiarizarse con la diversidad cultural y pueden regresar a los lugares visitados acompañados de las personas con las que conviven.

Adelvir y Vicente, otros dos alumnos de la EJA, al asistir a un show de jazz por primera vez, ratifican las afirmaciones anteriores:

Al comienzo del show, creí que no me iba a gustar la música porque no la conocía. Entonces, me quedé un poco afuera, pero la curiosidad de conocer cosas nuevas hizo que me quedara. Me quedé y empecé a prestar mucha atención. Cuando me dí cuenta, ya estaba hallando la cosa más bella del mundo, porque eran unas mezclas de sonidos diferentes que hacían que la música se escuchara muy linda. Quedé emocionado con todo lo que vi, con todos aquellos sonidos, porque tenían una cosa buena, que hacía que la gente se relajara, eran sonidos que tocaban por dentro a la gente [...].

Ahora si alguien me pregunta cuál es el tipo de música que me gusta, ya puedo incluir el jazz, porque es un tipo de música que sólo viendo se cree que es tan buena como estoy diciendo (Adelvir).

El jazz es una música diferente porque es más tocada que cantada. El sonido de los instrumentos nos mueve adentro y, cuando es cantada, la emoción es aún mayor, se mueve en el alma.

Fue la primera vez que yo fui a una presentación de ese tipo, pero espero que no sea la última porque es muy bonita, es de quedar encantado con la música que oímos. No sé los otros, pero yo llegué a pensar que no estaba allí. Es muy emocionante vivir momentos así, espero poder vivir esos momentos más veces. Después que descubrí esa escuela, he cambiado mucho, ha sido muy bueno para mí (Vicente).

Las declaraciones evidencian cuánto los estudiantes de EJA son receptivos a nuevas experiencias estéticas. Es frecuente que igualmente reaccionen así frente a nuevos saberes, a vivencias proporcionadas por la escuela. La forma como esos jóvenes y adultos se predisponen al disfrute artístico es muy semejante a como se comportan en ciertas situaciones de aprendizaje, especialmente en las que les proporcionan encantamiento frente al conocimiento.

La escuela, en la sociedad letrada, es una institución orientada tanto al desarrollo del ser individual, como a promover el encuentro de aquello que es universal en el ser humano. Toda comprensión de la expresión artística, por mínima que sea, es una construcción social e histórica.

Para Bordieu (2003), la función de la escuela consiste en desarrollar o crear las disposiciones a la cultura, actuando como soporte de una práctica cultural duradera e intensa. La institución escolar debería, por lo menos en parte, compensar la desventaja de aquellos sujetos que no encuentran, en su medio familiar, incitación a las prácticas sociales que cultiven la apreciación del arte:

Los bienes culturales acumulados en la historia de cada sociedad no pertenecen realmente a todos (aunque formalmente sean ofrecidos a todos), más (que) a aquellos que disponen de medios para apropiarse de ellos. Para comprender un texto científico o disfrutar de una obra musical son necesarios la posesión de los códigos y el entrenamiento intelectual y sensible capaces de permitir su desciframiento. Como el sistema educacional entrega a algunos y niega a otros –según su posición socioeconómica– los recursos para apropiación del capital cultural, la estructura de la enseñanza reproduce la estructura previa de la distribución de ese capital por entre las clases (Bordieu, 2003: 109).

La educación artística de un adulto favorece también la quiebra de un preconcebido y antiguo tabú vigente: lo del arte sólo ser accesible a pocos, a seres iluminados y pertenecientes a la elite. En la sociedad brasileña, hay una herencia cultural que,

aún hoy, mantiene a la obra de arte y al artista alejados del ciudadano común. Desde los tiempos en que la Corte de D. João VI vivía en tierras brasileñas, en la época de la Misión Artística Francesa, el arte ha sido asociado a la aristocracia y ha funcionado como ocio de la elite. Para personas de clases sociales desfavorecidas, el artista es visto con frecuencia como un ser dotado de don divino, de inspiración permanente, de sensibilidad y de espontaneidad latentes, además de representar el arte un misterio indescifrable.

Mirar el entorno, observar el trayecto de la escuela al trabajo, reconocer los objetos artísticos de la propia casa, rescatar costumbres y tradiciones culturales son maneras de ampliar el repertorio artístico y aproximar al adulto a las diversas manifestaciones del arte con las cuales convive. Prácticas de apreciación de predios arquitectónicos, plazas y monumentos de la ciudad, o la participación en eventos artísticos de la comunidad pueden desvelar el misterio que envuelve talento e inspiración, llevar a los estudiantes a percibir que la sensibilidad se desarrolla con el tiempo, que el talento se cultiva, que la inspiración es fruto de *insights* nacidos en la experiencia, en el ejercicio y en la consolidación de hechos vividos. Y también los ayuda a entender que arte es trabajo y no una actividad irracional, mágica, ociosa.

El tiempo que los alumnos permanecerán en la escuela de jóvenes y adultos puede ser corto. Para la mayoría, eso significará una rara oportunidad de vivenciar, discutir y reflexionar sobre el arte. Rescatar y compartir experiencias estéticas ayuda a disminuir la distancia en que esos hombres y mujeres se colocan delante de la producción artística y posibilita que establezcan vínculos más perennes con el arte.

Pero, los saberes adquiridos en las clases de arte sólo hacen sentido al alumno cuando están en consonancia con el proyecto pedagógico de la escuela, esto es, con objetivos más amplios que capacitan al adulto a dominar nuevas tecnologías, a trabajar en equipo, a expresarse con seguridad en la lengua materna, a desarrollar su espíritu crítico y su conciencia ciu-

dadana. El conocimiento del arte contribuye, juntamente con los conocimientos producidos por las otras áreas, a una inserción mayor del estudiante al mundo del trabajo, de la cultura y de las relaciones sociales.

LA MIRADA DE LA ESTÉTICA

*Lo que mata un jardín no es el abandono...
Lo que mata un jardín es ese mirar vacío,
de quien pasa por él indiferente*

Mário Quintana

Como profesora de Artes en la EJA, fui orientando mi mirada en dirección a la estética. Durante mucho tiempo, abordé la estética sólo como vinculada al arte, relacionada a las cuestiones que ligán el arte a la belleza, a la armonía, a los sentidos y a los sentimientos provocados por el hacer arte o por el goce artístico, en la acepción clásica y tradicional del término. Con el tiempo, la práctica docente me hizo vislumbrar en la estética el puente entre el arte y las demás áreas del conocimiento humano.

Podemos comprender la estética también como una dimensión de lo cotidiano. *Aisthèsis* –su raíz semántica griega– es, dentro de los muchos significados de la palabra estética, aquel que la designa como el conocimiento por los sentidos. Esta significación va al encuentro de un entendimiento más abarcador del término, relacionando la estética no solamente al arte, sino también a la experiencia vivida.

La estética habita toda la escuela de adultos, no solamente las clases de artes. La fascinación que muchos alumnos y profesores expresan es semejante a aquel revelado por medio de sus experiencias estéticas con el arte. En las situaciones de enseñanza y aprendizaje, a veces hasta de manera usual, algunos estudiantes asumen espontáneamente una postura de goce, parecida con aquella que adoptamos cuando asistimos a un espectáculo artístico o apreciamos un cuadro: disfrutan pla-

centeramente de un estado en que todos sus sentidos se aguzan para aprender el evento –en este caso, el conocimiento escolar.

La estética fenomenológica

Todo lo que sé del mundo, incluso por la ciencia, lo sé a partir de mi visión personal o de una experiencia del mundo sin la cual los símbolos de la ciencia nada significarían. Todo el universo de la ciencia es construido sobre el mundo vivido, y si quisiéramos pensar en la propia ciencia con rigor, apreciar exactamente su sentido, y su alcance, conviene despertarnos primeramente esta experiencia del mundo de la cual ella es expresión segunda.

Merleau-Ponty

La estética hoy está a la orden del día porque ella fija un pie en la realidad cotidiana, al mismo tiempo en que trae a la reflexión teórica la complejidad de la vida vivida. La estética promueve el tránsito de ida y vuelta entre el discurso y la práctica, revelando cómo se constituye lo imaginario y la percepción de los hombres en sus visiones del mundo (Eagleton, 1993).

La estética en cuanto fenómeno perceptivo e interactivo hace el pasaje entre hombre y conocimiento, orienta el sentido de las formulaciones prácticas y teóricas sobre el criterio de la sensibilidad, es mediadora entre lo imaginario individual y lo imaginario social.

La fenomenología es una rama de la filosofía que estudia el fenómeno. Al dirigirse directamente para la esencia de lo real, procura ver la experiencia en cuanto fenómeno, a partir de la misma y no a partir de conceptos. Etimológicamente, fenomenología es el estudio o la ciencia del fenómeno, de aquello que se muestra por sí mismo. Para eso, el itinerario es ir “a la cosa misma”, buscando hacer visible y explícita la experiencia vivida, la constitución del mundo-vida. La fenomenología diluye la dicotomía entre sujeto y objeto y busca establecer una relación dialógica, abarcando teoría y práctica. La investigación fenomenológica no se consuma en la conceptualización de

los fenómenos, pero sí en el lidiar de los hombres con ellos, en la trama de significados que los sujetos van tejiendo entre sí al relacionarse con el mundo.

La fenomenología tiene la preocupación básica de contribuir para la superación del sentido común (actitud natural) en dirección a una postura fundamentada y crítica (actitud fenomenológica). Para el entendimiento del fenómeno, es preciso ir hasta la esencia de la cosa, procurando verla a partir de su propia realidad. El fenómeno liga indisolublemente ideas y cosas, constituyendo un único proceso, pues las ideas sólo existen porque son ideas sobre las cosas (Bueno, 2003). La tarea de la fenomenología es la de revelar ese mundo vivido: “el mundo pasa a ser el contenido de mi saber, el contenido de mi experiencia, el contenido de mi pensar y el contenido de mi conciencia. La fenomenología husserliana parte, pues, de la vivencia inmediata de la conciencia para llegar a presupuestos de nuestro conocimiento” (Bueno, 2003: 32).

La palabra conocimiento remite, en parte, a “nacer con” (*cum-nascere*). Es en la experiencia que nace el conocimiento. De acuerdo con los presupuestos fenomenológicos, el conocimiento no tiene sentido si no estuviera relacionado a las cosas humanas. La construcción de ese conocimiento se hace a través de una lectura dialéctica de la realidad, lectura que trasciende el ver ingenuo y asume el mirar deliberado, una postura investigativa y crítica –actitud fenomenológica.

La fenomenología reúne, en la intencionalidad, el sujeto y el objeto, la existencia y la significación, el hombre y el mundo. La estética fenomenológica conduce a una visión del mundo imbricada en lo cotidiano que, justamente, no es indirecta, más bien, se enraíza profundamente en la propia cosa, de la que se nutre. Estética y fenomenología comprenden una educación subyacente entre el vivir y el convivir.

En el caótico movimiento de nuestro mundo, todas las certezas son permanentemente cuestionadas. De ese modo, “es importante poner en acción un pensamiento flexible, intuitivo, alusivo, cuando no hay duda de que es de la sedimentación

de todo eso que puede nacer un conocimiento más profundo, más próximo a la realidad” (Maffesoli, 2001: 126). La actitud fenomenológica remite a un pensamiento orgánico, como la expresión del íntimo vínculo que existe entre la naturaleza y la cultura, el micro y el macrocosmo.

Al reunir los campos de la estética y de la fenomenología en el ámbito de la educación de jóvenes y adultos, el intento es el de reflexionar ampliamente sobre la importancia de la dimensión estética en la escolarización de ese público, en cuanto territorio de la vida vivida.

La estética en la escuela de adultos

*Tal vez sea hora, en un momento en que se asiste
a una creciente estetización de la existencia,
y eso en todos los dominios, de pensar la ciencia o,
más modestamente, el conocimiento, como un arte.*

Michel Maffesoli

En lo cotidiano de la EJA, muchos profesores, así como yo, se maravillan con la receptividad de los alumnos y sus prácticas pedagógicas son impregnadas de estética. Algunos de esos educadores seleccionan contenidos y orientan actividades que estimulan sensorialmente a los educandos, que posibilitan el aprendizaje de conocimientos escolares partiendo de los saberes sensibles y primordiales de los sujetos, de los conocimientos de la vida vivida, corroborando con el principio de que la estética se encuentra en la base del conocimiento humano, que ella es parte esencial de los actos de enseñar y aprender.

A continuación, se encuentran algunas narraciones de profesores del Supletivo Santa Cruz que manifiestan en el mirar un encantamiento por su trabajo junto a jóvenes y adultos. Esos testimonios no provienen de entrevistas formales, pero fueron seleccionados de conversaciones informales, grabadas, en las cuales dialogué ampliamente con mis colegas.

Cláudio Bazzoni, por ejemplo, es profesor de Lengua Portuguesa en la Enseñanza Media de EJA. Sus ojos se iluminan

cuando declara que siente mucho placer al entrar en un aula de jóvenes y adultos, que encuentra muchas bellezas en su oficio:

Yo encuentro muchas bellezas en trabajar con adultos. Desde el esfuerzo del alumno en venir a la escuela, en involucrarse con la clase y superar el cansancio, hasta la belleza del intercambio que ocurre en las aulas... Todo el tiempo estamos cambiando experiencias con el alumno. Es impresionante, por ejemplo, cuando trabajamos con la lectura de un texto, las contribuciones que ellos traen son muy bellas, siempre evidencian aspectos que yo no había pensado, hasta en textos con los que yo he convivido durante mucho tiempo. De repente, alguien percibe una cosa muy importante, un detalle que, claro, tiene que ver con la propia experiencia, y eso enriquece mucho el aula. Y si sumamos una experiencia a otra, a otra, a otra... hacemos lecturas de una profundidad muy grande.

Muchas veces yo me emociono con el silencio respetuoso del alumno frente al conocimiento. Yo propongo un ejercicio y veo a todos concentrados, haciendo el ejercicio... Es muy bonito percibir ese silencio.

Es lindo también el alumno de Enseñanza Media que comienza a sentir una nostalgia antes de acabar el curso, pero esa es una nostalgia que lo moviliza. Esto es, él tiene interés en continuar estudiando, él sabe que el estudio pasó a ser parte de su vida, y de una forma tal que no sabe más qué hacer en casa en la noche, sin vivir esas situaciones que la escuela ofrece.

En otra ocasión, conversé con Marco Antonio Fernandes, profesor de Matemática en la Enseñanza Fundamental 2 de EJA, sobre como acoger los conocimientos previos de los alumnos y trabajarlos en el salón de clases. Él enfatiza que la acción del profesor no se da en el sentido de acrecentar saberes al alumno, pero sí de ampliar sus saberes previos –aspecto fundamental para el proceso de enseñanza y aprendizaje con jóvenes y adultos:

Enseñar Matemática no es pasar de lo que el alumno sabe a lo que él no sabe: es ampliar lo que él ya sabe. Por ejemplo: presentar los

números negativos, el conjunto de los números negativos. Ese es un campo de exploración muy nuevo para el alumno, porque él nunca representó, en fin, nunca operó dentro de ese conjunto. Pero él hace compras en el almacén, deja la cuenta para pagar en el próximo mes, pide prestado... Él ya conoce algunas relaciones. La idea es partir de esas cosas y problematizar.

[...] Otro ejemplo es cuando vamos a resolver una ecuación: tenemos varios caminos, no hay un procedimiento único, determinado previamente. Ahí, en el aula, la gente comienza a discutir esa variabilidad: fulano resolvió de esa manera, pero otro alumno encuentra que aquel camino es muy complicado: “yo pienso de este otro modo”. Nosotros vamos analizando los caminos, pero adentro de las reglas establecidas por el lenguaje. Lo importante es que el alumno perciba que en un contexto, donde las cosas ya están dadas, él consigue hacer su propio recorrido. Si tú lo piensas, en cierto sentido, las cosas en la vida de él ya están dadas: vive dentro de una estructura donde tiene un patrón..., donde él no tiene autonomía alguna de hacer un camino propio. Hay muchos alumnos que no consiguen hablar porque tienen miedo de exponerse, de decir alguna bobada... Para ellos no existe la posibilidad del diálogo: los mandan hacer y ellos ejecutan.

Marco enfatiza la importancia de acoger los conocimientos previos de los jóvenes y adultos:

El aprendizaje sólo ocurre cuando abrimos espacio para que el alumno se presente y exprese lo que conoce. Ese encuentro sólo es feliz, saludable cuando se consigue dejar a los alumnos sueltos para poderse manifestar y no intentar elevar el nivel de la conversación, en el sentido de: “vamos a ver el próximo capítulo del libro...” [...] En verdad, lo que interesa es cómo se incluye al alumno en la discusión [...] Ya trabajamos con un sujeto endurecido, que es excluido de “n” situaciones, si también lo excluimos de la clase, no sobra nada.

Leda Maria Lucas, profesora de Lengua Portuguesa en la Enseñanza Fundamental 2, organiza, semestralmente, con los alumnos de una clase un cuaderno de recetas de platillos que saboreaban en la infancia. El poder sensorial de la memoria gastronómica y la afectividad de esos recuerdos fomentan una producción escrita bastante fluida, alejando, de cierta manera, dificultades que el adulto encuentra para expresarse por escrito, pues el registro pasa a traducir su vivencia, su singularidad. En la presentación del libro, Leda revela cómo esta práctica auxilia al alumno a sentirse un hacedor de la historia, un protagonista de su época:

Los alumnos escriben sobre algunas de sus memorias más queridas –¿y por qué no?– dolorosas de su experiencia alimentaria de cuando todavía eran muy jóvenes. Estos recuerdos nos ayudan a comprender las costumbres caseras del pueblo del cual formamos parte y como hemos nacido en diferentes regiones del país [...] Esa memoria gastronómica aquí registrada va cariñosamente contando nuestra vida y revelándonos en cuanto seres hacedores de Historia.³

Los textos de los alumnos, embebidos de sentimientos y de sabores, son condimentados por los recuerdos de la infancia:

La comida que a mí me gustaba más eran los frijoles verdes. Mi mamá preparaba aquel plato con leche de vaca, en una olla de barro [...] Los frijoles no podían ser recalentados porque las personas decían que quien los comiese así podría morir. Por eso, siempre que sobraba, mi madre se lo daba a los puercos. A mí me gustaba cuando mi madre servía aquel plato. Me gustaba con harina de mandioca para poder hacer bolas de frijol (João Batista).

Platillo bueno era el de cangrejo servido con arroz y frijoles, con leche y harina, endulzado. Y me gustaba cuando el cangrejo tenía huevos. ¡Era una delicia! (Alexandre).

3 Memórias Gastronômicas dos alunos e alunas da Fase 7. Curso Supletivo Santa Cruz. São Paulo, 2002.

También había comida buena cuando mi mamá tenía bebé. Un puchero de gallina de campo bien sabroso. Quien lo hacía era mi padre, pero lo hacía con tanto esmero que de lejos se podía sentir el aroma de aquella comida. Cuando quedaba listo, papá me mandaba a llevar la comida al cuarto a mi mamá. Y dejaba mi parte en la olla. Yo regresaba corriendo a la cocina y mi padre colocaba un poco de arroz en la olla con el resto del puchero. Yo agarraba la olla y ya me iba al cuarto a hacer compañía a mi mamá. No podía sentarme en la cama de ella y me quedaba en el suelo, cerca de los pies de la cama (Alice).

La escuela contemporánea necesita recuperar la naturaleza estética de la pedagogía. Marilena Chauí, en su artículo “O que é ser educador hoje?”, discurre sobre cómo los mecanismos de intimidación y exclusión escolares están en el cuerpo del discurso científico, cuando éste es colocado como el único discurso competente. La autora pregunta: “¿Cómo pensar una escuela capaz de romper con esa violencia llamada ‘modernización’? ¿Cómo no caer en las artimañas de una pedagogía como ciencia?” y, citando a Platón, apunta a una necesidad de recuperar la escuela como arte, de rescatar la naturaleza estética de la pedagogía:

Platón pretende apartar toda pedagogía que no esté comprometida con el conocimiento simultáneo de lo verdadero y de lo justo, que para él son el bien y lo bello [...] La pedagogía sería ese lado de la filosofía vuelto hacia aquellas almas que no se olvidaran enteramente de la verdad otrora contemplada, que no bebieran de las aguas del río. Olvido, sabiendo soportar la sed momentánea para no perder un bien irrecuperable en la sociedad. Pedagogía y filosofía, destinadas a liberar el espíritu de las sombras de la caverna, ponerlo en contacto con la luz fulgurante del Bien/Bello (Chauí, 1992: 60).

Chauí concluye afirmando: “Enseñar era dividir la palabra – diálogo con aquello que ya saben, aunque *aún* no lo sabían”. Aprender es recordar... O, como decía el minero de campo:

“Para toda la gente saber de nuevo lo que ya sabe, pero piensa que no. Parece que en eso hay un secreto que la escuela no conoce” (Souza, 1980: 198).

Aprender sólo hace sentido cuando la historia del sujeto es considerada, o, en otras palabras, cuando las expectativas, la concepción de vida, la autoimagen y la imagen que se quiere dar de sí a los otros están presentes. La dimensión estética del aprender se manifiesta como goce del vivir.

El mirar estético de la ciencia

La vida animal es biológicamente estética; cada especie se revela en pelos, colas, plumajes, pieles, caparazones, garras, cuernos, presas, coloraciones, brillos, conchas, medidas, alas, danzas, cantos [...] Si la propia vida es biológicamente estética y si el propio cosmos es primeramente un evento estético, entonces la belleza no es sólo un accesorio cultural, una categoría filosófica, un dominio de las artes, o igualmente una prerrogativa del espíritu humano. Ella siempre permaneció indefinible, porque es un testigo sensorial de aquello que está fundamentalmente más allá de la comprensión humana.

James Hillman

Todas las creaciones humanas, tanto en el arte como en la ciencia, son una extensión de nuestra experiencia para nuevos campos y nos afectan profundamente, en el campo mental y emocional, siempre que corresponden a nuestra experiencia y al mismo tiempo se proyectan para más allá (lejos) (Bronowsky, 1998).

El arte y la ciencia surgen, en la historia de la humanidad, a partir de una necesidad vital, que todos tenemos: la de encontrar belleza. La búsqueda de significados nos lleva a procurar un orden íntimo en las cosas, a establecer relaciones que hagan sentido, que tengan una verdad. Cuando encontramos esa verdad, hallamos la belleza. Para Ostrower, “la belleza no es lo *agraciado*, la belleza es esa verdad más profunda, esa armonía, esa precisión interior que la gente descubre, por ejemplo, en la ordenación de la naturaleza” (filme *Janela da Alma*, 2001).

El matemático Henri Poincaré (1854-1912), precursor de las teorías de Albert Einstein, hablando sobre el proceso creador en la matemática, en una declaración⁴ que se volvió famosa, demuestra cómo la búsqueda de la belleza es esencial en el hacer del matemático:

[...] ¿Cómo ocurre la elección previa por el inconsciente de ciertas ideas, para que pasen a nuestro consciente y se coloquen como hipótesis? [...] es porque esas ordenaciones tienen belleza.

[...] De un modo general, los fenómenos inconscientes privilegiados, aquellos que se vuelven conscientes, son los que directa o indirectamente afectan de manera más profunda a nuestra sensibilidad. Tal vez sea sorprendente evocar la sensibilidad emocional a propósito de demostraciones matemáticas, que aparentemente sólo podrían relacionarse al raciocinio. Pero esto sería olvidar los sentimientos de belleza matemática, de armonía de los números y formas, de elegancia geométrica. Este es un sentimiento verdaderamente estético, que todos los matemáticos conocen muy bien y que, sin duda, pertenece a la sensibilidad emocional.

[...] Por tanto, esta sensibilidad específica, estética [...] quien no la tenga jamás será un verdadero creador.

En la escuela, un aprendizaje significativo ocurre cuando desvelamos esas ordenaciones y encontramos una verdad interior. Cuando la belleza se asoma, calmamos nuestras inquietudes delante de lo desconocido. Ese es el sentido de *verdad* compartido tanto por el arte como por la ciencia. La búsqueda de la belleza está en la esencia del enseñar y del aprender, en cualquier esfera del conocimiento humano, más importante que las diferencias de contenido que separan las áreas.

4 Henri Poincaré, *Mathematical Creation*, citado en Brewer Ghiselin, editor de *The Creative Process*, Mentor Books, The University of California Press, Berkeley, 1963, pp. 33-42.

EDUCACIÓN ESTÉTICA Y TRANSDISCIPLINARIEDAD

*Um galo sozinho não tece uma manhã;
 ele precisará sempre de outros galos.
 De um que apanhe esse grito que ele
 e o lance a outro; e de outros galos
 que com muitos outros galos se cruzem
 os fios de sol de seus gritos de galo,
 para que a manhã, desde uma teia tênue,
 se vá tecendo, entre todos os galos.
 E se encorpando em tela, entre todos,
 se erguendo tenda, onde entrem todos,
 se entretendendo para todos, no toldo
 (a manhã) que plana livre de armação.
 A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
 que, tecido, se eleva por si: luz, balão.**

João Cabral de Melo Neto

En la base de una propuesta viable de educación estética en la EJA, que abarque todas las disciplinas del currículo, se encuentran los proyectos de integración entre las diversas áreas del conocimiento. Al concebir el conocimiento humano como una tela, en que todos los elementos se encuentran conectados, entendemos que aprender significa tejer relaciones que se articulan en redes, en tramas epistemológicas, en totalidades multifacetadas. De acuerdo con Kleiman (1999), las metáforas de la red y de la tela son ampliamente usadas en la escuela, principalmente cuando se refieren a proyectos que integren diferentes disciplinas. Estas metáforas nos ayudan a comprender que la educación estética se consolida en una perspectiva de integración porque apunta a un conocimiento que no se construye en la verdad de cada disciplina, pero sí en la verdad del hombre en cuanto ser en el mundo, en el constante venir a ser del individuo, en la historicidad humana.

*N. del T. Traducción del poema de João Cabral de Melo Neto.

Un gallo solo no teje una mañana;/ siempre necesitará de otros galos./ De uno que recoja el grito de él/ y lo lance a otro; de otro gallo que recoja el grito del gallo anterior/ y lo lance a otro; y de otros gallos que con otros muchos se crucen/ los hilos de sol de sus gritos de gallo,/ para que la mañana, desde una tela tenue, /se vaya tejiendo, entre todos los galos./ Y tomando cuerpo en tela, entre todos,/ erigiéndose en tienda, donde entren todos./ tendiéndose para todos, en el toldo (la mañana)/ que planea libre de armazón. /La mañana, toldo de un tejido tan aéreo/ que, tejido, se eleva por sí: luz globo.

La transdisciplinariedad cría caminos de aprendizaje que se realizan entre, a través y más allá de las disciplinas. Los saberes disciplinares pierden sus particularidades, para formar un nuevo saber en la unidad de la cultura y la vida. La transdisciplinariedad se nutre de los manantiales de la tradición, de la ciencia, del arte y de la filosofía, los grandes pilares del conocimiento y de la sabiduría humana, enfatizando prácticas educativas que acojan la escucha sensible, la mirada transversal, la apertura a la diversidad, en fin, aprendizajes éticos y estéticos (Nicolescu: 2008). Entendemos que en la EJA, son cruciales los proyectos pedagógicos que buscan aproximaciones entre las disciplinas para posibilitar a los estudiantes una mejor identificación entre lo vivido y lo estudiado e ir al encuentro de la construcción de un saber socialmente construido y no compartimentado. Las aproximaciones entre las disciplinas escolares también presuponen una actitud filosófica –fenomenológica– por parte de los educadores. Disolver las amarras que separan las materias y trascender la problemática propia de cada una requiere un direccionar a la esencia, hacia el lugar donde las disciplinas nacen, hacia la naturaleza del conocimiento que producen, hacia el camino de un mejor entendimiento de la realidad que ellas nos hacen conocer.

En esos proyectos, la sociedad se evidencia como propulsora de los diferentes grados de aproximación e integración entre los diversos contenidos; lleva a los educadores especialistas involucrados a reconocer los límites de su saber, para acoger las contribuciones de sus colegas, buscando un equilibrio entre lo disciplinar y lo interdisciplinar. La sociedad, para Fazenda (2003: 69), se constituye en una forma de consolidar la intersubjetividad, es “[...] la posibilidad de que un pensar venga a complementarse en el otro. La sociedad consiste en una tentativa de incitar el diálogo con otras formas de conocimiento a los que no estamos habituados y, en esa tentativa, posibilitar la interpenetración de ellas”.

En ese sentido, aprender y enseñar por medio de proyectos presupone encuentro, reciprocidad, amistad y respeto mutuo.

Implica un ver en el otro a sí mismo, una aceptación de las limitaciones ajenas y de las propias. El intercambio que se cultiva en las relaciones entre alumnos, entre profesores y entre educador y alumnos, acaba por revelar que la riqueza de esos proyectos está tanto en el encuentro entre individuos, como en el encuentro entre disciplinas.

SELECCIÓN DE CONTENIDOS EN LA EDUCACIÓN ESTÉTICA

*Los árboles viejos casi todos fueron
preparados para el exilio de las cigarras.
Salustiano, un indio guató, me enseñó eso.
Y me enseñó más: Que las cigarras del exilio
son los únicos seres que saben de memoria
cuando la noche está cubierta de abandono.
Creo que la gente debería dar más
espacio a ese tipo de saber.
El saber que tiene fuerza de fuentes.*

Manoel de Barros

Una educación estética en la EJA requiere la selección juiciosa de contenidos que atiendan a necesidades y expectativas del alumnado. Ya en los años 60, Paulo Freire (1981) se preocupaba por la importancia de trabajar con temas significativos para los alumnos adultos y proponía lo que llamó temas generadores: cuerpos de conocimiento que se inclinan a aspectos de la realidad, manteniendo interrelación con el universo conocido por los estudiantes y que los impulsan a nuevos descubrimientos. Dentro de esa concepción, es importante que las áreas elijan temas-núcleo, de carácter estético-fenomenológico, o sea, tópicos que son primordiales y, al mismo tiempo, abarcadores, temas que faciliten al alumno construir una significación más amplia y articulada de cada conjunto de contenidos.

Delimitar cuáles son los conocimientos esenciales a una comprensión abarcadora de cada área del conocimiento humano no es tarea simple. En verdad, no se constituyen en te-

mas aislados, más bien en temas movilizados que, por un lado, establecen conexiones con la vida vivida y, por otro, favorecen una reflexión que rebase esas relaciones iniciales, en dirección a un entendimiento más profundo, más generalizado de los asuntos. Son temas privilegiados que, si están bien trabajados por el profesor, ayudan al sujeto a trascender una concepción previa del mundo, salir de un estado de *fe perceptiva*⁵ hacia un estado de reflexión, de comprensión, de contextualización histórica y cultural. Los temas fértiles son aquellos que traspasan los muros de la escuela, son los que ofrecen un entendimiento más amplio de las prácticas sociales y culturales del arte, de la ciencia, de la historia, de la geografía, de la matemática, de la lengua materna y de las lenguas extranjeras.

Desde esa perspectiva, los temas pueden ser caracterizados como estéticos, pues desencadenan conocimientos que son, al mismo tiempo, esenciales y universales. Se constituyen en asuntos de excelencia de las diversas áreas del conocimiento humano, que generan saberes a partir de una recepción estética, que no nacen de ideas encerradas, conceptuadas previamente. Se conforman en temas fecundos porque contienen matrices conceptuales, provocan una creación ilimitada de sentidos, justo porque instalan al sujeto en un mundo simbólico donde lo sensible convive íntimamente con lo inteligible.

Para una selección de contenidos, en cualquier área del conocimiento, que engloben temas de carácter estético-fenomenológico, partimos de tres criterios básicos:

- Que los temas seleccionados establezcan relaciones con aspectos de la vida vivida: ¿en qué medida su aprendizaje lleva al sujeto a construir significaciones que se basan en lo cotidiano, en sus vivencias personales?

5 Concepto acuñado por Merleau-Ponty. En la fe perceptiva, tenemos una creencia o adhesión espontánea al mundo, aceptamos el mundo real como mundo percibido, sin ningún cuestionamiento. Véase *Visión de mundo* en el capítulo “La mirada del alumno adulto”.

- Que los temas seleccionados faciliten el desarrollo de habilidades metacognitivas: ¿en qué medida su aprendizaje lleva al sujeto a desprender su pensamiento del “sentido común”, de sus experiencias particulares, y a construir un pensamiento más abstracto, prospectivo, a establecer relaciones conceptuales más generalizadas, a formular concepciones universales?
- Que el aprendizaje posibilite experiencias estéticas: ¿cómo los temas seleccionados favorecen un proceso de enseñanza y aprendizaje que desencadena experiencias estéticas en el sujeto, provoca encantamiento, moviliza emociones y sentimientos, despierta recuerdos, activa la imaginación, estimula una visión sensible y receptiva, fomenta un mirar curioso y reflexivo, de recreación del mundo, de reconstrucción de ideas y valores?

Con esta perspectiva, podemos ver en la educación estética una salida para muchos de los problemas de aprendizaje que la EJA va enfrentando. La estética puede y debe estar presente en todas las disciplinas escolares, en la práctica pedagógica de cualquier profesor, en el mirar de cada alumno.

LA TRANSVERSALIDAD DE LA ESTÉTICA EN EL CURRÍCULO ESCOLAR

*El objeto estético significa –y es bello con la condición de significar–
cierta relación del mundo con la subjetividad, una dimensión del
mundo: él no me propone una verdad con respecto al mundo,
él me descortina el mundo como fuente de verdad....
Como si lo real sólo se entregase por la magia de lo irreal.*

Mikel Dufrenne

Educar es un acto impregnado de estética. Educador y educando, juntos, significan mutuamente sus experiencias. Al crear

nuevos sentidos para su existencia, al transformar su mirada sobre el mundo, el individuo moviliza su cuerpo entero: razón y emoción, afectividad y cognición, respondiendo con todo su ser intelectual, sensible y sensual. Al reflexionar sobre los significados creados, el sujeto desprende su mirada sobre sí mismo y ve el ser humano en su maravilla.

El lugar del conocimiento es el cuerpo del individuo, por eso el acto de aprender es estético por naturaleza. Meira (2001: 133) afirma que:

En lo estético se encuentra la posibilidad de percibir y pensar sobre todo aquello que califica la experiencia humana, porque esa calificación es el resultado de la integración de todas las capacidades humanas para dialogar con el medio. El medio ambiente, calificado por la experiencia estética, deja de ser una simple materialidad, convirtiéndose en un potencial y diversificado universo de relaciones significativas.

Aprender puede ser maravillarse. El aprender estético es dinámico, aproxima íntimamente al sujeto de sí y, al mismo tiempo, lo aleja. Engendra una nueva visión, pues genera un movimiento de construcción de sí mismo por la intervención del otro. Así como el *zoom* de una cámara, aprender estéticamente conduce el mirar a campos que ora se reducen, ora se amplifican, ora están cerca, ora distantes, ora son pequeños, ora grandes, de lo particular a lo general y de lo general a lo particular.

Hacer emerger la naturaleza estética de cada disciplina presupone una relación de enseñanza y de aprendizaje que coloca la experiencia humana en el centro de la escena pedagógica, manteniendo en relevo la interacción entre las experiencias particulares y la experiencia común de la humanidad. El conocimiento se revela, así, como un eco de la propia experiencia, que el sujeto ve desdoblarse para testimoniar la experiencia humana universal. La educación estética desvela al hombre en su verdadera grandeza, en un modo de existencia esencialmente humano, más alejado de la animalidad.

La propuesta de traer la estética al currículo, en una perspectiva de transversalidad, no es la de introducir la estética como disciplina, como un asunto más de escuela. La intención también no es hacer de la estética un tema transversal. Iluminar la estética dentro del currículo es también hacerla emerger de los propios temas transversales, y devolverla a su debido lugar: en la esencia de todos los conocimientos humanos.

La transversalidad de la estética refiérese, principalmente, a la dimensión didáctica, a procedimientos pedagógicos que enfatizan y se orientan hacia la naturaleza originaria y las prácticas sociales de los diversos contenidos abordados. En otras palabras, la transversalidad de la estética apunta directamente a la práctica educativa del profesor y a sus capacidades de evidenciar los aspectos sensibles de los conocimientos teóricamente sistematizados, de promover el tránsito entre teoría y prácticas sociales de los saberes, de instigar la mirada del alumno para que amplíe su visión del mundo, continúe buscando sentidos, creando y re-creando significaciones.

La estética, dentro de una perspectiva de transversalidad en el currículo de la escuela, conduce a un camino pedagógico enriquecido por aspectos que son peculiares al arte, pero que también habitan las otras áreas del conocimiento. Ayuda al profesor a formar la mirada del artista: una mirada sensible, intuitiva, crítica, imaginativa, inquieta, visionaria. Acrecienta al currículo disciplinas con abordajes estéticos: aprendizajes fundados en la experiencia, que impulsen al alumno a *conducir al mundo para dentro de sí mismo* – según la etimología de la palabra *aisthèsis* –, que promuevan transformaciones significativas en el mirar, que posibiliten que el conocimiento construido no quede sólo en la superficie, pero que deje marcas indelebles en el sujeto. En fin, la educación estética presupone aprendizajes escolares que contribuyan efectivamente al desarrollo y a la humanización del individuo, experiencias que trasciendan lo individual y se extiendan a una dimensión sociocultural, privilegiando, así, la interacción entre la escuela y la vida.

CAPÍTULO 2

La mirada del alumno adulto



(Alumnos de la EJA)

Los hombres, en la edad adulta, tendrán evidentemente un carácter intermedio entre los de edad joven y los viejos, con la condición de suprimir el exceso que hay en unos y en otros. No mostrarán ni confianza excesiva oriunda de la temeridad, ni temores exagerados, pero se mantendrán en un justo medio relativo a esos dos extremos.

Aristóteles

VISIÓN DEL MUNDO

La visión del mundo de una persona que regresa a los estudios después de adulta, después de estar un tiempo alejada de los bancos escolares, o de aquella que inicia su trayectoria escolar en una fase avanzada de la vida, es bastante peculiar. Protagonistas de historias vivas y ricos en experiencias vividas, los alumnos adultos configuran los tipos humanos más diversos, hombres y mujeres que van a la escuela con creencias y valores ya construidos. En las grandes metrópolis como São Paulo, las escuelas nocturnas reciben estudiantes con marcas de vida, orígenes, edades, vivencias profesionales, historias escolares, ritmos de aprendizaje, estructuras de pensamiento completamente variadas. A cada realidad, corresponde un tipo de alumno. Y no podría ser de otra forma, pues son personas que viven en el mundo adulto del trabajo, con responsabilidades económicas, familiares, con principios éticos y morales formados a partir de la experiencia, del ambiente, de la realidad cultural en que están insertas.

Podemos decir que el alumno adulto presenta una visión del mundo más relacionada al *ver*, su mirada está asentada en aquello que Merleau-Ponty llamó de *fe perceptiva*, o sea, en una adhesión espontánea e inmediata a las cosas que ve, en una creencia implícita al mundo percibido. “En la fe perceptiva, poseemos ese sentimiento de estar instalados en un mundo tan familiar en el que confiamos como existente, porque poseemos secretamente esa creencia espontánea y muda que sostiene nuestro contacto con el mundo” (Merleau-Ponty, 2000: 17).

El hecho de que esos jóvenes y adultos hayan asumido muy temprano responsabilidades profesionales o domésticas, influye decisivamente en su visión del mundo. El hacer constituye la marca mayor de sus vidas, y sus saberes fueron construidos en ese hacer. La mirada sobre el mundo, resultante de esa realidad, se polariza significativamente y, con frecuencia, los lleva a clasificar las cosas de forma dicotómica, entre el bien y el mal, lo verdadero y lo falso, lo bonito y lo feo. Fren-

te a una pintura, por ejemplo, muchos buscan en la imagen una fidelidad fotográfica, relacionando el tema directamente a conceptos de belleza y realismo. La imagen es bella porque el tema es bello. Les gusta ver representadas las cosas que juzgan bonitas y agradables: flores, niños, paisajes naturales, caballos (Alvares, 2002).

La fe perceptiva, como toda fe, afirma Merleau-Ponty (2000:103), “es fe porque es posibilidad de duda y ese infatigable recorrido de las cosas, que es nuestra vida, también es una interrogación continua [...] es el mirar que interroga las cosas”. Al escoger el camino de la escuela, la interrogación pasa a habitar el *ver* de un alumno adulto, instigándolo a *mirar*. Abierto al aprendizaje, él va al aula con un “mirar desnudo”; es un mirar receptivo, sensible, estético, pero es también un mirar activo, ávido: mirar que brilla, curioso, mirar que explora, vibrante, mirar que investiga, mirar que piensa.

Anderson, un joven alumno de 18 años, describe muy bien la densidad de la mirada de un estudiante de EJA:

Cuando leo, salgo de este mundo y parto a otro lleno de alegría y sentimientos benevolentes. Cuando escribo, paso a la hoja de papel –con un objeto que poco antes de escribir, nosotros, los hombres, transformamos en utilitario, derrumbando árboles– mis sentimientos de plenitud con los otros, las alegrías y en muchos momentos, o en la mayoría de ellos, las tristezas que tanto me enseñan a vivir. Aprendí en esos pocos años que la lectura y la escritura, los diferentes textos, los estudios hacen parte de mi vida y que no puedo parar de estudiar. Cuando estudio, aprendo cosas, entiendo la estructura del aprender, me preparo para mis proyectos familiares, procuro motivos para estudiar y, felizmente, los encuentro: yo, mi familia, mis amigos, hermanos, tías, mi papá, mi mamá, Dios... No soy ningún estudioso, sólo soy curioso, porque busco respuestas. En verdad, me considero un estudiante.⁶

6 Las declaraciones de alumnos presentadas en este capítulo fueron tomados de redacciones cuyo tema es: *Memorias de la escuela*, propuesto por la profesora Leda Maria Lucas, en la disciplina de Lengua Portuguesa, en la Enseñanza Fundamental 2 del Curso Supletivo Santa Cruz.

COGNICIÓN Y AFECTIVIDAD EN LA EDAD ADULTA

Durante mucho tiempo, la psicología estuvo centrada en los procesos de desarrollo de niños y adolescentes. La psicología evolutiva tradicional comprendía que el desarrollo terminaba con el fin de la adolescencia. Y más, todavía, que esta etapa representaba la meta del desarrollo humano. Se entendía que en la edad adulta las personas se estabilizaban y en la vejez se deterioraban (Palácios, 1995).

Estudios recientes indican que el desarrollo psicológico es un proceso que dura toda la vida y que la edad adulta está llena de transformaciones. Los adultos poseen más experiencia que los adolescentes y pueden tener acumulada una mayor cantidad de conocimientos. Tal vez sean menos rápidos, pero pueden ofrecer una visión más generalizada, sopesar mejor los pros y los contras, ser creativos. No es la edad cronológica en sí lo que determina el nivel de competencia cognitiva de un ser humano. Hay una serie de factores de naturaleza diversa que influyen en las probabilidades de éxito de las personas más viejas al enfrentar las diversas demandas de naturaleza cognitiva. Entre esos factores se puede destacar, como muy importante, el nivel de salud, el nivel educativo y cultural, la experiencia profesional y la vitalidad de la persona -su motivación, su bienestar psicológico (Palácios, 1995: 311).

Otro aspecto relevante es que los adultos poseen una vida afectiva más sofisticada que los niños y, según Vygotsky, desarrollan emociones superiores. Las emociones humanas evolucionan sufriendo transiciones de un estado primitivo a un estado superior, se refina a medida que se alejan del origen biológico. En comparación con los niños, el individuo adulto posee un mayor control de los impulsos emocionales, relacionado a la autorregulación del comportamiento (Van Der Veer y Valsiner, 1996).

La afectividad humana se constituye culturalmente. Las prácticas sociales son modeladas por las emociones y se determinan a partir de sistemas de valores, que difieren de cul-

tura a cultura. Algunos valores evidentes en una cultura, en otra pueden ni aparecer. En las sociedades monogámicas, por ejemplo, las emociones relacionadas a los celos o a la traición seguramente son diferentes de aquellas de las sociedades poligámicas (Oliveira y Rego, 2003).

Wallon señala que el control sobre las propias manifestaciones emocionales posibilita al sujeto el fortalecimiento del pensamiento y del lenguaje, siempre calculado por los parámetros culturales y revelado por su singularidad, por sus modos de vivenciar y expresar sus emociones. La interacción social somete la vida emocional de los sujetos a procesos de autorregulación, que se aprimoran a lo largo del desarrollo. De esa forma, las emociones se organizan y se evidencian como fenómeno histórico y cultural (Galvão, 2003).

Al defender una perspectiva indisociable entre cognición y afectividad podemos inferir que la acción educativa con un alumno adulto que, por definición, tiene una vida emocional más sofisticada, de alguna manera puede valerse de ese atributo para equilibrar las conquistas realizadas en el plano cognitivo.

Si la escuela invierte en la construcción de un cuerpo de saberes que haga sentido al adulto, que corresponda a esa madurez, que subsidie más directamente sus prácticas sociales, estará contribuyendo no sólo con informaciones y procedimientos de la cultura letrada, sino también para consolidar su inserción social, cultural y política en la sociedad. Al final, los jóvenes y adultos no vuelven a estudiar para recuperar un tiempo perdido y distante, sino que regresan para satisfacer necesidades de su vida actual.

CONOCIMIENTOS PREVIOS

Los conocimientos previos de un alumno adulto remiten a innumerables especies de saber, a una travesía larga de percepciones e indagaciones adquiridas a lo largo de su historia de vida. La diversidad cultural brasileña irradia una multi-

plicidad de saberes con características regionales, muchos de ellos ligados al arte o a la artesanía, conocimientos oriundos de usos y costumbres de los diversos grupos sociales que se esparcen por el país. En este estudio, presentaremos tres modalidades de saber que se manifiestan en los alumnos adultos: el saber sensible, el saber del trabajo y el saber cotidiano. Promover la confluencia y valorizar esos conocimientos previos, en las aulas de la EJA, es una manera de subsidiar favorablemente la construcción del saber escolar.

El saber sensible constituye el saber del cuerpo, originado en la relación primordial con el mundo, fundado en la percepción de las cosas y del otro, caracterizado por la filosofía como un saber pre-reflexivo. La concepción filosófica de Merleau-Ponty se orienta a la ontología de lo sensible, tomando lo sensible como región pre-reflexiva, de donde emergen las categorías reflexivas. El territorio de la pre-reflexión nos reporta a la idea de un mundo desde siempre ya dado. El filósofo instala y reúne, en el mundo sensible de la pre-reflexión, la dimensión de la estética y la dimensión de la cultura:

La relación cuerpo-mundo es estesiológica: hay la carne del cuerpo y la del mundo; hay en cada uno de ellos una interioridad que se propaga al otro en una reversibilidad permanente. Cuerpo y mundo son un “campo de presencia” donde emergen todas las relaciones de la vida perceptiva y del mundo sensible. Hay un *logos del mundo estético* que hace posible la intersubjetividad como intercorporeidad, y que, a través de la manifestación corporal del lenguaje, permite el surgimiento del *logos del mundo cultural*, esto es, del mundo humano de la cultura y de la historia (Chauí, 1984:12).

Dirigirse a la *aisthèsis*, o a la *estesia*, es “volver a las cosas mismas” –una expresión acuñada por Husserl–, o sea, volver para el desarrollo y refinamiento de nuestros sentidos. Comprendemos que cualquier proceso educativo deba tener sus bases en ese saber sensible: en ese “cuerpo-a-cuerpo” primero mantenido con el mundo que nos rodea, ineluctable, primi-

tivo, fundador de todos los demás conocimientos, por más abstractos que sean; un saber directo, corporal, anterior a las representaciones simbólicas que permiten nuestros procesos de raciocinio y reflexión. “Y será para esa sabiduría primordial que deberemos volver la atención si queremos reflexionar acerca de las bases sobre las cuales reposa todo y cualquier proceso educativo, por más especializado que él se muestre” (Duarte Júnior, 2001: 12).

Los alumnos jóvenes y adultos, por su experiencia de vida, son portadores en potencia de este saber sensible y muchos de ellos presentan actitudes de admiración con el conocimiento escolar, o sea, posturas de recepción sensible extremadamente favorables al aprendizaje y que, al ser valoradas por los profesores, dejan abrir las puertas de entrada para ejercitar un pensamiento más formal: el raciocinio lógico, el análisis, la abstracción y, así, construir otro tipo de saber: el conocimiento científico. Mirar, escuchar, tocar, oler y degustar son las aperturas a nuestro mundo interior.

La segunda especie de conocimiento, del cual el estudiante de EJA es portador, es el saber del trabajo. La mayoría de los jóvenes y adultos son trabajadores y, principalmente, comenzaron a trabajar a muy temprana edad. Las mujeres, por ejemplo, desde niñas, ya se hacían cargo de hermanos menores y de la casa, desarrollaron, por tanto, conocimientos básicos sobre educación, salud, nutrición e higiene. Muchos de los hombres, provenientes de áreas rurales del país, poseen conocimientos ligados al cultivo de la tierra, a la crianza de animales, a los ciclos de la naturaleza: clima, estaciones del año, períodos de lluvia y de secas, etc. Otras actividades muy frecuentes entre los hombres, principalmente en aquellos que frecuentan escuelas de los centros urbanos, son oficios relacionados al área de la construcción civil: muchos son albañiles, electricistas o pintores. Esas ocupaciones desarrollan en el sujeto habilidades relacionadas a la visión espacial y estética; a medidas de longitud, volumen y peso; a nociones de diseño y planta baja; a propiedades de los materiales; a mezcla y combinación

de colores; al dominio de diversas herramientas como: regla, pincel, cuchara de albañil, garlopa, martillo, serrucho, trena, etcétera.

El saber del trabajo se construye en el contexto de la labor, es un saber del hacer, de la factura. Los conocimientos adquiridos del trabajo son frutos de la acción humana sobre instrumentos, que actúan como objetos sociales mediadores de la relación entre el individuo y el mundo. Cabe recordar que el trabajo ejerce un papel crucial en la especie humana, pues es justamente la actividad del trabajo que señala la evolución del mono al hombre, representando el proceso básico que va a diferenciar a la humanidad de los animales. Es justamente el trabajo el que designa el dominio de la naturaleza por el hombre (Vygotsky, 1996).

En la esfera psicológica, el trabajo también aparece como una marca de la evolución humana, pues exige del individuo control sobre el propio comportamiento. El trabajo, por la acción transformadora del hombre sobre la naturaleza, une hombre y naturaleza, crea la cultura y la historia humanas. En el trabajo se desarrollan, por un lado, la actividad colectiva y las relaciones sociales y, por otro, la creación y utilización de instrumentos (Oliveira, 2001).

La tercera especie de saber del alumno adulto es el saber cotidiano. Por su propia naturaleza, ese tipo de conocimiento se configura como un saber reflexivo, pues es un saber de la vida vivida, saber maduro, fruto de la experiencia, nacido de valores y principios morales ya formados afuera de la escuela. El saber cotidiano es concreto, se origina en la elaboración de soluciones que son creadas por el adulto para los innumerables desafíos que enfrenta en la vida, se caracteriza como un saber aprendido y consolidado en modos de pensar originados en el día-a-día.

El saber cotidiano no es necesariamente un saber utilitario, desarrollado para atender una demanda inmediata del sujeto. Al contrario, puede también conformarse en un conocimiento que requiere alejamiento, una trascendencia con relación a

su objeto. Al cocinar, por ejemplo, una persona puede ejecutar una simple receta recreándola, estableciendo hipótesis al respecto de un nuevo ingrediente que podría ser acrecentado para refinar el sabor del platillo. La metacognición también habita el pensamiento cotidiano. Ese cuerpo de saberes, fundados en el cotidiano, es una especie de saber de las calles, un saber empírico, frecuentemente basado en el “sentido común”. Es también un conocimiento elaborado pero no sistematizado y poco valorizado en el mundo urbano de la lectura y la escritura, porque se contrapone al conocimiento letrado legitimado por la escuela y, asociado al factor económico, refuerza la desigualdad social, confiriendo una marca distintiva a las clases pobres.

Los conocimientos previos de un adulto, por tanto, están directamente relacionados a sus prácticas sociales. El aprendizaje escolar, al promover un conocimiento certificado por la sociedad, sólo se vuelve significativo para ese alumno si ratifican sus propios saberes, si producen saberes nuevos que hagan sentido también en la vida fuera de la escuela, si efectivamente promocionan su formación ciudadana y su inserción en el mundo letrado.

LA MARCA DE LA HETEROGENEIDAD

La heterogeneidad de los alumnos es la marca mayor de un curso de educación de adultos. Por tratarse de un grupo culturalmente diversificado, con diferentes edades, profesiones, anhelos, los estudiantes adultos presentan distintos y variados modos de estructurar y organizar su pensamiento.

En los centros urbanos, las escuelas de EJA reúnen personas de los más diferentes orígenes, migrantes de varias regiones del Brasil. En una misma aula conviven blancos, mulatos, negros, indígenas, diversificadas combinaciones fisonómicas, hombres y mujeres con bellezas peculiares, no sólo en las apariencias, sino también en las costumbres, en los modos de ser,

en las preferencias culinarias o musicales; en fin, en esas clases, se acerca gente de la periferia de la metrópolis con gente del interior del país, conformando los más bellos cuadros de la pluralidad cultural brasileña.

La heterogeneidad transporta consigo la singularidad de cada persona. A cada experiencia vivida corresponde un individuo absolutamente único, a cada resolución de problemas de la vida familiar o del trabajo corresponde un saber idiosincrático, un ritmo, una manera personalizada de ver y de relacionarse con el mundo.

La inserción cultural del individuo genera su psiquismo, o sea, el desarrollo psicológico depende directamente de la interacción del sujeto con la cultura, en la convivencia e interacción de valores, signos y significados construidos y compartidos por su grupo cultural, factores que contribuyen para afirmar su identidad y, consecuentemente, su singularidad.

Los adultos maduros y los jóvenes adultos

Podemos dividir a los alumnos en dos grandes bloques: los adultos maduros y los jóvenes adultos. Cada agrupamiento, a pesar de ser totalmente heterogéneo en su interior, presenta características propias que lo hacen diferente del otro.

Al primero lo constituyen las personas más experimentadas, en promedio arriba de los 30 años. La mayoría ya tienen hijos, muchos hasta tienen nietos. Los adultos maduros transitan por el mercado de trabajo desde hace ya un tiempo considerable y, a pesar de la crisis moderna del desempleo, muchos de ellos desempeñan profesiones consolidadas. La búsqueda por elevar la escolaridad abriga uno de los principales anhelos que esos alumnos revelan, tanto los más jóvenes como los que tienen más experiencia: aumentar sus calificaciones para el mercado de trabajo.

Los adultos maduros, en general, han estado alejados de la escuela durante más tiempo que los jóvenes. Muchos traen consigo una imagen de la institución escolar construida y re-

ferenciada en su paso anterior por ella, o por el contacto que establecen con los colegios de sus hijos. Generalmente, esas representaciones corresponden a un modelo tradicional de escuela, o sea, un lugar donde predominan las clases expositivas, con puntos copiados del pizarrón, donde el profesor es el único detentor del saber y transmite contenidos que son recibidos pasivamente por el estudiante. En algunas ocasiones, los alumnos más viejos se muestran resistentes a una concepción educativa que los coloca como protagonistas del proceso pedagógico, que espera de ellos prácticas activas de aprendizaje.

Edi, mujer de más o menos 60 años, relata por qué tuvo que dejar de estudiar en la cuarta serie de su antiguo curso de primaria y cómo se siente ahora, al volver tardíamente a la escuela:

Por desgracia, mi familia era pobre, por tanto, yo no tuve el privilegio de continuar estudiando. Tenía que ayudar a mi madre, cuidando a mi hermanito, Walquir.

Cuánta tristeza sentía, pues tuve que salirme de aquella escuela con mi diploma de cuarta serie, dejando atrás aquel mundo mágico de letras y números que tanto me gustaba. Yo lloraba muchas veces, porque tenía muchas ganas de volver a estudiar. Pero mi sueño paró ahí...

Los años se pasaron, vino el casamiento, vinieron los hijos, y el tiempo pasó.

Hoy, después de muchos y muchos años, he vuelto a sentarme en un banco escolar y me estoy sintiendo como una adolescente en medio de esos jóvenes que, como yo, aquí buscan sabiduría, a través de los profesores, que con tanta paciencia nos instruyen.

Al escribir este texto, me vieran lágrimas a los ojos, pues recordé con cariño mi pasado distante.

Los alumnos maduros, así como Edi, demuestran un interés profundo por el conocimiento escolar y reservan un afecto reverencial al profesor. En las aulas, generalmente, reina un clima de solidaridad y aprecio por las situaciones de aprendizaje, esto refleja los esfuerzos que hacen para mantenerse firmes en horarios tan avanzados.

A su vez, los jóvenes adultos ya pasaron de la adolescencia, son mayores de 16 años. La mayoría de ellos trabaja y muchos ya formaron una familia. Con un ritmo de aprendizaje generalmente más rápido que el del alumno maduro, el joven demuestra también más habilidad con los procedimientos escolares. Muchos sufrieron recientemente exclusión de la escuela regular. Al iniciar el Curso Supletivo, revelan una baja autoestima, algunos presentan actitudes de indisciplina. Sus representaciones de la escuela son fruto de esos pasajes por los cursos diurnos, muchas veces traducidos por recuerdos de edificios depredados o de aulas muy llenas y ruidosas. Es lamentable constatar que hay alumnos que se sorprenden al encontrar lo mínimo que se espera de una escuela: un edificio limpio, un proyecto pedagógico estructurado, profesores que no faltan.

Robson, 18 años, presenta hoy una postura escolar más comprometida de la que describe abajo, en su breve pasaje por la Enseñanza Fundamental de la escuela regular:

A mí no me gustaba mucho el Portugués y Matemática, porque me parecía que eran muchos detalles y yo no alcanzaba a aprender todo de memoria. Con algunos profesores yo no me relacionaba muy bien [...] Siempre fui alborotador, le causaba mucho trabajo a los profesores y, con esos alborotos, no hacía las lecciones y cuando llegaba al final del año me reprobaban. Eso fue desde la primera hasta la quinta serie. Entonces, decidí dejar de estudiar y comencé a trabajar. Después de algún tiempo trabajando, intenté volver, pero no funcionó porque faltaba más de lo que iba a la escuela, también salí reprobado, más que nada “por faltas”.

Tanto para el joven, como para el más veterano, una fuerte razón para buscar a la escuela –además de aquella relativa a obtener una mejor inserción en el mercado de trabajo– es la búsqueda por reconocimiento social. Para el adulto, el letramento se constituye en un valor y dominar el conocimiento legitimado se convierte en una forma de sentirse incluido socialmente.

Según la Propuesta Curricular para Jóvenes y Adultos, elaborada por el MEC (Ministerio de Educación y Cultura, 2002: 95)

lo que está en cuestión es la ampliación de las posibilidades de participación social de un grupo de ciudadanos cuya ciudadanía se encuentra comprometida. El trabajador adulto, no siendo un niño, no vuelve a la escuela para “retomar una trayectoria escolar interrumpida”, sino para reconstruir una trayectoria escolar en busca de conocimientos significativos en esa etapa de su vida, en condiciones diferentes de las del momento en que interrumpió sus estudios .

La presencia de jóvenes, adultos y adultos mayores en una misma aula conforma un escenario fértil para las situaciones de enseñanza y aprendizaje. La diversidad de generaciones, de experiencias de vida, de valores, de tradiciones culturales, de maneras de hablar, de visiones del mundo, son aspectos que se suman y pueden generar estrategias fecundas, si son trabajados positivamente, si las diferencias no son transformadas en desigualdades, por el profesor de EJA.

LA MARCA DEL FRACASO ESCOLAR

Otra característica recurrente en el alumno adulto es una baja autoestima, generalmente producida por antiguas situaciones de fracaso escolar. El paso eventual por la escuela regular fue muchas veces marcado por la exclusión o por intensas frus-

traciones. Con un desempeño pedagógico anterior comprometido, ese estudiante vuelve a los bancos escolares revelando una autoimagen fragilizada, expresando sentimientos de inseguridad y hasta de desvalorización personal frente a los nuevos desafíos que se imponen.

Luciane, de aproximadamente 30 años, abandonó temprano los estudios, después de sucesivas reprobaciones. Ella recuerda cómo se sentía en un salón de clase de cuarta serie, cuando tenía 10 años:

Yo tenía miedo de ir a la escuela, sentía un frío en la barriga. Intentaba prestar atención en el aula, pero entendía todo por la mitad. Quería participar en las clases, algunas veces, pero mis preguntas siempre causaban risas y la profesora nunca decía nada. ¡*Tenía vergüenza de no saber!* [cursivas de la alumna].

La dimensión de la identidad se revela por medio del aprender, pues el sentido del aprendizaje nace en la historia del sujeto, a partir de sus referencias, de sus expectativas, de sus relaciones con los otros, de la imagen que tiene de sí y de la que quiere que los otros tengan de él. La autoimagen es construida en el ámbito de las relaciones con el saber escolar:

Toda la relación con el saber es también relación consigo mismo: a través del “aprender”, cualquiera que sea la figura sobre la cual se presente, siempre está en juego la construcción de sí mismo y su eco reflexivo, la imagen de sí [...] Se sabe que el suceso escolar produce un potente efecto de seguridad y de refuerzo narcisista, en cuanto que el fracaso causa grandes estragos en la relación consigo mismo (Charlot, 2000: 72)

Las representaciones que el sujeto hace de la escuela y de su desempeño en la cultura escolar son edificadas, no solamente dentro de la propia escuela, sino también en el ámbito de la familia y de las relaciones sociales, a través de expectativas propias y de expectativas de otros –padres, colegas, amigos,

profesores— que en él se depositan. Toda relación con el saber es indisolublemente singular y social, toda relación con el saber es también relación consigo, relación con el otro y relación con el mundo. “El sentido y el valor de lo que es aprendido está directamente ligado al sentido y al valor que el sujeto atribuye a él mismo en cuanto aprende (o fracasa en su tentativa de aprender)” (Charlot, 2001: 26).

El fracaso escolar engendra una especie de red, en la cual el alumno se embrolla y de donde le cuesta salir. En la mayoría de los casos, la red se hace tan enmarañada que no ofrece salida y el desenlace de esa situación, tan común en la realidad brasileña, es el abandono de la escuela. Más tarde, cuando retornan a la escuela, esos jóvenes y adultos quedan extremadamente susceptibles a enredarse otra vez y a sufrir nuevo fracaso escolar.

Se activamos nuestras memorias de la escuela, tanto las buenas como las malas, veremos que lo que permanece relevante, en la memoria, son menos los contenidos y más los profesores. La figura del profesor vuelve como aquel que marcó una predilección por determinada área del conocimiento, como alguien que nos influyó en nuestras elecciones profesionales, o como alguien con quien nada hemos aprendido, a veces hasta como aquel sujeto con el que no nos gustaría encontrarnos en la calle. Esto ayuda a comprender la intensidad con que el profesor se sobrepone a todos los otros elementos en la cultura escolar, pues él ejerce un papel determinante, de responsabilidad, tanto en el éxito como en el fracaso escolar de cualquiera de sus alumnos.

En una investigación realizada por Teresa Rego, sobre los efectos de la escolarización en la constitución de los sujetos a partir de recuerdos de la escuela, quedó la evidencia de que los profesores marcan profundamente a los alumnos. La autora destaca la clara influencia que el profesor ejerce sobre el aprendiz, de facilitar o obstruir el proceso de aprendizaje y, consecuentemente, dejar marcas profundas en el desempeño escolar de cada alumno (Rego, 2002).

Para Luciane, fue una profesora la que contribuyó decisivamente en su abandono a la escuela:

Fue en ese tiempo así tumultuoso y confuso que conocí a la profesora Doña Pedrina, de la cual nunca me olvidé y –creo– nunca me olvidaré. Cuando un alumno escribía alguna cosa errónea, por ejemplo, ella hablaba bien fuerte para que todos en la clase oyeran. Y como siempre pasa, todos los niños se reían del error cometido por alguien. Ella adoraba castigar al alumno que no hacía la tarea poniéndolo de pie frente a la clase. Le gustaba, también, sentirse poderosa, diciendo con voz firme:

“- Luciane, voy a comprar una cartilla para que tú aprendas a escribir. Voy a hablar con su mamá para que la ponga en la primaria de nuevo.”

Hoy veo que con todo eso, mi comportamiento sólo empeoraba. Pues yo fingía indiferencia, demostrando eso con palabras y actitudes. Creía que de aquella manera las personas no se reirían más de mí.

Al cursar la EJA, Luciane revirtió radicalmente ese cuadro de fracaso escolar. Considerada por todos los profesores como una buena alumna, participaba críticamente en las clases, era sociable, se relacionaba bien con los colegas y profesores, se mostró extremadamente comprometida e interesada en las actividades de la escuela. En trabajos de grupo era muy activa, ejercía liderazgo. Se puede afirmar que, en la EJA, ella vivió una experiencia de éxito escolar.

Pero, muchas veces, el comportamiento de indiferencia que Luciane y muchos otros adoptan, cuando son niños, al pasar por situaciones de fracaso escolar, perdura hasta su retorno a la escuela y repercute en actitudes de indisciplina y agresividad. En las clases de EJA, esas marcas se notan, por un lado, en conductas de extrema timidez o, por otro, en actitudes de irreverencia y transgresión. Esos alumnos y alumnas

demuestran vergüenza en preguntar o en responder preguntas, nerviosismo exacerbado en las situaciones de evaluación, o se muestran agitados, indisciplinados y alborotadores. Muchos no consiguen ni mirar a los ojos del profesor.

De ese modo, las situaciones de fracaso escolar producen estigmas que afectan profundamente la identidad y la autoimagen del sujeto, dejan marcas indelebles en su psiquismo. La actuación del profesor de EJA es determinante para evitar situaciones de nuevo fracaso escolar. Reiteramos que un camino seguro para disminuir esos sentimientos de inseguridad es valorar los saberes que los alumnos traen al salón de clases. El reconocimiento de la existencia de una sabiduría en el sujeto, proveniente de su experiencia de vida, de su bagaje cultural, de sus habilidades profesionales ciertamente contribuye a que él rescate una autoimagen positiva, fortaleciendo su autoconfianza. El buen acogimiento y la valorización del estudiante, por el profesor de jóvenes y adultos, posibilitan la apertura de un canal de aprendizaje con mayores garantías de éxito, porque parte de los conocimientos previos de los educandos para promover conocimientos nuevos y porque alimenta el encuentro de los saberes de la vida vivida con los saberes escolares.

LETRAMENTO

Actualmente, el término letramento ha sido ampliamente utilizado, sobre todo en el ámbito de la educación de jóvenes y adultos. Estudios relevantes se están realizando por diversos autores, entre ellos se destacan Soares (1998), Kleiman (1995) y Oliveira (1995).

El pensamiento letrado es asociado a prácticas culturales predominantes en sociedades urbanas, escolarizadas, industrializadas, burocratizadas y caracterizadas por el desarrollo científico y tecnológico. En un estudio sobre organización conceptual y escolarización, Oliveira (1999: 84) indica que ese modo de pensamiento se caracteriza por la posibilidad del sujeto de distanciarse de su experiencia individual inme-

diata y por la metacognición. Los procesos metacognitivos de pensamiento están relacionados al dominio consciente, por el individuo, de sus propios procesos cognitivos, en una acción del pensamiento sobre el propio pensamiento. La acción metacognitiva permite una organización del asunto de las teorías para volverlas más consistentes y más útiles a la predicción de eventos y al control de la realidad.

Letramento es una versión de la palabra inglesa *literacy*, que tradicionalmente era traducido por alfabetización. Lo que es esencial resaltar es que, a diferencia de alfabetización, que remitiría a un proceso más individualizado del dominio del sistema de escritura, el letramento apunta a prácticas sociales de uso de la escritura, en situaciones comunicativas culturalmente determinadas.

El letramento es un proceso continuo y, en contraste con la alfabetización, no lineal. Sus efectos no son simplemente mesurables, pues

“él engloba prácticas múltiples, funciones múltiples, objetivos múltiples, condicionados por y dependientes de múltiples situaciones y contextos, en que son múltiples y variadas las habilidades, los conocimientos, las actitudes de lectura y de escritura demandadas, no habiendo gradación ni progresión que permita fijar un criterio objetivo para que se determine qué punto, no continuo, separa letrados de iletrados” (Soares, 2001: 95).

El hecho de que el letramento sea un proceso permanente y que jamás llegue a un producto final, apunta a una nueva postura de la escuela de jóvenes y adultos, no más centrada en el aprendizaje de la escritura en cuanto tecnología, en cuanto proceso de adquisición de códigos, en cuanto producto completo en sí mismo. El letramento exige que la escuela invierta en una formación más abarcadora del educando, promoviendo situaciones de aprendizaje que lo expongan a varios tipos de eventos en que la escritura es parte esencial, que produzcan sentidos en los usos de la lectura y la escritura, no solamente adentro del aula, sino también en circunstancias de la vida social y profesional.

El letramento remite a un objetivo fundamental de este trabajo, que es el de contribuir a elucidar cuestiones más amplias sobre cómo la enseñanza de alumnos adultos puede ofrecer mayores oportunidades de inserción social y cultural a esas personas, habilitándolas a hacer usos más cualificados de los objetos y discursos de la cultura escrita, a aumentar su participación en los beneficios del avance tecnológico y económico.

EL PAPEL DE LA ESCUELA EN LA EDUCACIÓN DEL ADULTO

*Quien forma se forma y re-forma al formar
y quien es formado se forma y forma al ser formado*

Paulo Freire

La escuela puede ofrecer una preciosa contribución para el desarrollo de una persona adulta. El papel de la escuela es fundamental en las sociedades letradas para promover la transformación de los individuos a lo largo de sus procesos de desarrollo psicológico. El abordaje histórico-cultural, propuesto por Vygotsky, establece que el desarrollo psicológico de un sujeto proviene fundamentalmente de su aprendizaje y que la escuela representa una de las principales agencias de promoción de ese proceso (Oliveira, 1997).

El enlace indisoluble entre aprendizaje y desarrollo, postulada por la teoría histórico-cultural, apunta que el aprendizaje ocurre mediado por los otros miembros del grupo cultural en que el sujeto está inserto, su territorio son las interacciones sociales. De ese modo, la escuela representa una institución de relieve en la sociedad letrada: es el escenario cultural donde ocurre intensa interacción de sujetos con artefactos culturales específicos. Por tanto, el desarrollo humano es referenciado por metas culturalmente definidas y la escuela, en las sociedades letradas, es una institución volcada para atender específicamente a esa intencionalidad cultural.

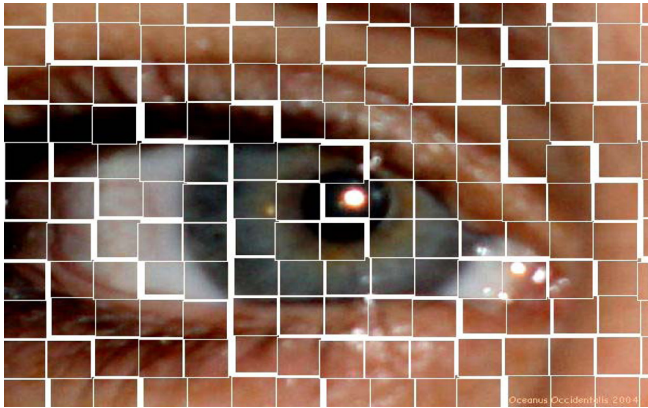
El profesor ejerce un papel crucial en ese proceso para desencadenar y movilizar los mecanismos de aprendizaje del alumno, pues él realiza una intervención deliberada, una mediación del modo letrado que también posee una intencionalidad, pues camina en una dirección determinada por las exigencias educativas de la sociedad.

Definitivamente, es preciso considerar como cuestión central en la educación de adultos que esos sujetos no piensan, no actúan, ni mucho menos aprenden con los mismos mecanismos de los niños. Esto implica reconocer que esos estudiantes, en función de lo ya vivido, poseen modelos del mundo más densamente constituidos. Al adoptar metodologías propias para la enseñanza de adultos, estaremos contribuyendo más efectivamente para que puedan afirmar su identidad y desarrollar su espíritu crítico, ampliando su convivencia con la producción y la circulación de conocimiento, preparándolos para interactuar con las más variadas formas de pensamiento.

Al asumir la excelencia del papel de la escuela en la promoción del desarrollo humano, en el mundo letrado, tenemos también que admitir que la educación mediada por esa institución debe corresponder a las necesidades e intereses de su público. De ese modo, reiteramos que para educar la mirada de un trabajador sea fundamental adoptar abordajes propios para ese público, procedimientos que faciliten sus procesos de aprendizaje, sus medios de comprensión, de acción y de interacción con el mundo.

CAPÍTULO 3

La mirada



*Yo iba mucho a la ópera, en el Teatro de la Ópera de Lisboa.
Me subía hacia el “gallinero”, en la parte de arriba del teatro,
donde veía el palco real que comenzaba abajo,
se extendía hasta arriba y cerraba con una corona,
una enorme corona dorada.*

*Esta corona vista del lado de la platea, del lado de los
camarotes, era magnífica. Pero del lado en que nosotros
quedábamos no lo era, porque la corona sólo estaba hecha en
tres cuartas partes. Y por dentro era hueca, tenía telarañas y
polvo. Esa fue una lección que yo nunca olvidé: para conocer
bien a las cosas, hay que darles la vuelta.
Darles toda la vuelta.*

José Saramago

LA MIRADA

Nuestra certeza más primordial es seguramente la de ver el mundo. Entre todos nuestros sentidos, la visión es comúnmente el primero a ser llamado al orden, es el sentido que más intimidad tiene con el conocimiento, con el descubrimiento del mundo.

¿Pero qué es ver? Los griegos entrelazaban los significados de ver y conocer por medio del verbo *eidô* –ver, observar, hacer ver, instruir, instruirse, informar, informarse, conocer, saber. *Eidos*, forma o figura, es término afin a idea. Aquel que dice *eidô* (yo veo) ve y sabe el *eidós*: la forma de las cosas exteriores e interiores, forma propia de una cosa (lo que ella es en sí misma, su esencia), la idea. Quien ve el *eidós* conoce y sabe la idea, tiene conocimiento – *eidotés*– y por eso es sabio vidente –*eidulis* (Marilena Chauí, 1988). Así que, en la raíz de la palabra ver se encuentran los significados de educación, conocimiento y sabiduría.

El hombre contemporáneo habita un paisaje donde todo es producido para ser visto. En nuestros horizontes la profusión de la imagen es cada vez mayor. Eso se puede constatar, principalmente, por el uso creciente de vehículos de comunicación de masa como la televisión, la Internet, los carteles publicitarios, la copia xerox, el cine, el video. Las nuevas tecnologías trajeron consigo una mayor democratización de la imagen, el surgimiento de una infinidad de nuevos símbolos en imágenes, posibilitando a las personas el acceso a una multiplicidad de información visual. Nos convertimos en seres eminentemente visivos.

Por otro lado, gran parte de las imágenes que vemos diariamente, expuestas de forma caótica e intermitente, no comunican verdaderamente algún contenido que produzca sentido en nosotros. El mensaje que de ellas se desprende es casi siempre la que nos quiere vender algo. Y toda su configuración y contenido se justifican en función del consumo. Son imágenes, en su mayoría, estériles para los ojos, pues, además de excesivas,

son frívolas. La banalización y la polución del paisaje producen saturación en el espacio visible. El exceso de estímulos nos vuelve incapaces de prestar atención y nuestra relación con el entorno se anestesia, pasa a carecer de sentidos.

En las grandes ciudades, estamos en un continuo e intenso movimiento; el hombre, hoy, es en primer lugar un pasajero metropolitano que vive en permanente oscilación, cada vez más lejos, cada vez más rápido. En el dinamismo punzante de la velocidad de los automóviles, nuestra visión se aplasta y posa sobre el paisaje de modo superficial, haciendo rarefacta la subjetividad inherente al acto de mirar. La ciudad, a su vez, pierde la espesura y se ofrece a los ojos como un escenario. La arquitectura posmoderna transforma los edificios en murales, en fachadas con paneles luminosos y obnubilados, hechos para quien pasa rápidamente. En el vértigo de las imágenes, la ciudad se vuelve *cinema* (Peixoto, 1988).

Antiguamente, las ciudades eran construidas para ser vistas de frente, por alguien que caminaba a pie y podía observar los detalles de las cosas. Un edificio hecho para ser observado por quien pasa lentamente puede ser ornamentado. La arquitectura clásica invitaba a la mirada del vidente a retardar el paso para observar detenidamente, su ojo recorría, en el tiempo y en el espacio, una visible espesura, penetraba en el horizonte de la proximidad, traspasando los límites de las apariencias. Hoy, nuestra visión queda retenida en la superficie de las cosas, pues ellas son apenas escenario. Por atrás de las fachadas y los muros no hay consistencia para ser penetrada por la mirada, el edificio es solamente un galpón, igual a todos los otros. Cada vez es más difícil distinguir lo que es real y lo que no lo es, pues las imágenes pasaron a constituir ellas mismas la realidad. Saramago revela una percepción muy sensible de la cuestión:

Lo que yo encuentro es que nunca vivimos tanto en la caverna de Platón, como hoy. Hoy es que estamos viviendo, de facto, en la caverna de Platón. Porque las propias imágenes que nos muestran la realidad

están expuestas de una manera que substituyen la realidad. Nosotros estamos en un mundo que llamamos mundo audiovisual. Estamos, efectivamente, repitiendo la situación de las personas prisioneras o atadas en la caverna de Platón: mirando al frente, viendo sombras y creyendo que esas sombras son la realidad. Fue preciso que pasaran todos esos siglos para que la caverna de Platón apareciese, finalmente, en un momento de la historia de la humanidad, que es hoy. Y va a ser cada vez más (*Janela da Alma*, 2001).

El acto de ver, primordialmente ligado al acto de conocer, se convirtió en nuestros días en un verdadero emprendimiento. Es como si no hubiesen más misterios a ser descubiertos por la visión. Para ver, en el ahora, es preciso aprender a mirar, o sea, es preciso seleccionar: retirar de la escena lo que hace eco y produce sentidos en nosotros. Buscar significados en medio del exceso de información que abarrotta nuestro horizonte es extraer de lo visible lo invisible, para entonces descubrir lo que las apariencias ocultan.

MIRAR Y VER

*Al contrario de lo que en general se cree,
sentido y significado nunca fueron la misma cosa.
El significado se queda por ahí, es directo, literal,
explícito, cerrado en sí mismo, unívoco, por así decirlo;
a lo que el sentido no es capaz de permanecer quieto,
hierva de sentidos segundos, terceros y cuartos,
de direcciones irradiantes que se van dividiendo y
subdividiendo en ramos y ramitos, hasta perderse de vista,
el sentido de cada palabra se parece a una estrella cuando
se pone a proyectar mareas vivas por el espacio, vientos
cósmicos, perturbaciones magnéticas, aflicciones.*

José Saramago

La distinción entre mirar y ver emerge de una prerrogativa en la percepción del mundo del hombre contemporáneo, surge de la necesidad vital de entrever lo que hay por atrás de las apariencias, en fin, de saber dar sentido a nuestra existencia.

Sérgio Cardoso (1988: 348), en su artículo “El mirar viajante”, afirma que no es la misma cosa, en nuestra habla corriente, decir que vimos algo o alguien o que lo miramos:

El ver, en general, connota en el vidente una cierta discreción y pasividad o, al menos, alguna reserva. En él un ojo dócil, casi desatento, parece deslizarse sobre las cosas; y las espejea y registra, reflexiona y graba. Igualmente diríamos que ahí el ojo se turba y se empaña, concentrando su vida en la película lustrosa de la superficie, para hacerse espejo... Como si renunciase a su propia espesura y profundidad para reducirse a esta membrana sensible en que el mundo imprime sus relevos. Con el mirar es diferente. Remite, de inmediato, a la actividad y a las virtudes del sujeto, y demuestra en esta acción la espesura de su interioridad. Él escruta e investiga, indaga a partir y además de lo visto, y parece originarse siempre de la necesidad de “ver de nuevo” (o ver lo nuevo), como intento de “mirar bien”. Por eso es siempre direccionado y atento, tenso y alerta en su impulso inquisidor [...].

El ver se asienta en la visión ingenua, en la adhesión inmediata al mundo percibido. El ver habita la fe perceptiva, en que tenemos una creencia o una adhesión espontánea al mundo porque aceptamos el mundo real como mundo percibido, sin ningún cuestionamiento (Merleau-Ponty, 2000). Pero el mirar cuestiona y presupone una intencionalidad, mirar es un acto potencialmente dador de sentido.

Cardoso (1988: 347) distingue bien la pasividad del sujeto que ve, sometiendo su percepción a la soberanía del mundo, del poder que la intencionalidad confiere al sujeto que mira:

Así, de su lado, el ver connota ingenuidad en el vidente, evoca espontaneidad, desprevenición, sugiriendo contracción o rarefacción de la subjetividad... como para declarar las imposiciones del mundo, realzar el poder de las cosas, su jurisdicción sobre el conocimiento. De otro lado, en el mirar –que deja siempre aflorar una cierta intención– las marcas del artificio subrayan la actuación y poderes del sujeto.

Luego, por tanto, reservamos –es lo que hacemos habitualmente– uno para la visión involuntaria, y otro para el ver deliberado –premeditado lo intencional–, dejando derrapar la perspectiva de la gradación y romperse el hilo de su continuidad.

[La configuración del mundo visible también es distinta para quien ve y para quien mira, es como si hubiesen dos versiones –irreconciliables– de la realidad:] La visión –la simple vista–, aunque modestamente sabe sus límites y alcance circunscrito, supone un mundo pleno, entero y macizo, y cree en su acabamiento y totalidad. Lo toma como conjunto de los cuerpos o cosas extensas que ocupan el espacio, y apoya en las cualidades de éste la certeza de su continuidad [...] El mirar no descansa sobre el paisaje continuo de un espacio enteramente articulado, se enreda en los intersticios de extensiones discontinuas, desconcertadas por el extrañamiento. Aquí el ojo enfrenta constantemente límites, lagunas, divisiones y alteridad, se conforma en un espacio abierto, fragmentado y lacerado. Así, rasga y se rompe la superficie lisa y luminosa antes ofrecida a la visión, dando lugar a un crepúsculo de zonas claras y oscuras, que se presentan y se esquivan a la totalidad (Cardoso, 1988: 347).

En la concepción fenomenológica de Merleau-Ponty, la mirada envuelve, acaricia, toma las cosas visibles y lo visible que no sólo muestra sino también oculta. Lo visible enreda en sí al vidente, por presentarse como apertura y pasaje. Entre vidente y visible se establece una relación de armonía y reversibilidad. En ese contexto, podemos comprender la mirada como resultado de la conjunción de un espectador y de algo visible, en una especie de enganche entre sujeto y objeto (Merleau-Ponty, 2000).

Así, el entrelazamiento entre sujeto y mundo ocurre por contacto, yuxtaposición e involucramiento, guardando, pues, cada polo su autonomía y suficiencia, su intransigente identidad. En el mirar, la conjunción entre vidente y visible se hace por participación, incrustación recíproca, por adherencia y confusión:

En el ver, la integridad y suficiencia del mundo, así como su sólida y rígida consistencia, alejan al vidente del dominio de una total exterioridad en

relación a sí, hacen lo visible doblarse de un otro absolutamente separado [...] Mientras en el universo del mirar encontramos otra forma de articulación. En él, vidente y visible se mezclan y se confunden en cada modulación del mundo, en cada nudo de su tejido, se muestran imbricados en cada punto de su indecisa extensión. Y si la realidad los entrelaza, es porque el mundo visible no se da más como un conjunto de 'cosas', rígidas e íntegras, positivas, más bien como el contorno de un campo en que el sentido ora se hace denso y se aglutina, ora se difunde y diluye en una existencia enrarecida, siempre derramado de lagunas e indeterminación (Cardoso, 1988: 349).

Hay, así, una demarcación clara entre ver y mirar y el paso del primero al segundo requiere que el vidente de un salto, irrumpiendo del espacio de las significaciones preestablecidas en dirección al universo de la construcción de sentido. El mirar se conforma como experiencia estética porque pertenece a un territorio donde lo sensible tiene un sentido inmanente, un sentido que le es inherente, o sea, un sentido que no le es imputado. El mirar se sitúa en el campo fenomenal, se sitúa entre el dominio del sujeto y el objeto, en una región intermediaria entre lo subjetivo y lo objetivo. El mirar congrega sujeto y objeto, funde subjetividad y objetividad.

EL MIRAR FENOMENOLÓGICO

La cosas no son delante de nosotros simples objetos neutros, que contemplamos; cada una de ellas simboliza para nosotros una cierta conducta, recordarlas provoca en nosotros reacciones favorables o desfavorables; por eso es que las predilecciones de un hombre, o su carácter, la actitud que tomó con respecto al mundo y su ser exterior, se leen en los objetos con que escogió rodearse, en los colores que prefiere, en los lugares de paseo que escoge.

Merleau-Ponty

La palabra fenomenología reúne dos raíces griegas: *phaino*, que significa brillar, hacerse visible, mostrarse, aparecer y *lógos*, que significa discurso, lo que es dicho, argumento, pensamiento. Podemos, entonces, definir fenomenología como el

discurso de aquello que se muestra por sí mismo. Etimológicamente, fenomenología es el estudio o la ciencia del fenómeno, de aquello que se muestra por sí mismo, que trata directamente sobre el fenómeno, interrogándolo, describiéndolo y procurando captar su esencia (Martins, 1992).

En la historia de la filosofía, el término fenomenología, inicialmente acuñado por Edmund Husserl, al final del siglo XIX, surgió para promover la superación de la dicotomía entre sujeto y objeto, entre hombre y mundo, impuesta por el racionalismo y por el empirismo. Ese momento histórico configura una ruptura entre el mundo de la ciencia, cada vez más centrado sobre sí mismo, y el mundo de la vida, que buscaba una explicación no meramente empirista, ni meramente racionalista. Mientras el racionalismo sobrestima el valor de la razón en el proceso de conocimiento, el empirismo enfatiza la importancia de la experiencia por medio de los sentidos y, por tanto, del objeto conocido. En el centro de esa escisión, emerge la reflexión fenomenológica como tentativa de conciliación: a la fenomenología compete la función de reintegrar el mundo de la ciencia al mundo de la vida (Bueno, 2003: 23). Merleau-Ponty, Heidegger, Sartre, Paul Ricoeur, entre otros, asumieron la fenomenología como referencial y han ofrecido, por vías diferentes, contribuciones originales para la expansión del pensar fenomenológico.

En la concepción cartesiana, el sujeto es espectador absoluto; distanciado del objeto, el sujeto cartesiano establece con él una relación de exterioridad. Para Descartes, el cuerpo físico del hombre es algo que no difiere de la naturaleza en general; es, por tanto, un objeto físico entre los demás objetos físicos. Merleau-Ponty refuta con vehemencia esta idea y señala que es el pensamiento objetivo el que ubica al cuerpo como objeto. Cuerpo y mundo son un “campo de presencia”, el cuerpo es el sujeto de la percepción. Merleau-Ponty rechaza al sujeto cartesiano por representar el punto de vista sobre todos los otros puntos de vista, un sujeto universal que profiere verdades fuera de tiempo. El filósofo caracteriza el pensamiento occiden-

tal como “pensamiento de sobrevuelo”, pues reduce enteramente lo real a la dicotomía sujeto-objeto, es un pensamiento que procura dominar y controlar totalmente a sí mismo y a la realidad exterior.

Husserl (1907) propone la “vuelta a las cosas mismas”, tal como ellas se muestran a nuestros ojos y a nuestra conciencia. El mirar fenomenológico es, pues, un mirar que busca captar el tronco, el corazón de las cosas. Es un mirar intencional, que distingue y revela lo que hay de esencial en la percepción del fenómeno, describiendo la experiencia tal como ella se procesa. Mirar direccionado a las cosas humanas, orientado para una lectura dialéctica de la realidad, suspende valores, juicios, conceptos e ideas preconcebidas para poder aprender las cosas en cuanto contenidos de nuestra experiencia. El mirar fenomenológico es, por tanto, un mirar del conocimiento, es un acto por el cual el hombre experimenta el mundo en su inagotabilidad.

El conocimiento, para la fenomenología, sólo tiene sentido si se relaciona con la experiencia. El saber humano es motivado y dinamizado por una certeza implícita de la existencia de más sentidos, puesto que el sentido pleno jamás será encontrado. Para Merleau-Ponty (1999) el sentido de una cosa habita esa cosa, el sentido no es una idea que organiza y ordena los aspectos sensibles. Aprender el sentido de la cosa no es un acto del espíritu, más bien es un acto del cuerpo. La cosa se muestra, revela su ser por la propia organización de sus aspectos sensibles. Por medio de la fenomenología, lo sensible recibe un estatuto diferenciado de aquel postulado por el empirismo clásico y por el racionalismo. Lo sensible pasa a ser comprendido en cuanto territorio instituidor de la experiencia humana.

Lo sensible

Descartes (*apud* Chauí, 1988: 54) señaló que lo sensible es subjetivo porque se aloja dentro del psiquismo humano. Para ese pensador, lo sensible no es cualidad de las cosas. Lo sensible

es apenas sensación, pues vive interiorizado en el sujeto psicológico. “La sensación del rojo en nosotros no corresponde, definitivamente, a ninguna cualidad del rojo”. Esta concepción racionalista determina que lo sensible está radicalmente separado de lo inteligible. Lo sensible, para un cartesiano, no tiene sentido y las cualidades sensibles son consideradas secundarias. Sobre este punto de vista, la percepción es totalmente subordinada al entendimiento, al concepto que se hace de las cosas.

Merleau-Ponty (1999: 25), al contestar el pensamiento cartesiano, afirma que lo sensible no es subjetivo y confiere otro estatuto a lo sensible, cuando lo rescata de la esfera de la sensación. “El rojo y lo verde no son sensaciones, son sensibles, y la cualidad no es un elemento de la conciencia, es una propiedad del objeto”. La idea de sensible en cuanto sensación lo convierte en efímero y puntual. Las cosas son sensibles; densas, enlazan color, volumen, espesura, textura, sabor, sonido, tacto. Lo sensible habita sujeto y mundo. Lo sensible tiene un sentido que le es inmanente, o sea, reporta y se relaciona a otra cosa además de él mismo. A nuestra experiencia efectiva no nos presenta nada sensible que sea absoluto como, por ejemplo, una cualidad pura del rojo. Nuestra percepción versa sobre relaciones y no sobre cualidades puras. El objeto es un organismo de olores, sonidos, colores que se simbolizan unas con otras. El rojo deja de ser sólo aquel color cálido, experimentado, pero anuncia alguna otra cosa sin contenerla, el rojo pasa a significar algo, a representar algo, ejerciendo, así, una función de conocimiento.

En las palabras de Marilena Chauí (1988: 58):

Un color no es cosa, no es átomo colorido ni longitud de onda luminosa, es concreción de visibilidad, pura diferencia y diferenciación entre colores. Cuando el rojo es tela roja, puntúa el campo de los rojos: la ropa de los cardenales, la bandera de la revolución, un fósil de mundos perdidos, el cafetal antes de la cosecha, vestigio de la acción policial dejado por las calles. Cada

rojo es un mundo y hay el mundo del rojo entre los colores. Es modulación de lo sensible, cristalización momentánea de lo colorido.

Para Merleau-Ponty (1999), la función esencial de la percepción es la de fundar o inaugurar el conocimiento, asentado en el carácter intrínseco del objeto percibido. Nuestras percepciones, las más simples, ya versan sobre relaciones, no sobre términos absolutos. Lo sensible cumple una función de conocimiento. El territorio del mirar está, por tanto, entre las cosas y no fuera de ellas. El mirar fenomenológico reúne entendimiento con sensibilidad, unifica sensible e inteligible.

LA MIRADA DEL OTRO

...Así que las miradas se prenden, ya no somos totalmente dos y hay dificultad en quedar solo. Este intercambio, la palabra es buena, realiza en muy poco tiempo una transposición, una metátesis; un quiasmo de dos destinos, de dos puntos de vista. Ocurre así una especie de recíproca limitación simultánea. Tú tomas mi imagen, mi apariencia, yo tomo la tuya. No soy yo, una vez que me ves y yo no me veo. Lo que me falta es ese yo que tú ves. Y a tí, lo que te falta es el tú que yo veo. Y, por más que avancemos en el conocimiento uno del otro, cuanto más reflexionemos, más seremos otros...

Merleau-Ponty

El pensamiento occidental contemporáneo, inaugurado por la metafísica idealista de Descartes, sobrevuela el mundo, otorga al sujeto cognoscente el poder de apropiarse de la realidad exterior a él, transformando el mundo en representación, en idea o concepto del mundo. La noción de sujeto universal convierte al sujeto en el punto de vista sobre todos los otros puntos de vista, en un sujeto que profiere verdades fuera del tiempo y que reduce al otro a objeto: “¿Cómo entonces yo puedo, yo que percibo, y que, por eso mismo, me afirmo como sujeto universal, percibir un otro que en el mismo instante me sustrae esta universalidad?” (Merleau-Ponty, 1999: 482).

El sujeto de la percepción fenomenológica es el cuerpo. La coexistencia y la interacción entre sujetos entran en escena en la medida en que al abrirme al mirar del otro, mi percepción desvela los aspectos coextensivos a mi cuerpo, al cuerpo del otro y al mundo vivido. Todo otro es un otro yo mismo, afirma el filósofo. Sólo aprehendo lo otro por medio de una analogía conmigo mismo. Percibimos una otra sensibilidad y es a partir de eso que percibimos un otro pensamiento. En ese sentido, en la experiencia del mundo la experiencia del cuerpo consigo mismo es atravesada por la experiencia del otro cuerpo, instauradas en una relación de intercorporeidad:

Si yo y un amigo estamos frente a un paisaje y si intento mostrar a mi amigo algo que veo y que él aún no ve, no podemos dar cuenta de la situación diciendo que yo veo algo en mi mundo propio y que intento por mensajes verbales suscitar en el mundo de mi amigo una percepción análoga; no hay dos mundos numéricamente distintos y una mediación del lenguaje que nos reuniría. Hay, y me impaciento si esto lo siento muy bien, una especie de exigencia de que lo que es visto por mí sea visto por él. Pero, al mismo tiempo esa comunicación es pedida por la propia cosa que yo veo, por los reflejos del sol en ella, por su color, por su evidencia sensible. La cosa se impone no como verdadera para toda inteligencia, pero sí real para todo sujeto que comparte mi situación (Merleau-Ponty, 1990: 50).

Veo un paisaje que también es visto por otro. Por la intercorporeidad, esta visión deja de ser mía y da lugar a un paisaje que es nuestro. Reconozco en el mar que él ve el mar que veo y viceversa, porque mi mar pasa en su cuerpo y el mar de él en el mío.

Yo y otro comulgamos sobre un mismo panorama que vemos desde dos puntos de vista diferentes. Veo que él ve. Reconozco que mi mundo sensible es también el de él, pues asisto a su visión. Mi verde pasa en él y el suyo en mi [...] No obstante, su visión no es igual

a la mía, ellas se interpenetran, pero son verdaderamente distintas. En la percepción del cuerpo del otro, en la constatación de un otro comportamiento, de una otra presencia en el mundo, la distancia entre las subjetividades es transpuesta. La intersubjetividad, o sea, la transitividad de un cuerpo a otro ocurre en el mundo cultural. Es la orden de la cultura que hace posible el encuentro de las individualidades humanas (Merleau-Ponty, 1990: 276)

La intersubjetividad es un tema en el que profundizó Bruner (1998). La constatación de que no apenas representamos el mundo en nosotros, pero que respondemos con sensibilidad al modo como ese mundo es representado por los otros individuos, lo llevó a concluir que es en el terreno de lo sensible que nuestras representaciones se comunican con las representaciones de los otros. La intersubjetividad hace con que las personas ajusten sus comportamientos tomando en cuenta la percepción del otro. La marca del desarrollo de los seres humanos aculturados está en la intersubjetividad, pues ella origina redes de expectativa mutuas, que crecen continuamente y regulan la interacción social.

Para Bakhtin (1927), el ser humano es un ser imposible de concebirse fuera de sus relaciones con el otro. El otro es aquel que completa, que trae, a lo que se quiere ver, la percepción de sí o la imagen de su totalidad. Vivir, para el filósofo, significa participar de un diálogo, interrogar, escuchar, responder. El “yo” se completa en el “otro”.

En la especie humana, las representaciones de la realidad se articulan en sistemas simbólicos, pues las culturas producen signos compartidos por sus miembros. Son los sistemas simbólicos –y el lenguaje es el sistema simbólico básico de todos los grupos humanos– los que permiten a los individuos comunicarse entre sí e interactuar socialmente. Vygotsky (1998) se refiere a una construcción cultural de la significación, fundamentado en la idea de que el psiquismo humano funciona con base en los sentidos y significados construidos históricamente y compartidos culturalmente.

Es la propia inserción cultural del sujeto que genera su psiquismo, o sea, el desarrollo humano ocurre en la interacción con la cultura, en la convivencia e introyección de valores, signos y significados construidos y compartidos por los grupos culturales que, a su vez, contribuyen a afirmar la identidad de cada uno. De esa manera, el desarrollo del hombre es siempre mediado por otro hombre –miembro de la misma cultura–. La singularidad del individuo se constituye al diferenciarse del otro.

Bruner comparte con Vygotsky la idea de que la cultura constituye decisivamente el psiquismo, pues es en la interacción entre hombre y cultura que se producen los significados de la experiencia. El proceso de creación de significados es considerado por la psicología como el fenómeno que rige y organiza el conocimiento de mundo que el sujeto va construyendo a lo largo de la vida, es donde ocurren los cambios entre los sujetos.

EL MIRAR COMO EXPERIENCIA ESTÉTICA

*Mirar es, al mismo tiempo, salir de sí
y traer el mundo para dentro de sí.*

Marilena Chauí

Vimos que el mirar nace del encuentro del sujeto con el mundo, que presupone una interacción entre vidente y visible. Vimos también que hay una distinción entre ver y mirar y que para mirar las cosas no empleamos solamente los ojos, usamos todo nuestro cuerpo: oídos, manos, pies, nariz y boca. En el acto de la percepción, los sentidos se comunican en el interior del cuerpo humano, articulados en un sistema sinestésico. El mirar, entonces, ve, toca, oye y saborea.

A su vez, en un movimiento de reciprocidad, el mundo se ofrece a la mirada, englobando al sujeto. En otras palabras:

“La visión es reflejo o concentración del universo [...] La misma cosa está allá en el corazón del mundo y acá en el corazón de la visión [...] Las cosas y mi cuerpo son hechos del mismo material. La visión se hace de alguna manera en las cosas, o incluso que la manifiesta visibilidad de las cosas se refuerce en el cuerpo por medio de una visibilidad secreta.” (Merleau-Ponty, 2002: 35).

Podemos decir que cuando miramos el mundo de esta manera sensible y cohesiva, cuando comprendemos la esencia y la unidad de las cosas por medio de la percepción, vivimos una experiencia estética. En cuanto espectadores, nos abrimos receptivamente a lo visible, condición primera para que ocurra este tipo de experiencia.

El paradigma de la experiencia estética fue expuesto por Kant, al describir los sentimientos del hombre frente a un cielo estrellado. La experiencia estética nace del encuentro del individuo con el infinito del universo, y él como parte de este universo. Es en ese momento de encantamiento que ocurre el encuentro de dos grandes sentimientos humanos: el de ser infinitamente pequeño, contenido en la inmensidad de lo infinito, pero también el de ser infinitamente grande, conteniendo en sí todo el universo.

Como ya sabemos, la palabra *estética* tiene sus raíces en el término griego *aisthèsis*, que se origina de *aisthanesthai*: comprensión por los sentidos. La visión del mundo griega unía lo sensible al conocimiento en una misma raíz semántica. Una de las significaciones griegas para *aisthèsis* es la de *conducir el mundo para adentro*, como inspiración, como encantamiento por la reacción sensible a la forma que ese mundo toma por la emoción a la imagen del mundo –*eidolon*.

Evidentemente, nos distanciamos de la estética en cuanto disciplina fundada en la poética de lo “bello”, limitada solamente a las cuestiones del arte. Nuestra aproximación más directa es con la *estesia*, término que también se origina de *aisthèsis*. Los significados de *estesia* están igualmente relacionados a la percepción del mundo exterior, por medio de los

sentidos. Según Ana Cláudia Oliveira (1995: 231), la *estesia* es “la facultad que posibilita la experiencia del placer (o de su contrario), así como de todas las ‘pasiones’ –aquellas del ‘alma’ y también aquellas físicas del cuerpo, de la ‘sensualidad’”. La *estesia* habla más de nuestra relación sensible con las cosas del mundo. La fenomenología funda una estética que se expresa como experiencia vivida.

En la experiencia estética, la conjunción entre sujeto y mundo se hace efectiva a partir de lo que hay de más primordial en el humano: su estructura sensorial. Los cinco sentidos, que habitan el cuerpo, se alían para el goce estético. Esta interacción ocurre en el plano de la preobjetividad, según Husserl (1907), en una región donde no hay dicotomía entre lo sensible y lo inteligible, no hay ruptura entre físico y psíquico, entre cuerpo y alma. La experiencia estética es, así, una experiencia intersensorial, una experiencia del mundo vivido, del mundo indeterminado, del mundo fenomenal.

En una experiencia estética, no podemos separar el sujeto del evento, pues el evento no existe en sí, él se constituye solamente a partir de las expresiones que tenemos de él. A partir de la manifestación estética es que nuestros sentidos aparecen como instrumentos intercambiables entre sí. La unidad de nuestro cuerpo sale a la luz en el encuentro con el evento. En ese momento, ocurre una transmutación de valores entre sujeto y evento estético: la unidad del evento también se manifiesta en el encuentro con el sujeto y el evento adquiere un nuevo valor que le otorga el papel activo de algo que se muestra y quiere ser percibido por el otro.

Las obras de arte son las manifestaciones que más solicitan el disfrute del espectador. Para Pareyson (1989), una pintura encerrada en una sala oscura no tiene existencia artística, la mirada del espectador es que le confiere vida. Aquí, reafirmamos el presupuesto fenomenológico de que las cosas son sensibles, de que lo sensible habita sujeto y mundo. El objeto artístico es sensible, refleja el mundo, su fruición por alguien es que hace que despierte y viva su propia vida, es el espectador quien le hace hablar, quien ratifica su existencia.

En el artículo “Arte y existencia”, João Augusto Pompéia elucida con propiedad la magnitud que puede alcanzar una experiencia estética:

La sensación de agrandarme, en el contacto con las artes plásticas, ocurrió de forma muy curiosa. Ya cité aquí a La Piedad de Miguel Ángel. Hubo una vez, hace ya bastante tiempo, en que estuve frente a esa escultura. Hasta entonces aquello era para mí una cosa interesante, bonita, plástica, sensual, pero yo nunca había entendido por qué tanto se hablaba sobre esas estatuas. Pero cuando la vi, hubo un momento en que una emoción muy fuerte se apoderó de mí [...] Los detalles de las uñas, los tendones, el juego muscular de la cara de Nuestra Señora y del Cristo muerto, todo era absolutamente perfecto y proporcional. Pero había una cosa escandalosa, un “error” descarado: la desproporción entre el tamaño de Nuestra Señora y el tamaño del Cristo muerto. Era una cosa increíblemente fuera de proporción. Mi primer choque fue pensar: “¡Pero qué cosa distorsionada!” Y al mismo tiempo me intrigaba el hecho de no haber percibido eso de inmediato, pues cuando se percibe una distorsión, ella queda tan enorme que no se entiende cómo no fue percibida antes. Y esta desproporción –que con certeza no era casual– hizo aparecer, para mí, el habla de aquella estatua en particular. Lo que estaba allí representado en la piedra, no eran dos figuras, un hombre muerto en el regazo de una mujer. Lo que Miguel Ángel consiguió traer a la luz, del interior de un bloque de mármol, era la relación de la madre con el hijo muerto –que, antes de todo, es hijo. Aquello que está en el regazo de la mujer es el hijo de ella muerto. Y el hijo nunca es grande. Es siempre pequeño. Siempre cabrá en el regazo, sólo que para eso el artista tenía que pervertir la proporción de las formas, en una época en la que el cuidado con esa dimensión era una cosa sumamente significativa [...] La obra de arte está allí para contar la historia de una de las grandes pasiones humanas. Habla del vínculo, de la vida, de la muerte, del ganar, de perder, del dolor, de la dedicación y de tantas cosas más. El habla de aquella estatua se fue extendiendo tanto que quedaba cada vez más difícil controlar la emoción. [...] Allí, por primera vez, yo tenía

voluntad de rendir homenaje al escultor, por la oportunidad que él me dio de descubrir que las piedras hablan. Y pueden hablar cosas increíbles, pues hablan de las experiencias humanas tal como los hombres las viven...

Después de este rico testimonio podemos, entonces, preguntar: ¿al final, cuáles son las condiciones necesarias para que tengamos una experiencia estética? Para responder a esta cuestión, elegimos cinco cualidades que caracterizan una experiencia estética:

- La experiencia estética es receptiva. Ocurre a partir de una recepción sensible, de una comunicación del sujeto con el ambiente a través de los sentidos.
- La experiencia estética es una experiencia vivida por todo el cuerpo. El cuerpo, al mismo tiempo en que es un sensible (posee forma, color, textura), es lo que siente. Sintiente y sensible, el cuerpo es el sujeto de la experiencia estética.
- Toda experiencia estética proviene de la conjunción entre un sujeto y un espectáculo. La experiencia estética adquiere sentido en la dimensión vivida, es un diálogo directo entre espectador y evento.
- La experiencia estética ocurre en el territorio de la préobjetividad que, según Husserl, es el territorio del mundo vivido, se localiza por debajo del mundo objetivo, por debajo del dominio conceptual. La experiencia estética ocurre en todo nuestro cuerpo, porque aprehendemos sus sentidos anteriormente a cualquier juicio que podamos articular.
- La experiencia estética no tiene finalidad –no tiene función práctica, no sirve para nada. Es justamente ahí donde reside su grandiosidad: ella es vivida solamente por la armonía que irradia.

Con relación al último aspecto, podemos decir que es cada vez más común que las personas orienten sus intereses a propósitos prácticos, utilitarios. La concepción cartesiana del mundo nos impregnó la visión a punto de subordinar nuestra percepción casi exclusivamente al entendimiento, al concepto de las cosas. Nuestro mirar se dirige menos a la esencia y más al signo de la existencia de los fenómenos. Sin embargo, durante una experiencia estética, nuestra percepción es desinteresada, no es orientada por intereses prácticos. La percepción ordinaria procura una verdad sobre el objeto y la procura en torno del objeto, en las relaciones que lo unen a los otros objetos. Ya la percepción estética procura la verdad del objeto, así como ella es dada, inmediatamente en lo sensible (Dufrenne, 1972).

El pensamiento científico también es estético. Según Brownowski (1998: 48), “toda teoría científica proyecta imaginativamente nuestra experiencia en campos que aún no podemos experimentar”. Todo lo que es creado, tanto en el arte como en la ciencia, es una extensión de nuestra experiencia para nuevos campos, y nos afecta profundamente porque se refiere a la condición humana y siempre formula una visión del mundo.

Mismo que las obras de arte sean las manifestaciones que más solicitan el disfrute, se pueden experimentar estéticamente eventos de otra especie: originados de la naturaleza o contruidos por el trabajo del hombre. El encuentro con una manifestación estética, sea una obra de arte, una teoría científica, un libro, un contenido escolar o un paisaje natural produce una especie singular de emoción. Experimentamos placer (o su contrario) en la fruición de un objeto estético. En la experiencia estética, la cualidad de la emoción que en ella se produce es peculiar: ocurre una satisfacción del cuerpo, un disfrute de los sentidos, un tipo de emoción al que llamamos de emoción estética.

La emoción estética produce alegría, provoca en nosotros formas de imaginación y formas de sentimiento, de manera

inseparable. La emoción estética clarifica y organiza la propia intuición. Es por eso que la emoción estética tiene la fuerza de una revelación e inspira un sentimiento de profunda satisfacción intelectual, aunque no suscite cualquier trabajo intelectual consciente (Langer, 1980).

El placer del conocimiento es una emoción estética, la cual lleva a un maravillamiento del mundo, esencial al aprendizaje y a la interacción social en el aula. La emoción estética contagia, se propaga de forma epidérmica en las personas, estableciendo una relación inmediata entre ellas. La propagación epidérmica de las emociones, al provocar un estado de comunión y de unísono, diluye las fronteras entre los individuos; puede llevar a esfuerzos e intenciones en torno de un objetivo común. Wallon afirma que la emoción estética es capaz de ejercer un papel unificador y generar sentimientos de comunión y pertenencia cultural en fiestas colectivas y en espectáculos artísticos (Galvão, 2003).

La asociación entre experiencia estética y mirar fenomenológico, reconoce que en ambos aprehendemos el mundo de manera total, una y directa. El mirar, aquí entendido como experiencia estética, es fruto de una percepción global del universo del cual hacemos parte y con el cual estamos en íntima relación. Mirar estético porque es receptivo a la armonía de la relación entre hombre y mundo, entre hombre y objeto estético. Pero, como ya hemos constatado, su estado receptivo no lo cualifica como un mirar pasivo. Al contrario, es un mirar vívido, penetrante, curioso, pues sobrevive de la búsqueda de sentidos, crea y recrea significaciones permanentemente. O sea, es un mirar que se educa.

LA EDUCACIÓN DE LA MIRADA

*Por naturaleza, todos los hombres desean conocer
[...] La vista es, de todos nuestros sentidos,
aquel que nos hace adquirir más conocimientos
y lo que nos hace descubrir más diferencias.*

Aristóteles

Vimos que la multiplicidad y riqueza visual, presente en los días de hoy, no nos despierta una percepción ampliada del mundo. Al contrario, la fácil reproductibilidad de las imágenes nos lleva al extremo de consumirlas de forma cada vez más masificada, nos torna víctimas de su banalización. Acabamos por ver las cosas de forma superficial; anestesiados por el exceso, perdemos el distanciamiento necesario a la construcción de sentidos.

En la era de la visualidad, las estructuras del conocimiento humano se han modificado y demandan un mirar más apurado para la decodificación y la crítica, un mirar revelador que denuncie los mensajes embutidos en las imágenes –principalmente en aquellas que pretendan imponernos valores y moldear nuestros comportamientos–, un mirar selectivo que escrute o que realmente haga sentido a nuestra existencia, un mirar que desvele las apariencias y revele lo oculto.

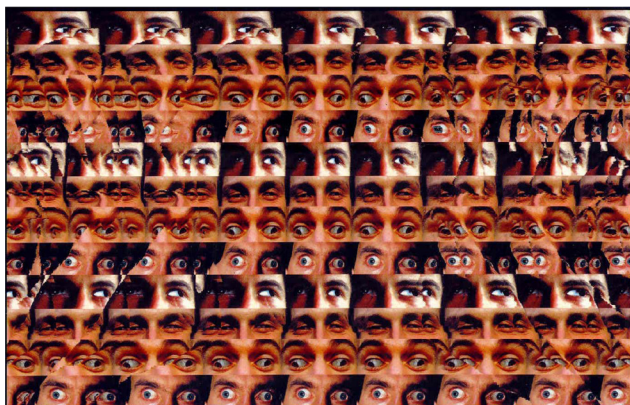
En el ver cotidiano, en el ver ingenuo, la mayoría de nosotros reacciona al exceso de estímulos por medio de un estado de pasividad y sumisión: poseídos por las imágenes, dejamos de establecer con ellas relaciones significativas. Nos rendimos al poder de la imagen. La imagen, sea del arte o de la publicidad, es un verdadero testimonio cultural. Para que la imagen produzca formas de comunicación que creen sentidos, para que traduzca valores humanos, es preciso que se realice un trabajo sobre ella. El trabajo de mediación que la imagen requiere, en la sociedad contemporánea, se torna imperativo dentro de una perspectiva de conocimiento visual y de humanización.

Vimos que el mirar es inquieto e inquisidor, que el mirar piensa, que es la visión hecha interrogación. El mirar requiere

una intencionalidad, el mirar precisa ser educado para enfrentar la epopeya visual de nuestra cotidianidad. En esta perspectiva, la educación del mirar se vuelve indispensable a la sobrevivencia, pues actúa como una forma de humanización y de cultivo, un dispositivo para la ciudadanía. La estética, en su origen, liga lo sensible a la imagen. Hoy, en la civilización de la visualidad, la imagen surge como un vigoroso potencializador de la experiencia estética.

En la realidad de la escuela, difícilmente tomamos en cuenta la experiencia estética. No obstante, el aprendizaje de un contenido es –o debería ser– una verdadera experiencia estética. El encuentro del sujeto con el objeto del conocimiento, sea él artístico o científico, produce emoción estética, mientras se cree un ambiente propicio para tal, mientras que en el diálogo establecido entre profesor y alumno haya espacio para lo sensible.

CONCLUSIÓN



Lo que en mí siente está pensando.

Fernando Pessoa

MIRADAS

Un gran dilema de la escuela de jóvenes y adultos es el de la selección de contenidos y metodologías. ¿Cuáles aprendizajes son significativos a los alumnos adultos? ¿Cómo elegir saberes que contribuyan para el desarrollo individual del alumno, pero que también extrapolen los límites del aula? ¿Cómo hacer una ecuación de contenidos que respeten la especificidad e integridad de las diferentes disciplinas pero que sean, al mismo tiempo, relevantes para la vida social y profesional del alumno y, todavía, le proporcionen los instrumentos necesarios para la lectura y decodificación de la complejidad de informaciones y estímulos del mundo contemporáneo? ¿Cuáles conocimientos priorizar para atender a objetivos educativos tan amplios?

Este escenario envuelve también otra situación metodológica de difícil solución en la EJA: ¿Cómo desarrollar prácticas letradas en el alumno sin desvalorizar sus prácticas culturales de origen?, ¿Cómo hacer una ecuación de los conocimientos previos de los adultos con los conocimientos escolares?, ¿Cómo hacer un puente entre los saberes del día-a-día y los saberes formales, sin privilegiar uno en detrimento del otro?, ¿Cómo promover la superación del sentido común en dirección al letramento?

Sabemos que la escuela ejerce un papel de excelencia en el desarrollo de individuos que pertenecen a las sociedades tecnologizadas. “La escuela es fundamental, no en cualquier sociedad, pero sí en la sociedad letrada, y su importancia se refiere a la intervención del modo letrado, escolarizado, científico, para operar transformaciones en los individuos en una determinada dirección, escogida como meta, en esa sociedad, en la definición de las características de sus miembros” (Oliveira, 1997: 60).

Conscientes de la importancia de la escuela y de la naturaleza de los conocimientos que ella vehicula para el desarrollo y la inserción cultural de un joven o adulto, en la compleja

sociedad contemporánea, apuntamos aquí un camino para la EJA: el de la educación estética. Este trabajo procura responder a las cuestiones anteriores, al señalar y fundamentar una concepción estética de educación de jóvenes y adultos por medio de una comprensión más abarcadora de la estética, tangible a todas las áreas del conocimiento humano. Para eso, sugiere metodologías que pongan de relieve los aspectos estéticos de los conocimientos producidos en las diferentes disciplinas, como una manera de alcanzar los aspectos más conceptuales de esos saberes. De la misma manera, reconoce que el trabajo colectivo en la escuela de jóvenes y adultos, por medio de proyectos pedagógicos centrados en las relaciones entre las disciplinas, contribuye substancialmente a la resolución de los problemas señalados.

La estética, a pesar de cargar todavía el estigma de poseer un valor menor en relación a otras esferas del pensamiento, ha sido, desde la antigüedad clásica, objeto de estudio de los pensadores que fundamentan la actividad humana. Las cuestiones referentes a la percepción y a la sensibilidad son constituyentes de la estética. Consideradas, tradicionalmente, en el campo de la subjetividad, la percepción y la sensibilidad son marcadas por cierta imprecisión y relativismo.

El filósofo Maurice Merleau-Ponty desarrolla una fundamentación muy consistente acerca de lo sensible, al considerarlo como el territorio de origen de la propia reflexión. A esa región prereflexiva, el pensador llamó de *logos* del mundo estético, esto es, un dominio humano en que lo sensible es esencia de nuestra experiencia. Para él, lo sensible no es subjetivo porque no se encuentra interiorizado en el sujeto psicológico, lo sensible está localizado en el mundo. El mundo es la unidad indivisa del cuerpo y de las cosas. Lo sensible no está radicalmente separado de lo inteligible, él posee una función de conocimiento. El *logos* del mundo estético hace posible la intersubjetividad como intercorporeidad que, por medio del lenguaje, origina el *logos* del mundo cultural, esto es, el mundo humano de la cultura y de la historia, un mundo de significaciones creadas y compartidas.

La escuela occidental contemporánea sigue, tradicionalmente, una línea de pensamiento inaugurada por la metafísica idealista de Descartes, pensamiento que separa la conciencia humana del mundo, que reduce lo real a la dicotomía sujeto-objeto. A ese pensamiento, Merleau-Ponty denomina pensamiento de sobrevuelo. El pensamiento de sobrevuelo procura dominar y controlar totalmente a sí mismo, y extender la dominación y el control a la realidad exterior. El pensamiento sobrevuela el mundo, transformándolo en idea o concepto del mundo.

Otra concepción tradicional que aún permanece como paradigma de la escuela occidental es la que separa arte y ciencia, tratándolas como dimensiones opuestas del conocimiento humano. Predomina, en la cultura escolar, una valorización del pensamiento científico en detrimento del artístico. Esa actitud genera otras escisiones del pensamiento, que se instalaron en el centro de nuestra cultura, como las relativas a razón-emoción, intelecto-intuición o cognición-afectividad.

No obstante, en el inicio del tercer milenio, se manifiesta una tendencia cada vez más acentuada en redimensionar ciencia y arte, procurando dar a conocer los modos como razón y sensibilidad, intelecto e imaginación, constituyen el conocimiento humano. Nunca ha sido posible que exista ciencia sin imaginación, ni arte sin cognición. El arte tanto como la ciencia son creadoras de mundos.

La imaginación es una cualidad común en la ciencia y en el arte. “La imaginación no se limita a las explosiones de la fantasía, ella es siempre la manipulación mental de lo que está ausente de los sentidos, mediante el uso de imágenes, palabras u otros símbolos” (Bronowsky, 1998: 38). El autor demuestra, también, cómo arte y ciencia son constituyentes de todas las culturas humanas:

Hay un hilo que une continuamente todas las culturas humanas que conocemos, un hilo doble: no hay cultura, por más primitiva según nuestros patrones, que no practique de algún modo el tipo de explicación que denomine de ciencia y que, de alguna forma,

no se exprese artísticamente. Esa doble e indisoluble presencia revela, sin duda, una unidad esencial existente en la mente humana evolucionada. El hecho de no haber cultura dedicada a la ciencia que no practique el arte y viceversa, no puede ser accidental. Debe haber una razón, enraizada profundamente en la mente humana –específicamente, en la imaginación humana–, que se exprese naturalmente en cualquier cultura, sobre la forma tanto de ciencia como de arte (Bronowsky, 1998: 89).

Frente a la excesiva mecanización y especialización de la vida contemporánea, una tarea crucial de la escuela, hoy, es la de reestablecer la comunión entre ciencia y arte, disolviendo las fronteras rígidas entre las disciplinas y posibilitando la transversalidad de la estética a lo largo del currículo. La escuela de jóvenes y adultos debería trabajar justamente en la región del paso del *logos* del mundo estético hacia el *logos* del mundo cultural, esto es, posibilitar que los individuos rescaten y trasciendan los contenidos sensibles de sus experiencias y se apropien de las significaciones socialmente compartidas para que, así, se vuelvan letrados.

Para Merleau-Ponty, la conciencia tética, o sea, la conciencia reflexiva está fundada en la conciencia corporal. Por tanto, la escuela de EJA no puede ignorar que el origen del conocimiento está en el cuerpo, está en el nivel de lo sensible, que el territorio de la prereflexión es el substrato para la conciencia y la percepción del otro, que son las reflexiones nacidas en la región originaria de la *aisthesis* que se desarrollan social e históricamente.

La educación estética, o educación de la mirada, presupone una idea esencial, preconizada por Merleau-Ponty: la de que lo visible expresa una visión que no es ocasionada por el pensamiento, pero que es condición para el pensamiento. La educación estética promueve la construcción de conocimientos que desenmascaran la superficialidad y la estandarización del mirar, que pueden llevar a los educandos a desarrollar un contacto más profundo con la lectura y la interpretación de su

cotidiano, ayudándolos a extraer sentidos del paisaje excesivamente masificado que los circunda.

Con el ambicioso objetivo de formar individuos plenamente letrados, nuestra mirada de educadores no descansa tranquilamente sobre el paisaje. Mirar inquieto e inquisidor, demuestra la espesura de su interioridad al iluminar aprendizajes escolares que resuenen y se incorporen a las prácticas sociales del adulto. A final de cuentas, lo que realmente queremos es que la mirada de nuestro alumno desee siempre más de lo que le es dado a ver.

BIBLIOGRAFÍA

Alvares, Sonia C. (2002), “Artes Visuais na EJA”, en Ministério da Educação e Cultura. *Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o segundo segmento do Ensino Fundamental*, Brasília, MEC, pp. 145-154.

Bakhtin, Mikhail (1992/1927), *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6ª ed. São Paulo, Hucitec.

Barbosa, Ana Mae (org.) (1997), *Arte-educação: leitura no subsolo*, São Paulo, Cortez.

Barbosa, Ana Mae (1998), *Tópicos utópicos*, Belo Horizonte, C/Arte.

Barbosa, Ana Mae (2001), *A imagem no ensino da Arte*, São Paulo, Perspectiva.

Bosi, Alfredo (1988), “Fenomenologia do olhar”, en NOVAES, A. (org.), *O olhar*, São Paulo, Companhia das Letras, pp. 68-73.

Bourdieu, Pierre y Darbel, Alain (2003), *O amor pela arte*, São Paulo, EDUSP.

Braga, Maria Lúcia Santaella (1990), *(Arte) & (cultura): equívocos do elitismo*, São Paulo, Cortez.

Britto, Luiz Percival L. (2001), “Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação”, en Ribeiro, V. M. (org.), *Letramento no Brasil*, São Paulo, Global, pp. 89-113.

Bronowski, Jacob (1998), *O olho visionário: ensaios sobre arte, literatura e ciência*, Brasília, Editora Universidade de Brasília.

Bruner, Jerome (1998), “O próximo capítulo da psicologia”, em Bruner, Jerome. *A cultura da educação*, Porto Alegre, Artes Médicas, pp. 153-173.

Bueno, Enilda. R. A. (2003), “Fenomenologia: a volta às coisas mesmas”, em Peixoto, Adão José (org.), *Interações entre fenomenologia e educação*, Campinas, Alínea, pp. 9-42.

Cardoso, Sérgio (1988), “O olhar viajante (do etnólogo)”, em NOVAES, A. (org.), *O olhar*, São Paulo, Companhia das Letras, pp. 347-360.

Charlot, Bernard (2000), *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*, Porto Alegre, Artmed.

Charlot, Bernard (2001), *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*, Porto Alegre, Artmed.

Chauí, Marilena (org.) (1984), *Merleau-Ponty*, São Paulo, Abril Cultural. (Coleção Os pensadores).

Chauí, Marilena (1988), “Janela da alma, espelho do mundo”, em NOVAES, A. (Org.), *O olhar*, São Paulo, Companhia das Letras, pp. 31-63.

Chauí, Marilena (1992), “O que é ser educador hoje?”, em Brandão, C. R. (org.), *O educador: vida e morte*, Rio de Janeiro, Graal.

Descartes, R. (1987), *La Dioptrique*. ed. fac-simile, Paris, Fayard, p. 71.

Duarte Júnior, João-Francisco (1981), *Fundamentos estéticos da educação*, São Paulo, Cortez; Autores Associados.

Duarte Júnior, João-Francisco (2001), *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*, Curitiba, Criar Edições.

Dufrenne, Mikel (1972), *Estética e filosofia*, São Paulo, Perspectiva.

Eagleton, Terry (1993), *Ideologia da estética*, São Paulo, Jorge Zahar.

Fazenda, Ivani (2003), *Interdisciplinaridade: qual o sentido?*, São Paulo, Paulus.

Frayze-Pereira, João A. (1995), *Olho d'água: arte e loucura em exposição*, São Paulo, Escuta.

Frayze-Pereira, João A. (2004), A dimensão estética da experiência do outro. *Pro-Posições*, Campinas, v. 15, n. 1, jan./abr. (Dossiê Educação Estética).

Freire, Paulo (1981), *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Galvão, Izabel (2003), Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon, em Arantes, V. A. (org.), *Afetividade na escola*, São Paulo, Summus, pp. 71-88.

Hillman, James (1993), *Cidade e alma*, São Paulo, Studio Nobel.

Husserl, Edmund (1958/1907), *A idéia da fenomenologia*, Lisboa, Edições 70.

Janela da Alma. Direção: João Jardim, Walter Carvalho, São Paulo, BR distribuidora; Brasil Telecom; Ravina Filmes, 2001. Filme, 73 min. Color. Son. DVD.

Kleiman, Ângela B. (org.) (1995), *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, Campinas, Mercado de Letras.

Kleiman, Ângela B. y Silvia E. Moraes (1999), *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo rede nos projetos da escola*, Campinas, Mercado de Letras.

Kleiman, Ângela B. (2001), Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos de letramento, *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 267-281, jul./dez.

Langer, Susanne K. (1980), *Sentimento e forma*, São Paulo, Perspectiva.

Maffesoli, Michel (2001), *Elogio da razão sensível*, Petrópolis, RJ, Vozes.

Martins, Joel (1992), *Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poiésis*, São Paulo, Moraes.

Meira, Marly R. (2001), “Educação Estética, arte e cultura do cotidiano”, en Pillar, A. D. (org.), *A educação do olhar no ensino das artes*, Porto Alegre, Mediação, pp. 119-140.

Merleau-Ponty, Maurice (1980), *O olho e o espírito*, São Paulo, Abril Cultural. (Coleção Os pensadores).

Merleau-Ponty, Maurice (1990), *O primado da percepção e suas conseqüências filosóficas*, São Paulo, Papyrus.

Merleau-Ponty, Maurice (1991), *Signos*, São Paulo, Martins Fontes.

Merleau-Ponty, Maurice (1999), *Fenomenologia da percepção*, São Paulo, Martins Fontes.

Merleau-Ponty, Maurice (2000), *O visível e o invisível*, São Paulo, Perspectiva.

Merleau-Ponty, Maurice (2002), *A prosa do mundo*, São Paulo, Cosac & Naify.

Merleau-Ponty, Maurice (2002), *Palestras*, Lisboa, Edições 70.

Ministério da Educação e Cultura (1998), *Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Temas Transversais*, Brasília, MEC.

Ministério da Educação e Cultura (2002), *Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o segundo segmento do Ensino Fundamental*, Brasília, MEC.

Nicolescu, Bassarab (2008), *Manifesto da Transdisciplinaridade*, São Paulo, Triom.

Oliveira, Ana Claudia de (1995), “A estesia como condição do estético”, em Oliveira, A. C. (org.), *Do inteligível ao sensível*, São Paulo, Educ, pp. 227-236.

Oliveira, Marta Kohl de (1995), “Letramento, cultura e modalidades de pensamento”, em Kleiman, Ângela B. (org.), *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, Campinas, Mercado de Letras, pp. 147-160.

Oliveira, Marta Kohl de (1997), “Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural”, em Aquino, J. G. (org.), *Erro e fracasso na escola: alternativas práticas e teóricas*, São Paulo, Summus, pp. 45-61.

Oliveira, Marta Kohl de (1999), “Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem”, em Reunião Anual da ANPED, 22. Anais ... Caxambu, Anped.

Oliveira, Marta Kohl de (1999), “Organização conceitual e escolarização”, em Oliveira, M. B.; Oliveira, M. K. (orgs.), *Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1, pp. 81-100.

Oliveira, Marta Kohl de (2001), *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*, São Paulo, Scipione.

Oliveira, Marta Kohl de y Teresa C. Rego (2003), “Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto”, em Arantes, V. A. (Org.), *Afetividade na escola*, São Paulo, Summus, pp.13-34.

Ostrower, Fayga (1990), *Acasos e criação artística*, Rio de Janeiro, Campus.

Ostrower, Fayga (1998), *A sensibilidade do intelecto*, Rio de Janeiro, Campus.

Paim, Sara (2000), *Os aspectos estéticos da aprendizagem escolar*, São Paulo. [Palestra proferida no Cevac – Centro de Estudos Educacionais Vera Cruz].

Palacios, Jesús (1995), O desenvolvimento após a adolescência, em Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A. (orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. v. 1, Porto Alegre, Artes Médicas, pp. 306-321.

Pareyson, Luigi (1989), *Os problemas da estética*, São Paulo, Martins Fontes.

Peixoto, Nelson Brissac (1988). “O olhar do estrangeiro”, en NOVAES, A. (Org.), *O olhar*, São Paulo, Companhia das Letras, pp. 361-365.

Rego, Teresa C. (2000), *Lembranças da escola: o papel da escolarização na constituição de singularidades*. Tese de doutoramento em Psicologia da educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

Soares, Magda (1998), *Letramento: um tema em três gêneros*, Belo Horizonte, Autêntica, pp. 61-125.

Soares, Magda (2001), “Letramento e escolarização”, en Ribeiro, V. M. (org.), *Letramento no Brasil*, São Paulo, Global, pp. 89-113.

Souza, Antônio Cícero (1980), “Posfácio”, en Brandão, Carlos Rodrigues (org.), *A questão política da educação popular*, São Paulo, Brasiliense.

Van der Veer, R. y J. Valsiner (1996), *Vygotsky, Uma síntese*, São Paulo, Loyola.

Vygotsky, L. S., A. R Luria y A. N. Leontiev (1996), *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*, Porto Alegre, Artes Médicas.

Vygotsky, L. S., A. R Luria y A. N. Leontiev (1998), *Língua, desenvolvimento e aprendizagem*, São Paulo, Ícone, Edusp.