

Sensibilizar la educación: una aproximación teórica y práctica a la educación estética

Silvia Martínez Cano,
Laura Camas Garrido y
Vannesa Hortal de Lucas

1. Sobre la belleza y la experiencia estética

La belleza es siempre un misterio para el ser humano. Es un misterio porque deseamos que esté presente en nuestra vida, pero a menudo nos faltan palabras para definir exactamente qué es. La belleza es una experiencia que se nos muestra más allá de nosotros mismos, frecuentemente en momentos fugaces e inadvertidos. Para poder captar esa belleza, es necesaria una predisposición a abrir nuestros sentidos a la realidad y, con ello, llegar a intuir lo que este mundo hermoso nos ofrece en cada instante. La educación de los sentidos y el desarrollo de la sensibilidad estética son, por ello, preocupaciones propias de la teoría y práctica educativas.

La belleza se puede percibir a través de la contemplación de un objeto, intentando que sea abierta, libre, sin ningún tipo de prejuicios previos que predispongan a una observación intencionada. Para Rudolf Arnheim (2007), esta observación está íntimamente relacionada con la percepción. El filósofo

Cómo citar: Martínez Cano, Silvia *et al.* (2025). Sensibilizar la educación: una aproximación teórica y práctica a la educación estética. En David Luque y Silvia Sánchez-Serrano (Eds.) *Teoría de la Educación* (pp. 323-345). Ediciones Complutense. <https://dx.doi.org/10.5209/docm.00214>

alemán afirma que la percepción es un hecho cognitivo que colabora en el desarrollo de procesos como: discriminación, análisis, argumentación y pensamiento crítico. La recepción de lo percibido –ya sea por cualquiera de los sentidos: oído, vista, tacto, gusto u olfato– produce una conmoción en nuestro interior que se manifiesta en emociones, sentimientos o pensamientos, y genera una ruptura con el momento presente que nos permite saborear esa belleza comunicada. Incluso a veces, como describía Friedrich Schiller en su obra *Cartas sobre la educación estética del hombre* (1794), parece que perdemos la noción del tiempo o que nos distanciamos del espacio que nos circunda. Se está produciendo en el mismo instante, una situación de percepción (acción involuntaria de los sentidos) y observación (acción voluntaria de la persona) de la realidad. A este tipo de experiencias se les llama experiencias estéticas.

Toda experiencia estética, más allá de una vivencia en el exterior, es un viaje hacia el interior que va desde las sensaciones a los pensamientos; y viceversa, de los pensamientos las sensaciones. La interacción entre lo recibido y lo interno puede provocar un movimiento hacia el exterior manifestándose como emoción, pensamiento o acción creativa (a la que llamamos arte en general). Cuando se desarrollan las capacidades contemplativas y creadora a través de la educación estética, la persona crece de forma más equilibrada e integrada y enriquece a la cultura en la que vive.

Por eso, es preciso preguntarnos: ¿de qué manera influye lo estético en la actividad de los docentes?, ¿cómo influye en el aprendizaje del alumnado?, ¿de qué manera la estética podría generar una teoría y práctica sólida y valiosa como para continuar reimaginando la educación? y ¿en qué medida la educación estética debe estar presente en el currículo educativo, no solo como una asignatura del área de las artes (plásticas, música o teatro), sino como un contenido transversal que favorece el desarrollo integral de la persona?

2. Una acompañante en el camino. Breve recorrido por la historia de la estética

El interés por estudiar y definir la belleza y las experiencias que nos produce ha estado presente a lo largo de toda la historia de la humanidad, pues forma parte constitutiva de la condición humana. La tradición greco-helenística señalaba que en la contemplación de la belleza hay una búsqueda de lo divino, expresado a través de la perfección: unidad, número, igualdad, proporción y orden (Tatar-kiewicz, 1989, pp. 51-63). Una de las primeras obras antecedentes de la disciplina

es El Banquete de Platón, donde plantea las posibles relaciones entre el amor y la belleza. En la tradición latina, sin embargo, lo bello se entiende como lo amable, lo elegante. Marco Vitrubio (siglo I a.C.) afirmaba que obtendremos la belleza cuando su aspecto sea agradable y esmerado, y esto es posible cuando una adecuada proporción de sus partes se plasma en la armonía de la simetría. La tradición escolástica de la Edad Media hablaba de la belleza como la puerta que nos conduce a la bondad y a la verdad de la realidad. La estética moderna, a partir de Kant, valoró lo bello como un ideal, algo sublime al que nos abrimos. En ese sentido, deseamos lo sublime porque nos produce gozo y nos permite aportar esperanza a las situaciones complejas de la vida. John Keats y Friedrich Schiller (siglo XVIII) incidieron en la necesaria relación entre la belleza y la justicia, porque ambas estaban sostenidas por una verdad mayor.

La estética como disciplina surge en el siglo XVIII cuando es definida como «ciencia del conocimiento sensitivo» por el alemán Alexander Gottlieb Baumgarten en su obra *Estética* (1750). El filósofo utilizó esta palabra porque deriva etimológicamente de la palabra griega αἰσθητική (*aisthetikê*) «sensación, percepción». Con ello señalaba que la estética está íntimamente relacionada con los sentidos, y por eso usamos con frecuencia metáforas relacionadas con la mirada («me gusta tu estética») o con el gusto («aquello es de mal gusto»). La estética es un fenómeno que se relaciona con las cosas cotidianas y con las experiencias personales y sociales; y nos activa, esto es, nos hace sentir, pensar y actuar (Bozal 1996). Hablar de estética, en definitiva, es algo esencialmente humano.

A partir del siglo XIX, la estética se entiende como una disciplina que pone atención en el estudio de la percepción humana de la belleza, el gusto, las emociones y los objetos estéticos, tanto naturales como fabricados. Los estudios filosóficos sobre estética –en un sentido amplio– orientaron sus esfuerzos hacia el ejercicio de clarificar los límites y las extensiones entre lo sensible, el arte y lo bello. Lo estético se abordó considerando tres acepciones distintas: 1) estética como teoría de la percepción sensible o de los sentidos, 2) estética como teoría de lo bello y, por último, 3) estética como teoría de las bellas artes.

La primera acepción se centra en lo que se considera como la teoría de lo sensible o la experiencia sensible de los seres humanos. Esta definición hunde sus raíces en la etimología de la palabra *estética*, en griego αἰσθητικός, *aisthetikós* que significa «susceptible a ser percibido por los sentidos» y que a su vez hace referencia a la acción de «percibir» (*aisthánesthai*). La segunda tiene que ver con la teoría de valores que tradicionalmente se han considerado desintere-

sados, como lo bello y lo sublime. Se sitúan aquí los estudios vinculados a los juicios estéticos sobre la naturaleza del siglo XVIII que asocian la belleza y lo sublime relacionado con la elevación, la grandeza, la naturaleza o la infinitud. La última acepción se vincula con la estética entendida como teoría de las bellas artes. A menudo, es referido como filosofía del arte y su propósito se encuentra en examinar una teoría filosófica sobre distintas expresiones artísticas.

La relación entre la educación y la estética ha sido tratada por grandes pedagogos y maestros a lo largo de la historia de la pedagogía. Por ejemplo, Pestalozzi incorporó la perspectiva de Schiller, de Rousseau y de Kant a la pedagogía al afirmar que desarrollar la dimensión estética o el «buen gusto» en los estudiantes favorece la educación moral, y el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y sociales. Fröbel, alumno de Schiller, creía que el arte y la expresión creativa de ideas y sentimientos eran esenciales para el desarrollo del pensamiento abstracto y simbólico infantil. Esta expresión se daba a través de la práctica del dibujo, la pintura y la representación de formas de vida y belleza mediante la manipulación de los «dones» (materiales infantiles creados por el autor) que, a través de ellos, los niños podían explorar sus ideas y sentimientos de manera no verbal.

Algunas de las corrientes de la Escuela Nueva fueron sensibles a la presencia de la experiencia estética en la educación e integraron la experiencia estética entre sus principios pedagógicos. Por ejemplo, Francisco Giner de los Ríos, sostenía en su obra *Cómo empezamos a filosofar* (1887), que el pensamiento no se opone a la vida, sino que el paisaje educaba antes que las ideas, ya que conecta a la persona con una determinada sensibilidad de ese lugar. El pedagogo explicaba que la relación con el paisaje resulta esencial en la educación para el «esparcimiento» de su imaginación, estimulando así la creatividad y la fantasía del niño o la niña.

María Montessori señalaba como uno de los principios fundamentales del aprendizaje el desarrollo de la sensibilidad. La pedagoga incidía en dos aspectos: el orden vinculado al espacio y la observación con la concentración. En la medida en que un ambiente escolar posee una armonía estética y esto repercute en el espacio educativo, se desarrolla un ambiente propicio para el aprendizaje. También en la pedagogía Waldorf se establece como uno de los principales principios la dimensión estética. Rudolf Steiner, entendía el arte como una expresión de lo espiritual, y defendía que la educación estética incluía una conexión profunda con la naturaleza y una valoración de la belleza y del orden inherentes. Otras experiencias pedagógicas, como la de Reggio Emilia (a partir de 1940), se centraron en conjugar experiencia estética y pro-

ceso creador a través de los talleres de arte. La propuesta de Loris Malaguzzi describe estos talleres como espacios socioeducativos, narrativos y biográficos para la infancia. En ellos, y a partir de la observación y la creación, los niños y niñas construyen su propia historia y se reconocen en la historia de su propia comunidad.

Tras la Segunda Guerra Mundial, el cambio cultural fue tan intenso que afectó profundamente a los modos de vida, comprensión y expresión de la realidad. La estética queda interpelada por lo que llamamos el *giro lingüístico* y el *giro visual* que se produce en los años 60 y 70 y que da paso al paradigma de la *cultura visual*. El *giro lingüístico* es una expresión acuñada por Gustav Bergman en 1964 y popularizada por Richard Rorty en una colección de ensayos editados en 1968. El giro lingüístico señala que la actividad comunicativa forma parte de la vida y por las palabras y sus significados no están totalmente sometidos a unas verdades metafísicas (fijas y universales), sino que ellas mismas interpretan y construyen la realidad. Esto permite una gran posibilidad de formas de vida y comunicación que se muestran en la diversidad cultural y de propuestas de sentido existencial, como dice el filósofo Hans-Georg Gadamer en su obra *Estética y hermenéutica* (2006).

Por otro lado, el *giro visual* es un concepto que muestra la emancipación de las artes de la filosofía y la religión –esto se produce a partir del Romanticismo y culmina en los años 60 del siglo xx–, y su capacidad no solo creadora/expresiva sino comunicativa. El arte es capaz de crear conocimiento a través de su propio lenguaje, esto es, el compuesto por *imágenes* (Arnheim 2007[1986]; Eisner 1994). Aquí nos referimos a la noción de imagen que tiene que ver con la compenetración entre la representación con uno o varios significados. La imagen no es solo algo visual –una representación bidimensional–, sino que puede tener múltiples formas, por ejemplo una narración, un símbolo, una acción o una obra de arte (esta lo hará hoy bajo múltiples formas, desde las clásicas de la pintura, escultura, etc., hasta nuevas formas de intervención del espacio y el tiempo como secuenciales, digitales o performativas). Juntas, la imagen y la palabra (oral y escrita) «construyen mundos» (Rodríguez de la Flor de Adanez 2019, 63) en cuanto que construyen un régimen de visualización que permite conocer la realidad y por ello se necesitan una a la otra. Su consecuencia es la emergencia de la *cultura visual* que da protagonismo a la comunicación, producción y reproducción de imágenes, y su reciclaje, intervención y manipulación, así como su distribución y divulgación a través de las redes de comunicación o las culturales. Con ello se establece un mestizaje de las estéticas, sostenidas por los entramados visuales

y multimedia que se comunican entre sí, se injertan unos en otros y configuran nuevos universos de lenguajes culturales y artísticos. Estos movimientos rompen los «territorios» académicos o elitistas de la estética y del arte, y dan lugar a espacios abiertos donde la belleza se explica en relación a la capacidad de hacer participar a la persona de la experiencia estética.

Ante esta situación, los estudiosos de la estética y del arte tuvieron que reformular los presupuestos de la modernidad sobre la estética. Por ejemplo, el pedagogo Elliot Wayne Eisner recuperó la idea de que nuestra construcción de la realidad se basa en la disponibilidad de una vasta colección de concepciones mentales o formas simbólicas, que ordena distintas formas de conocer. Con ello, Eisner adelantaba lo que iba a suceder a finales del siglo xx, con la globalización de la imagen y la reproductividad y diversidad de las artes.

Otro teórico, Herbert Read, dedicó gran parte de sus investigaciones a fomentar una enseñanza que no solo se centrara en habilidades técnicas, sino que también promoviera la experimentación, la libertad creativa y la expresión individual. El filósofo en su obra *Imagen e idea* (1955) se centró en investigar conceptos como percepción, sensibilidad o experiencia estética y cómo estos contribuyen al aprendizaje. A partir de esta línea investigativa otros autores, como Arthur Efland, Kerry Freedman y Patricia Stuhr, en su obra *La educación en el arte posmoderno* (2003), comenzaron a hablar del papel de las artes y la estética como lenguaje instrumental en la educación, es decir, como forma de cognición propia de este tiempo. Asimismo, los estudios sobre la mente de los noventa, como la *Teoría de las inteligencias múltiples* de Howard Gardner (1987), aportaron cierta claridad en cómo el cerebro se articula a través de imágenes mentales que ponen en relación conceptos abstractos e impresiones sensoriales.

Pese a la importancia que algunas corrientes pedagógicas y autores le han dado a la dimensión estética, su presencia no se ha materializado verdaderamente en las políticas educativas y la cultura plural del siglo xxi. Es insuficiente su presencia en los centros escolares y en los intereses pedagógicos de un siglo que se comunica a través de expresiones artísticas democratizadas a través de las redes digitales.

3. La experiencia estética, una ventana al mundo

Si pretendemos darle su lugar a la dimensión estética dentro del currículo, necesitamos saber dónde se fragua esa educación. Por eso, debemos dedicar un espacio

a la experiencia estética y a la educación que se deriva de incorporar la experiencia estética en la escuela. Nos preguntaremos entonces cómo intuimos que estamos viviendo una experiencia estética y cómo eso se manifiesta en la persona. Además, señalaremos algunas capacidades que se despliegan cuando crece nuestra sensibilidad estética. Con estas intuiciones y capacidades, podremos definir, al fin, qué es la experiencia estética y cómo se relaciona con el aprendizaje y la enseñanza.

3.1. El asombro y la creatividad: dos intuiciones estéticas

La sensibilidad estética en las pedagogías nos lleva a plantear dos intuiciones que, creemos, deben estar presentes en el acto educativo. Por un lado, el asombro como puerta a la experiencia estética y, por otro, la creación como forma de expresión y comunicación social.

El asombro

Una de las intuiciones estéticas que desde aquí se proponen es el asombro. Su significado se ha relacionado con el descubrimiento, la curiosidad o la sorpresa. Recientes investigaciones pedagógicas vienen postulando las posibilidades educativas del asombro como una puerta del aprendizaje, en la medida en la cual proporciona una forma de relacionarse con el conocimiento, con el otro u otra, y con lo otro (Fuentes, 2021). El asombro se vincula con la sensación de grandiosidad al poner atención consciente desde nuestro interior hacia el otro o lo otro. Por eso, puede ser definido como una impresión que combina sensaciones fronterizas como el miedo, la sorpresa, el vértigo y el placer. La descripción de las experiencias de asombro se puede además interpretar de forma positiva o negativa, en el sentido de que la persona se sitúa en un territorio fronterizo, entre lo que conoce y lo que no conoce. Y por eso mismo, las sensaciones pueden ser a la vez convergentes y contradictorias. Es, entonces, una realidad intangible que la ciencia no puede identificar o medir, pero sí intuir, porque atraviesa todo nuestro cuerpo y provoca elaboraciones internas a la vez que responde al estímulo exterior a través de las emociones o del proceso creador.

Por último, el asombro se puede entender como la fuente del propio conocimiento, por lo que estaría fuertemente vinculado a la educación. Por ejem-

plo, para Platón, el asombro antecede el deseo de conocimiento y lo posibilita en el camino del descubrimiento de la verdad en el suprasensible (Ugalde Quintana, 2017). Es decir, hemos de enfatizar la capacidad de asombrarse ante el mundo en vista a alcanzar tanto el conocimiento como la verdad.

La creatividad

Una vez descrito el asombro, pasamos ahora a nuestra segunda intuición: el concepto de creatividad. La psicología y la psiquiatría de mitad de siglo xx fueron las primeras en definir esta noción como capacidad humana. Tómese como ejemplo las obras de Joy Paul Guilford (*Creativity*, 1950) o Sigmund Freud (*The Relation of the Poet to Day-dreaming. On Creativity and the Unconscious*, 1958). Para Guilford, la creatividad es una función cognitiva de la inteligencia que se manifiesta en los procesos de resolución de problemas o situaciones en diversos ámbitos de la vida. Está vinculada a la función adaptativa del ser humano y se rige por tres dimensiones: la fluidez, la flexibilidad y la originalidad. En la educación, el concepto de creatividad ha sido teorizado por distintos expertos como Gardner, Daniel Goleman o Ken Robinson. En su libro *Out of our Mind* (2021), Robinson sostiene que lo bello trasciende las nociones meramente estéticas porque está estrechamente relacionado con la expresión y el diálogo sobre la experiencia *humana*. El teórico señala que las piezas artísticas o musicales, las obras literarias o urbanísticas, los teoremas matemáticos, o cualquier otra manifestación de la creatividad representan actos inherentemente *humanos* que nacen de la necesidad de expresar una serie de pensamientos, emociones y experiencias. Esta necesidad nos conduce a crear cosas o soluciones innovadoras, es decir nos dirige a la creatividad.

Todo acto de expresión nace de la necesidad de transmitir la propia subjetividad entre el yo, el otro u otra y lo otro. Esto implica que existe un deseo de comunicar una interpretación de la realidad. Al sumergirnos en el acto de expresión conectamos con nuestro entorno, nuestra interioridad y vulnerabilidad; sin embargo, lejos de ser un proceso individual, en ese mismo acto establecemos conexiones con la otredad. Todo ello abre un acto comunicativo, ya sea con un lenguaje sistemático, esquemático o mixto, acerca de las distintas maneras de percibir y habitar el mundo. Se trata de un diálogo en el cual cada individuo aporta su propia interpretación basada en su contexto, su bagaje cultural, su mundo emocional y sus circunstancias vitales. A partir de esta conversación surge una invitación a admirar lo bello más allá de lo su-

perfidia, a indagar acerca de las capas ocultas de las realidades, a empatizar con las experiencias y perspectivas del otro, a plantearse preguntas y a buscar respuestas (Robinson, 2021).

La filósofa de la educación, Maxine Greene, parte de la noción de que el arte aproxima al ser humano a las incógnitas de su propia existencia. De hecho, sitúa la chispa del proceso creativo en la búsqueda de grandes preguntas que perturban la existencia y la necesidad de encontrar posibles respuestas a través de múltiples perspectivas humanas (Greene, 2005). En esta búsqueda, la curiosidad humana incita a plantearse preguntas que orientan la investigación, la experimentación y la asunción de riesgos vitales; lo que cultiva nuestra capacidad de prestar atención y nos distancia de posturas apáticas o abstractas hacia el mundo que nos rodea. Así, para Greene, la curiosidad desencadena todo el proceso creativo, induce a pensar acerca de las posibilidades del mundo e invita a imaginar mundos hipotéticos distintos de los presentes.

3.2. El juego y la imaginación: dos capacidades estéticas

La importancia de las dos intuiciones estéticas previamente señaladas, el asombro y la creatividad, nos señala la necesidad de preguntarnos acerca de qué capacidades podrían posibilitar la experiencia estética en la infancia y la adolescencia.

La imaginación

La imaginación representa la facultad humana para crear imágenes, tanto tangibles como abstractas. John Dewey (1934) comprende la imaginación como la habilidad de mirar las cosas viejas o familiares como si pudieran ser de otra manera más fresca. Lo imaginativo para Dewey –que era distinto de lo imaginario– tenía que ver con la experiencia de «aventurarse» a lo desconocido, a unir lo nuevo con lo viejo. Es, por tanto, una reconstrucción del pasado en diálogo con el presente. A ello se suma la comprensión de Greene, quien entiende la imaginación como la capacidad de romper con lo convencional y lo rutinario para explorar los límites de la posibilidad.

Desde esta perspectiva, la imaginación como experiencia lúdica permite explorar mundos alternativos y cuestionar la realidad establecida. Es un espacio donde la imaginación puede florecer, creando y recreando imágenes que

revelen lo extraordinario de lo ordinario y lo ordinario de lo extraordinario, que encarnen las percepciones y sentimientos, y que aporten nuevos, frescos e inspiradores significados a la realidad.

Si esa capacidad de imaginar es cultivada y permanece en nosotros, entonces se abre a otros lenguajes y formas de pensar y de crear. Cuando admiramos el *Guernica*, por ejemplo, nos encontramos ante un producto de elevado valor estético, fruto de la imaginación del artista Pablo Picasso. Esta obra es el resultado de la confluencia de la inspiración y la habilidad del artista para dar forma material a los pensamientos y sentimientos derivados de la devastadora experiencia de la guerra. El horror y el dolor desprendidos de la obra evocan ausencias y liberan mensajes que conducen a tomar conciencia de esta problemática social. En este escenario, mediante la imaginación, se inventan o reinventan símbolos como la Piedad con su hijo en brazos, la paloma, la rosa o el caballo; símbolos tangibles que sugieren ideas intangibles o que invitan a reflexionar sobre mundos alternativos.

El juego

El asombro está presente en el juego, la actividad humana más representativa de la infancia. Tal y como señalaba el sociólogo George Herbert Mead, el juego es el primer lenguaje del ser humano que nos permite interactuar y aprender con y del mundo. Mead sostenía que los «gestos» eran esas interacciones lúdicas que marcaban el inicio de las interacciones sociales; por tanto, aprender y jugar son dos acciones inseparables. El juego permite la exploración en libertad del mundo y favorece la curiosidad y la experimentación. Con el juego, el niño o la niña no solo se asombra de aquello que *es* capaz de percibir, sino que se embarca en el viaje de indagar en aquello que *podría ser*, en otras palabras, que se sitúa en el acto y la capacidad de *imaginar* más allá de lo que percibe.

Los estrechos vínculos entre el juego, la imaginación y la cultura han sido subrayados por Martha Nussbaum, quien sostiene su vital importancia en la democracia. El juego, como el arte, permite concebir a los seres humanos como entidades amplias y profundas, estableciéndose como un elemento esencial en el mantenimiento y la sostenibilidad de la cultura democrática a través de los contextos educativos. La propuesta de Nussbaum (2010) ha llevado en la actualidad a plantear la noción de *democratia ludens*: la democracia que se juega. En el juego se encuentran los intereses, deseos y necesidades

individuales con los colectivos; se reflexiona y cuestiona sobre el fluido entre las relaciones entre las realidades interna y externa; y se expresan, perciben e interpretan pensamientos, acciones y emociones. A través del ensayo, la observación, la imaginación y la experimentación propia del escenario lúdico, el juego ofrece a los niños y niñas el espacio idílico para la re-creación, el debate y la reflexión, la deliberación, la transformación y la acción y, en consecuencia, el aprendizaje y la renovación de las normas y valores de la cultura democrática.

Así, lejos de una noción del juego como una metodología educativa, una herramienta de aprendizaje que proporciona el desarrollo de habilidades o incluso un material potencialmente educativo (Camas 2024), de lo que se habla es de considerar el juego como una forma de asociación humana basada en el deseo de *mostrarse, asombrarse y recrearse* ante y junto con el mundo. En la *democratia ludens* el juego infantil es una experiencia entre la ética y la estética que permite la re-creación y el cultivo de la democracia. Como en el arte, en el juego, niños y niñas deciden desde su propia voluntad, su compromiso y su libertad, suponiendo así una particular forma de cultivo de la personalidad y de la cultura democrática.

En conclusión, juego e imaginación son bases sólidas sobre las cuales construir una sociedad donde la belleza no sea solo un resultado, sino un punto de encuentro y partida social que nos permita construir el presente con vistas al futuro. La acción educativa creadora nos permite pensar en el futuro e imaginarlo mejor, al mismo tiempo que desarrollamos actitudes y estrategias que ponen en marcha su creación.

3.3. La experiencia estética

Dewey teorizó acerca del significado de la cualidad estética de la experiencia. Dentro de la acepción de la teoría sensible, su obra *Art as Experience* (1934) trata de mostrar que lo estético no es ajeno a la experiencia humana, o dicho de otra manera, que la experiencia tiene una importante dimensión estética no siempre percibida ni considerada en educación. El autor distingue entre la cualidad experimental inherente al ser humano —es decir, cualquier interacción no necesariamente significativa con el medio— y el tener *una* experiencia. Resulta crucial que los docentes lleguen a considerar esta diferenciación, pues la educación no debe parecerse a una sucesión de interacciones no significativas con el medio, sino que debe parecerse más a *una* experien-

cia. Ahora bien, ¿qué es *una* experiencia y qué condiciones la diferencian de la experiencia ordinaria?

Para Dewey, *una* experiencia es definida como una vivencia única con rasgos diferenciadores de la experiencia común: «aquellas situaciones y episodios que espontáneamente llamamos ‘experiencias reales’; cosas de las que decimos al recordarlas esa *fue* una experiencia... y se conserva como un recuerdo perdurable» (2008[1934], 42). Para el autor, lo que la convierte en *una* experiencia, tiene que ver con la cualidad estética de la misma. Incluso si estamos ante *una* experiencia intelectual –tal y como hoy muchos defienden que es lo educativo–, Dewey sostiene que estas disponen de una cualidad estética y emocional propia. Ahora bien, ¿qué rasgos singularizan la cualidad estética de la experiencia?

El estado inicial de «*una* experiencia» es la impulsión –o movimiento hacia afuera– ante la presentación de una situación en la que las personas percibimos tensión o resistencia, que produce emoción y despierta curiosidad hasta la búsqueda de un final satisfactorio. Así, los docentes deberían presentar situaciones que expresen una buena dosis de tensión, emoción y movimiento hacia la búsqueda de algo todavía por conocer. La tensión es fundamental, pues facilita la unión entre pensamiento y acción contenidos en experiencias nuevas y pasadas que son revividas y reencarnadas ante una nueva situación. Esa mezcla de tensión, de emoción e impulsión, genera unas formas de ser y estar en las que las personas nos involucramos en nuestra totalidad, ya que ponemos «en juego todo el yo» (2008[1934], 65).

Cada experiencia tiene sus propias cualidades irrepetibles y su ritmo propio. Para Dewey, la emoción aporta unidad a una experiencia y la previene de ser algo mecánico, automático o aislado: es la «fuerza móvil y cimentadora» (2008[1934], 49). Así, las partes de la experiencia están ligadas por la emoción en un todo que le da su nombre: «*esa* comida, *esa* tempestad, *esa* ruptura» (2008[1934], 43).

La sugerencia de Dewey para la educación no es otra que la idea de que *una* experiencia ha de estar articulada y armonizada en una serie de partes ligadas por la emoción. Los docentes, por muy experimentados que sean, deberían cuidar la ligadura emocional entre las partes y el todo de aquello que quieran enseñar, evitando que el aprendizaje se convierta en un proceso automático, sistemático, predecible y esperable. Se trata de un proceso vivo en el que lo planificado y lo espontáneo de cada clase dialogan. La experiencia estética, por tanto, se encuentra a medio paso entre la planificación anticipada en base a la reflexión de lo acontecido y la improvisación de lo que ine-

vitiblemente ocurre en el presente de los escenarios educativos. Para poder elaborar ese argumento cohesionado, *una* experiencia puede tener momentos tanto de sufrimiento o frustración –por ejemplo, al realizar grandes esfuerzos y no obtener resultados distintos a los acontecidos– como de placer y gozo para los aprendices –por ejemplo, la satisfacción de dominar una habilidad–. En otras palabras, la emoción necesaria en la experiencia incluye un espectro emocional más amplio.

A partir de la propuesta de Dewey otros autores dedicados a la educación han reelaborado la comprensión de cómo se realiza el aprendizaje y el papel de la experiencia estética en él. Por ejemplo, Eisner coincide con Arnheim (2007[1986]) en que la percepción es en sí misma un hecho cognitivo y que la experiencia estética acoge las cualidades del sonido, tacto y gusto, y requiere atención, selección, comparación y juicio. A través de la actividad de nuestro sistema sensorial, según Eisner (1994), aprendemos a leer las cualidades del entorno. Así, entiende que la experiencia estética se mueve desde tres claves: percibir, expresar y crear. Es decir, la posibilidad del ser humano de apreciar, conmovirse, reaccionar, reflexionar y crear.

Algunos pedagogos actuales proponen que la experiencia estética es un trayecto siempre inacabado entre lo desconocido y la proyección del ser hacia un horizonte de llegada. Jorge Larrosa señala, asumiendo la hermenéutica de Gadamer ya nombrada, que la experiencia estética se «vive», pues atraviesa el cuerpo –a través de los sentidos–, y además, busca «ser comprendida» –nombrada y expresada– para abrirse a nuevas experiencias. Con ello se abre la posibilidad de abrirse de nuevo a la interpretación, a la incertidumbre y a la convivencia actualizada con el otro. Vivencia y comprensión no son, por tanto, situaciones contradictorias, sino aquella sinergia que actúa en la vida de la persona, que la conmueve, que la cambia, y le permite reestructurar su horizonte de sentido en el diálogo con la realidad, ya sea la naturaleza, la cotidianidad o las expresiones artísticas.

4. La educación estética en la escuela, armonizar la observación con la creación

La aproximación a la educación estética es un ejercicio complejo debido a la diversidad de expresiones y representaciones que incluye. A rasgos generales, la educación estética es el proceso educativo que pretende que las personas desarrollen la capacidad de percibir, apreciar y crear belleza a través de múltiples formas

de vida —artísticas o no—. La educación estética trata de ayudar a las personas a dar sentido a su identidad en el mundo a partir de las experiencias estéticas que vive y desea comprender y expresar, y anima al alumnado a dejarse afectar en su subjetividad y a desarrollar una actitud ante la vida desde la cual interprete y transforme la realidad. El docente que desee desarrollar la sensibilidad estética en los estudiantes deberá favorecer la emergencia de algunos aprendizajes que articulen lo dicho, entre ellos: aprender a observar, desarrollar la sensibilidad o dejarse interpelar y aprender a crear.

4.1. Aprender a observar

La capacidad de aprender a observar tiene que ver con aprender a percibir y con la capacidad ya mencionada de asombrarse. Popularmente, solemos pensar en los procesos de observación y creación de la realidad como diferentes. Sin embargo, los autores mencionados en el apartado anterior nos invitan a tener una visión más conciliadora del proceso de percibir y crear. A menudo utilizamos el adjetivo «artístico» para referirnos a aquello que es producido y «estético» a aquello que es percibido, consumido o gozado. No obstante, vemos a lo largo del texto que es probable que no exista una separación tan clara entre ambos conceptos. Aquí vamos a separar estos aprendizajes con la intención de definirlos, pero con la conciencia de que cuando se produce una observación se activan otros fenómenos en el interior de la persona que desembocan en acciones diversas vinculadas a la investigación, a la expresión, a la síntesis y a la creación.

La observación responde a un deseo de conocer y está vinculada a varios fenómenos internos: la percepción, el asombro, la curiosidad, la atención y la paciencia. Para desarrollar la observación, necesitamos crear ambientes escolares en los que haya tiempo suficiente para garantizar una exploración reposada y serena, a la vez que se favorezca un entorno sin interferencias o ruidos, que facilite un silencio reflexivo mientras dura la observación personal. La observación se moverá entonces entre la exploración sensorial del objeto o fenómeno, la identificación de las cualidades o elementos que lo componen y las relaciones que se derivan de su presencia en el entorno.

Cuando educamos estéticamente en los primeros años de la infancia, podemos intervenir en el desarrollo de la capacidad de observación de los escolares para que vivan experiencias estéticas que toquen y transformen su interior. Estas experiencias se pueden pensar y diseñar a partir de procesos

sensoriales y cognitivos que ya existen en las aulas. Lo más sencillo siempre es la observación directa de la cotidianidad externa, por ejemplo, la observación de la lluvia, los animales, el sol, la hierba, las flores, la tierra, la nieve y otros materiales naturales que poseen texturas, volúmenes, olores y sonidos diferentes. Bloquear algún sentido, por ejemplo la vista, puede intensificar la experiencia, que se puede acompañar de una verbalización de la misma, como descripciones, poesías o relatos. Este ejercicio se puede desarrollar también en la observación directa interna (miedo, alegría, sorpresa, etc.) lo que puede ampliar las formas de introspección y de expresión de la vida personal, así como aumentar la familiaridad con respuestas diversas y sorprendentes sobre lo que sucede en/entre nosotros.

Otro ejemplo podría ser el juego con la percepción espacial a partir de la alteración del espacio: las dimensiones de la realidad externa e interna del aula, la representación bidimensional a partir de juegos ópticos, mediciones, distancias que se puedan fotografiar, representar o describir con palabras o con imágenes. De igual manera, la percepción del tiempo y del cambio (relacionada con la propia existencia, la narración cinematográfica, el teatro, la performance) está vinculada con muchos contenidos del currículum escolar de distintas áreas (Ciencias Naturales, Sociales, Física, etc.) y su observación se puede vincular a experiencias internas de cambio y comprensión de uno mismo que lleven a cuestionar aspectos de la vida personal. El uso de mediaciones técnicas (proyectores, cámaras fotográficas, dispositivos móviles, fotocopias, luz negra, etc.) puede incorporar formas diversas de observación y permite acostumbrarse a reinterpretar las lecturas o juicios primeros que abren la observación a un abanico mayor de interpretaciones de las cualidades de un fenómeno, un objeto o un concepto abstracto.

Sucede frecuentemente que el niño o la niña necesita comunicar sus observaciones, bien sea oralmente, por escrito, a través de alguna forma artística o cinestésica, para tomar conciencia de lo observado. Por eso, es importante que, en el proceso de observación, se establezcan diálogos y discusiones y que estos se orienten hacia el «dejarse interpelar» por lo vivido.

4.2. Desarrollar la sensibilidad o dejarse interpelar

El arte, según Greene, es un elemento clave para desarrollar la sensibilidad. Lo bello tiene el poder de romper con la apatía y abrir puertas a la experiencia, proporcionando momentos de experimentación en libertad encarnada

(Greene, 2005). La sensibilidad no puede inculcarse directamente por medio de un método prescrito en un aula; más bien, se desarrolla progresivamente a través de la provocación. La interacción con objetos provocadores introduce nuevas perspectivas, diálogos y posibilidades, contribuyendo así al desarrollo de la imaginación y la sensibilidad (Greene, 2005). Además, la mera exposición a obras de arte no es suficiente aliciente para desarrollar plenamente la sensibilidad, hay que generar una participación consciente. Esta participación se debe a cuatro elementos clave del proceso educativo: la atención consciente, la autoconciencia, la conversación y la contextualización.

En primer lugar, es necesario cultivar la curiosidad y la observación, prestando una atención consciente y reflexiva sobre lo bello en el mundo. Gracias a una mirada educada que se pose en aquello que despierta sentimientos y preguntas significativas, así como que genere apertura hacia la búsqueda de la esencia de los significados percibidos. En segundo lugar, a partir de lo percibido por medio de la atención despertamos nuestra autoconciencia; es decir, iniciamos una reflexión sobre la experiencia que estamos encarnando, las emociones que se liberan y las perspectivas desde las que desciframos el mundo. Imagina un paseo donde el educador invita a sus educandos a posar la atención en las flores: en su olor, en su color, en su forma, en los significados inspirados y en los parecidos que se sugieren. Así, no solo se despierta la atención consciente hacia lo bello en el mundo, sino que se cultiva la capacidad de observación, la apertura hacia la exploración de significados más profundos y la reflexión sobre las experiencias individuales que despiertan la autoconciencia.

Este diálogo interior, en tercer lugar, se engrandece con el intercambio de interpretaciones y puntos de vista que ofrece la conversación con el objeto, el otro diferente a ti y contigo mismo. Si estas experiencias gestadas a partir de la observación de las flores las compartimos de una manera creativa: dialogando, diseñando un *collage* colectivo, componiendo poemas inspirados en las sensaciones que nos provocan, representando escenas que capturen la esencia de la experiencia estética, etcétera; establecemos un intercambio enriquecedor donde distintas interpretaciones y puntos de vista coinciden y amplían la propia concepción del mundo, del otro y del yo.

En cuarto y último lugar, el análisis de los contextos históricos-socioculturales nos permite comprender los significados que la obra expresa desde su marco, gestando una conversación entre la experiencia representada y la vida por el sujeto que se encuentra atendiendo a lo bello (Greene 2005). Así, el docente puede invitar a sus educandos a preguntarse acerca de cómo se

representan las flores y la experiencia estética en torno a ellas en las diferentes tradiciones y periodos: qué emociones expresa van Gogh en *Naturaleza muerta con girasoles* o qué sentido tiene el Ikebana para la cultura japonesa, qué significan las composiciones que los niños y niñas puedan realizar para la realidad actual, etcétera.

En resumen, educar la sensibilidad implica aprender a percibir esos espacios que se encuentran a la espera de una conversación que extienda su significado. Este proceso no solo enriquece la experiencia individual, sino que también suscita la preocupación por una sociedad más empática, reflexiva y comprometida con la transformación.

4.3. La creación

Por último, las capacidad es de observar, de indagar y de dejarse interpelar pueden desembocar en procesos de creación. Crear, a menudo, es como jugar. Tiene un valor intrínseco, tiene unas reglas propias, a menudo distintas de aquellas que son habituales en el mundo real. Pero, sobre todo, crear es semejante a jugar porque lo importante es el proceso, el trayecto. Disfrutar del proceso es la primera sensación positiva del creador, que disfruta imaginando, indagando u observando. El acto de crear debería entenderse en la educación no como un fin, sino como un proceso que está en la base de la educación misma.

Desde el punto de vista de la experiencia, se pueden describir distintas fases del proceso creador: 1) se articulan y distinguen los espacios de lo dado, posible e imposible, 2) se desorganizan las ideas o formas constituidas y se reorganizan de nuevo con otros sentidos y formas de comprensión, 3) se convocan a elementos diferentes, y se juega con sus oposiciones, convergencias y divergencias generando nuevas redes de sentido, 4) se vinculan algunos elementos para una misma idea o forma, y 5) esta nueva idea o forma comienza a coexistir con otras en la misma temporalidad. Lo que conecta estas fases es la diversión. Aunque esta tenga a veces mala reputación en las escuelas porque se señala como indicador de distracción o pérdida de tiempo, es la fuente principal de los desplazamientos del conocimiento en el aprendizaje. Las «viejas» ideas repentinamente se demuestran ineficaces, superadas, y quedan todas disueltas para dejar espacio a otras nuevas, diferentes, que darán como resultado un artefacto final (artístico o no).

El proceso creador no está representado solo por la posibilidad de establecer asociaciones entre percepciones, sino de generar relaciones inéditas con la realidad. A menudo, estas relaciones son inesperadas, a veces contradictorias o misteriosas en un primer momento. En este sentido, el acto creador lleva a la toma de decisiones necesariamente, y de las cuales derivarán, según Read (1985), otras acciones consecuentes. Por tanto, la acción de crear resulta la base misma de la vida activa (mental y material) y no su consecuencia, y debe estar presente en la actividad educativa.

La presencia del proceso creador en la escuela facilita el desarrollo de la colaboración, la empatía, la curiosidad y la inclusión en la diversidad, a través del placer del juego y la experiencia de la diversión. Por eso, es necesario aprovechar recursos (espaciales, temporales, materiales y personales), generar oportunidades en el desarrollo del currículo, ocupar espacios colonizados por muchas acciones didácticas reproductoras y exentas de creatividad, resistir a las imposiciones de las propias programaciones, y ofrecer espacios compartidos de intercambio de ideas e imaginarios, donde la creación permee lo pedagógico y aproxime el pensamiento divergente a los aprendizajes (Greene, 2005).

5. Algunos aportes novedosos de la estética y el arte a la educación

El aprendizaje de lo estético posee la capacidad de orientar los procesos, de deconstruir los conocimientos y de invitar a la construcción de otros nuevos a través del asombro, la contemplación, la imaginación y la creatividad. La educación, por tanto, debería girar en torno al aprendizaje de la indagación y la creación para desarrollar la sensibilidad estética de cada niño o niña.

En la actualidad, encontramos un gran abanico de posibilidades de desarrollar la sensibilidad estética en los entornos educativos. También la investigación goza de buena salud, traspasando las fronteras de las disciplinas y trazando alianzas colaborativas entre la Teoría de la Educación y la Educación Artística. Por una parte, esta alianza profundiza en la instancia epistemológica-metodológica, abordando una nueva forma de investigación centrada en los procesos y el diálogo con la realidad; y por otra, avanza en la investigación a partir de procedimientos artísticos (literarios, visuales, performativos, musicales, etc.) para dar cuenta de los fenómenos y experiencias a las que se dirige el estudio en cuestión.

Del primer grupo encontramos algunas de las investigaciones que consideran la dimensión estética de objetos y situaciones, así como el uso del propio cuerpo para percibir sensaciones. En este sentido, señalamos dos propuestas sugerentes: la somaestética –o la consideración del cuerpo en la experiencia estética– y la estética cotidiana –que considera la experiencia ordinaria de las personas.

Por un lado, la somaestética es una subdisciplina de la estética fundada por el pragmatista norteamericano Richard Shusterman que contempla el estudio de la experiencia del uso consciente del cuerpo mediante la interpretación sensorial, la estética del mundo y cómo esta nos lleva a interactuar con el mismo de forma más ética y justa evitando perpetuar discriminaciones. ¿Qué podría aportar la somaestética a la educación? Sin duda la posibilidad de incorporar el cuerpo y su percepción en el aprendizaje para el cultivo de relaciones compasivas y solidarias con los otros y con el medio, algo tan deseable en el contexto de aislamiento social, neoliberalismo e interculturalidad.

Por otro lado, la estética cotidiana se trata de una subdisciplina de la estética que señala la vida cotidiana de las personas como el lugar adecuado para la investigación humana. A partir de la teoría de la percepción sensible y la obra de Dewey, otros autores como Joseph Kupfer o Yuriko Saito señalan que la estética cotidiana se preocupa por las sensaciones que generan los objetos, las acciones o las personas cotidianas que no necesariamente tienen la pretensión de ser bellos o artísticos. Se entiende lo estéticamente cotidiano como todo aquello que nos puede llegar a generar sensaciones y ello incluye desde el diseño de un objeto, personas o el mundo en un sentido amplio (Saito 2020). Desde esta corriente, las personas no viven esas sensaciones y reacciones como si fueran espectadores de su propia vida, de una manera pasiva, desinteresada o expectante, sino que lo hacen desde la conciencia de sus posibilidades de acción como agente, es decir, se involucran en primera persona.

Desde la óptica de la estética cotidiana, el análisis de lo escolar podría considerar la conceptualización y la distribución de los tiempos y espacios educativos, las impresiones cotidianas de niños y niñas sobre el espacio de su propia escuela, la sensación que aporta el uso de ciertos materiales escolares, los olores escolares asociados a esos materiales –como el olor a goma, libro nuevo, plastilina, etc.–, la elección de la ropa, el impacto de las huelgas de profesores o incluso las dinámicas e interacciones entre los miembros de la comunidad educativa.

En el ámbito de la consideración de los procedimientos artísticos, existen propuestas que provienen del arte y que colaboran íntimamente con otras dis-

ciplinas en forma de metodologías como la Investigación Basada en las Artes (IBA) y de herramientas para la investigación y para la educación. Entre ellas, podemos destacar perspectivas que tratan el arte como metodología, las que se valen de él para la investigación y el aprendizaje, o lo desarrollan en forma de herramienta de construcción del conocimiento, como la Mediación artística en educación o el Artivismo, entre otras.

En esta tendencia encontramos el Arte como metodología o Art Thinking, que surge a razón de las propuestas pedagógicas del Museo de Arte Moderno de Nueva York y del Project Zero de la Universidad de Harvard y en España respaldado por María Acaso y Clara Mejías con su obra *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación* (2017). Su objetivo se sitúa en la transformación de la educación y las artes por medio de la creatividad y el pensamiento artístico. Esta propuesta busca eliminar las barreras entre disciplinas, utilizando el arte como metodología vertebradora para generar y abordar cualquier tipo de conocimiento.

La Investigación Basada en las Artes o IBA tiene sus raíces en las perspectivas de Eisner (1998), quien argumenta que la investigación científica representa solamente una de las múltiples formas de investigación disponibles, y en la noción de Dewey de que el conocimiento surge de la experiencia. Al indagar acerca de fenómenos vinculados con el comportamiento humano, las relaciones sociales o las representaciones simbólicas, la incorporación de procesos artísticos permite mirar y construir la realidad desde otros modelos o puntos de vista. De hecho, en el proyecto de investigación *Soledades habitadas*, del grupo Bakarzain, se utiliza la técnica foto-voz para que los participantes, a partir de fotografías tomadas en su entorno cercano, articulen y compartan sus narrativas de vida sobre la soledad. En este sentido, la IBA no busca alcanzar la certeza, sino promover la emergencia de diversas perspectivas, señalar matices individuales y visibilizar lugares aún por explorar.

La Mediación artística en educación constituye un enfoque educativo y terapéutico que emplea el arte como una herramienta que va más allá de la mera creación, ofreciendo estrategias de empoderamiento y el desarrollo personal a los participantes (Martínez, 2022). En esta óptica, el foco no recae en el producto final, sino en el proceso creativo, el cual promueve el desarrollo integral, propicia las elaboraciones simbólicas y promueve la toma de conciencia sobre el estado de la realidad con el fin de potenciar su transformación.

El artivismo hunde sus orígenes en los movimientos contraculturales y activistas de los años sesenta y setenta del siglo xx. Este enfoque describe la

fusión del arte con el activismo social. Dentro del ámbito educativo, el artivismo representa una oportunidad para que los participantes se sensibilicen socialmente en problemáticas colectivas, descubran la oportunidad de expresar y procesar sus experiencias políticas de vida, y se motiven a construir activamente otros mundos posibles a través de la participación.

En resumen, como hemos podido abordar en este último apartado, en el ámbito de la educación estética encontramos caminos novedosos y por explorar. La experiencia estética, lo cotidiano y el proceso de aprendizaje, se encuentran estrechamente entrelazados. Además, la educación en las artes y la cultura puede enriquecer la comprensión humana del otro y de las propias vivencias. La estética representa una forma de relacionarse con el entorno, con el resto y con uno mismo, está presente en el día a día, por medio de objetos o situaciones que en ocasiones pasan desapercibidas, por ello la educación de la estética tiene ese papel fundamental en la formación íntegra de la criatura viva.

Resumen

La educación estética es imprescindible si pretendemos desarrollar en la persona una sensibilidad hacia la vida, que se concreta en la capacidad de hacer procesos internos y profundos de búsqueda de sentido, la capacidad de dejarse interpelar por el entorno, la de encontrarse con la alteridad valorando su singularidad y la capacidad de sostener la vida, a través de la imaginación y la creatividad. La escuela es uno de los lugares privilegiados que puede nutrir este desarrollo humano.

Cuando hablamos de educación estética, nos referimos al proceso de enseñanza-aprendizaje que persigue desarrollar la capacidad de percibir, apreciar y crear belleza a través de las distintas formas de expresión humana. Este proceso exige el cultivo del asombro hacia lo bello, el impulso a la interpretación de significados, la apertura hacia otros mundos posibles y el deseo de participar en la transformación de la realidad mediante una mirada y atención estética plenas.

A lo largo de la historia, pedagogos como Pestalozzi, Froebel, Steiner, Cossío o Dewey han teorizado acerca de la importancia y el significado de la educación estética, pero la presencia de esta disciplina en los contextos educativos continúa siendo insuficiente, teniendo en cuenta que la imagen y el lenguaje simbólico son los principales códigos de comunicación en este siglo. De este modo, en este capítulo hemos ahondado en los antecedentes del concepto de

belleza, la teoría estética y la educación estética, al mismo tiempo que hemos desgranado los aspectos fundamentales implicados en estos procesos: el asombro, la creatividad, la experiencia estética, el juego y la imaginación.

También hemos dejado abiertas líneas de indagación hacia nuevas reconceptualizaciones de las experiencias desde la somaestética y la estética de lo cotidiano, y hacia nuevas epistemologías que repiensen la investigación a partir de la experiencia y el Arte, como la Investigación Basada en las Artes o el *Art Thinking*. Este nuevo imaginario de la experiencia estética como forma de conocimiento nos permite desarrollar metodologías y herramientas estéticas y artísticas, como la Mediación artística para el aprendizaje en contextos educativos. Con ello, esperamos que los docentes que nos leen se sumen a estas conversaciones acerca de sí mismos, los otros y lo otro; y que comprendan el valor de la educación estética para la formación de personas plenas y capaces de deconstruir automatismos, de ampliar su registro sensorial, de cultivar la atención hacia ideas, sonidos e imágenes asombrosas; de jugar desde la imaginación, de adoptar posturas críticas y decisiones relevantes, y de aplicar su propio juicio estético.

En definitiva, la educación estética, mediante el fomento de la observación, la participación, la empatía, la compasión y la sensibilidad, crea un espacio especialmente propicio para vivir una hermosa experiencia de aprendizaje, donde se relacionan, armonizan e integran el desarrollo intelectual y la elaboración de sentimientos. Es decir, un espacio donde se genera conocimiento a partir de intercambios entre lo educativo, lo estético y lo ético.

Preguntas sobre el tema

1. ¿Cuáles son los cuatro elementos clave del proceso educativo para cultivar la sensibilidad?
2. ¿Cómo se hace presente la capacidad estética en el aprendizaje de los niños y niñas?
3. ¿Qué posibles implicaciones pedagógicas existen en la noción de experiencia estética de Dewey?
4. ¿Cuál es la relación entre imaginación, indagación y creación?
5. ¿Por qué la curiosidad y la búsqueda de respuestas son fundamentales para la creatividad?
6. ¿Por qué la experiencia estética consciente es necesariamente imaginativa?

Sugerencias de lectura

- Abad, Javier; Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez. 2019. *El lugar del símbolo: el imaginario infantil en las instalaciones de juego*. Graó.
- Acaso, María; Megías, Clara. 2017. *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós.
- Marini, Guillermo. 2021. An Introduction to Everyday Aesthetics in Education. *Studies in Philosophy and Education*, n.º 40(1):39-50.
- Vela Vico, Priscilla; Mercedes González Herrán. 2019. *Piezas sueltas: El juego infinito de crear*. LiTera.

Referencias bibliográficas

- Arnheim, Rudolf. 2007/1986. *El pensamiento visual*. Paidós.
- Bozal Fernández, Valeriano. 1996. *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas*. Visor.
- Camas Garrido, Laura. 2024. Cultivando la democracia a través del juego infantil: una aproximación desde el pragmatismo norteamericano de Addams, Dewey y Mead. *Revista Española de Pedagogía*, n.º 288: 61-72.
- Dewey, John. 2008/1934. *El arte como experiencia*. Paidós.
- Eisner, Elliot Wayne. 1994. *Cognición y Currículum. Una visión nueva. Amorrortu*.
- Fuentes, Juan Luis. 2021. El asombro: una emoción para el acceso a la sabiduría. *Revista Española de Pedagogía*, n.º 79. 278: 77-93.
- Greene, Maxine. 2005. *Liberar la imaginación: ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Graó.
- Martínez Cano, Silvia. 2022. La mediación artística en entornos universitarios: lo corporal, lo emocional y lo performático, en *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social* n.º 17: 37-48.
- Nussbaum, Martha. 2010. *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.
- Robinson, Ken. 2021. *Out of Our Minds: The Power of Being Creative*. Capstone.
- Rodríguez de la Flor Adanez, Fernando (2019). *Giro visual: Primacía de la imagen y declive de la lecto-escritura en la cultura posmoderna*. Delirio.
- Read, Herbert. 1985. *Educación por el arte*. Paidós Ibérica.
- Tatarkiewicz, Wladyslaw. 1989. *Historia de la estética I. La estética antigua*. Akal.
- Saito, Yuriko. 2020. *Everyday Aesthetics*. Oxford University Press.
- Ugalde Quintana, Jeannet. 2017. El asombro, la aficción originaria de la filosofía. *Areté. Revista de Filosofía*, n.º 29(11): 167-181.