



REVISTA  
DE INVESTIGACIÓN  
Y PEDAGOGÍA  
DEL ARTE,  
FACULTAD DE ARTES,  
UNIVERSIDAD  
DE CUENCA  
NÚMERO 8,  
JULIO-DICIEMBRE DE 2020  
ISSN 2602-8158  
COPYRIGHT © 2020  
ARTÍCULO DE ACCESO  
ABIERTO CON LICENCIA  
CREATIVE COMMONS  
ATTRIBUTION

EDUCACIÓN ESTÉTICO-AMBIENTAL, ETNOGRAFÍA Y  
DESARROLLO HUMANO: PROPUESTA DOCENTE-EDUCATIVA PARA  
REHUMANIZAR LOS SENTIDOS / AESTHETIC-ENVIRONMENTAL  
EDUCATION, ETHNOGRAPHY AND HUMAN DEVELOPMENT: A  
TEACHING-EDUCATIONAL PROPOSAL TO REHUMANIZE THE SENSES

LURIMA ESTEVEZ ALVAREZ

Instituto Latinoamericano de Altos Estudios Sociales-ILAES / lurimaestevezalvarez@gmail.com

**RESUMEN:** El texto establece nexos entre la Educación Estético-Ambiental (EEA), la Etnografía y la práctica estético-educativa que realizamos en el curso de extensión “La dimensión estético-ambiental en la ambientación curricular”, con alumnos del tercer año de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidade Federal do Rio Grande-FURG (Brasil, 2016), con el objetivo de dilucidar cómo los procesos de la Educación Estética vinculados a procesos de la Educación Ambiental contribuyen a una formación más integral de la personalidad. Para ello, efectuamos entrecruzamientos entre teóricos de la EEA, en especial, Pablo René Estévez, el principal referente en dicho campo; de la Etnografía y la Antropología (como Roberto Cardoso de Oliveira, Mariza Peirano y Carlos Rodríguez Brandão), y de la Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano, de Urie Bronfenbrenner. Se ofrece un esbozo de los Talleres de Sensibilización Estético-Ambiental implementados, en función de una formación más integral de los sujetos en lo que concierne al vínculo hombre-naturaleza-sociedad, así como a la comprensión e interpretación de la realidad desde la perspectiva de la EEA.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Estético-Ambiental; Etnografía; Desarrollo Humano; Formación más integral.

**ABSTRACT:** The text establishes links between the Aesthetic-Environmental Education (EEA), Ethnography and the aesthetic-educational practice that we carry out in the extension course "The aesthetic-environmental dimension in the curriculum setting", with students from the third year of the Bachelor's Degree in Visual Arts of the Universidade Federal do Rio Grande-FURG (Brazil, 2016), with the aim of elucidating how the processes of Aesthetic Education linked to processes of Environmental Education contribute to a more comprehensive formation of personality. To do this, we cross-link between theorists of the EEA, especially Pablo René Estévez, the main reference in this field; from Ethnography and Anthropology (such as Roberto Cardoso de Oliveira, Mariza Peirano and Carlos Rodríguez Brandão), and

from the Bioecological Theory of Human Development, by Urie Bronfenbrenner. An outline of the implemented Aesthetic-Environmental Awareness Workshops is offered, based on a more comprehensive training of subjects regarding the man-nature-society bond, as well as the understanding and interpretation of reality from the perspective of the EEA.

**KEYWORDS:** Aesthetic-Environmental Education; Ethnography; Human development; More comprehensive training

**RECIBIDO:** 23 de abril de 2020 / **APROBADO:** 17 de junio de 2020

## 1. INTRODUCCIÓN

Operando con referencias de la Educación Estético-Ambiental<sup>1</sup>, la Etnografía y la Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano, realizamos una experiencia de sensibilización estético-ambiental<sup>2</sup>, con alumnos del tercer año de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidade Federal do Rio Grande-FURG (con el asesoramiento de la profesora Dra. Elisabeth B. Schmidt), con el objetivo de promover un proceso de formación más integral de los discentes. En consecuencia, se desarrollaron un grupo de acciones estético-educativas, teniendo en cuenta las referencias teóricas, las características de los estudiantes y el contexto estético-cultural condicionante.

En el primer día de clase se introdujeron elementos de la Etnografía, como rama de la Antropología que tiene por objeto el estudio y descripción de razas y pueblos, y que contribuye al conocimiento de los ritmos locales de las comunidades a través del desarrollo de procesos de percepción, comunicación y empatía con la otredad. Así, el reto consistió en asumir una posición dialógica en torno a un nuevo conocimiento, a partir de una perspectiva donde se mixturán aspectos teóricos y prácticos del trabajo docente-educativo: lo que implicaba asumir las incertezas y posibles errores que acechan a todo proyecto pedagógico en la contemporaneidad.

---

<sup>1</sup> Entendemos la Educación Estético-Ambiental (EEA) como una modalidad de la educación en valores, con una orientación transversal, transdisciplinar y transartística, que integra los dominios de lo estético y de lo ambiental en función de una formación humana más integral y sensible, como herramienta para potenciar la resiliencia humana ante el impacto (anestésico y antiestético) de la crisis socio-ambiental en la condición humana.

<sup>2</sup> La sensibilización estético-ambiental constituye el núcleo fundamental de la Educación Estético-Ambiental. Es un proceso que nos torna capaces de tomar conciencia de nuestras sensaciones, emociones y sentimientos, a través de la realización de ejercicios y actividades docente-educativas de sensibilización, que facilitan el despertar de nuestra percepción sensorial y, mediante catarsis, nos permite acceder a nuestro interior, encontrando experiencias que podemos extraer y volcarlas al exterior. De esta manera, la sensibilización nos conduce a nuestra propia concientización.

Por supuesto, cuando aludimos a la Etnografía no lo hacemos en el sentido de una ciencia positivista que presenta un modo único de construcción de teorías y prácticas de la investigación de campo; sino de una ciencia con múltiples posibilidades para facilitar la comprensión de los ritmos locales y el conocimiento de sujetos y culturas, teniendo en consideración la especificidad y la diversidad (de dichos sujetos) y las realidades que interactúan en los procesos de inserción ecológica.

En ese sentido, el trabajo apuntó hacia un estudio de lo cotidiano y de la cultura, para entender cómo son las personas: lo que piensan, lo que sienten, sus experiencias, con el intuito de ofrecer una lectura de mundo que considere la perspectiva de la investigadora y de los sujetos investigados. Se partió de la idea de que estamos ante un sujeto portador de un saber, una cultura y una experiencia de vida, y que por eso merece respeto. En general, toda investigación etnográfica se articula con el deseo de comprender la dinámica histórica y sociocultural de pueblos y comunidades perfilados por sujetos concretos.

De esta manera, la importancia y trascendencia de los estudios etnográficos nos motivaron a producir un texto que mixturase conocimientos etnográficos con elementos desarrollados en los talleres de sensibilización estético-ambiental, que realicé en el curso de extensión: “La dimensión estético-ambiental en la ambientación curricular”, con alumnos de la Licenciatura en Artes Visuales de la FURG, y cuya matriz es determinada por prácticas de educación estético-ambiental: como potenciadoras de procesos educativos, orientados a fomentar la capacidad de sentir y la sensibilidad humana.

A ese respecto, apelamos a entrecruzamientos entre teóricos de la Educación Estético-Ambiental (tal es el caso del profesor Dr. Pablo René Estévez); estudiosos de la Etnografía y de la Antropología (como Roberto Cardoso de Oliveira, Mariza Peirano y Carlos Rodríguez Brandão) y de la Teoría Bioecológica de Desarrollo Humano, del psicólogo Urie Bronfenbrenner, con el fin de dilucidar cómo los procesos de la Educación Estética vinculados a procesos de la Educación Ambiental, coadyuvan a una formación más integral y, por consiguiente, sensible de los estudiantes.

## **2. DESARROLLO**

En función de lo anterior, fueron considerados diversos escenarios y contextos socio-culturales que condicionan la formación de la personalidad. En primer lugar, la crisis socio-

ambiental global sustentada en la hegemonía del capital y sus modos de percepción del medio ambiente, donde el desarrollo humano es pautado sobre la base de los avances científico-técnicos y estilos de vida ecológicamente insostenibles. Esto ha generado riesgos para la supervivencia de la especie del *Homo sapiens*, al perder la sensibilidad y la capacidad de percepción (y expresión) estética en relación con los afectos, las emociones, los sentimientos y las percepciones armoniosas del ambiente, y como consecuencia, la convivencia estética con el mundo. Ello ha conducido a la degeneración de la condición humana, y por ende, ha afectado las formas de relacionamiento con el medio ambiente. Según Estévez,

[...] la pérdida del patrimonio estético (natural y social), como consecuencia del empobrecimiento de las condiciones materiales y espirituales de la existencia humana, ha reducido el impacto estético integrador del medio ambiente en los individuos: el estímulo que, dando origen a los sentidos estéticos, había posibilitado el desarrollo de la condición humana. (2011: 19)

Sin embargo, hemos podido constatar que existe una vía para la solución de los problemas socio-ambientales a través del fortalecimiento de la educación sensibilizadora o “educación de los sentidos”, al decir de Duarte Junior. Y a ese respecto, resultan apreciables los aportes de la Educación Estético-Ambiental, de la Etnografía y del Desarrollo Humano, al contribuir al análisis de la práctica docente y extra-docente (con la descripción del punto de vista de las personas que en ellas participan) y, en general, al abordaje de la situación social dada.

#### *Los Talleres de Sensibilización Estético-Ambiental (TSEA) como vía para el desarrollo de los sentidos estéticos y la sensibilidad humana*

El arte como un medio fundamental para el desarrollo de procesos estético-educativos contribuye al mejoramiento humano y a elevar la calidad de vida de los individuos. Por otra parte, si consideramos que “la educación es componente central en la lucha por las transformaciones sociales e individuales y por la evolución de la sociedad” (Kosinski, 2011: 219)<sup>3</sup>, podemos inferir que la inclusión de la dimensión estético-ambiental en el

---

<sup>3</sup> Todas las traducciones del portugués que aparecen en el trabajo fueron realizadas por la autora.

proceso docente-educativo, y específicamente, en la educación artística, contribuye a la formación de ciudadanos más sensibles y consecuentes ante las problemáticas socio-ambientales, y por ende, más comprometidos con la solución de las mismas y con la sociedad en su conjunto. En fin, cuando la educación reconoce “el fundamento sensible de nuestra existencia y a él dedique la debida atención, propiciando su desarrollo, estará, por cierto, tornando más abarcador y sutil la actuación de los mecanismos lógicos y racionales de operación de la conciencia humana”. (Duarte Jr., 2006: 171)

Todo eso motivó la concreción del curso de extensión “La dimensión estético-ambiental en la ambientación curricular”, con los alumnos del tercer año de Artes Visuales de la Universidade Federal do Rio Grande-FURG, en Brasil. Como actividades fundamentales, realizamos Talleres de Sensibilización Estético-Ambiental, con el objetivo de promover procesos de sensibilización que tributaran al desarrollo de los sentidos, eje central de la dimensión estético-ambiental. Dichos procesos, articulados a la formación de profesores por la perspectiva de la Educación Estético-Ambiental, se encauzan hacia el proceso de ambientación curricular.

El primer contacto con estos educadores tuvo lugar en una clase de Práctica I, impartida por la profesora Elisabeth, en la que antes del debate de un filme, se hizo una presentación informal del curso de extensión que iniciaríamos quince días después. Esa proximidad propició una ruptura con la forma tradicional de presentación profesor- alumno; de manera que cuando aconteció el primer encuentro, ya existía cierta familiaridad, a la cual se sumaron nuevos contactos en el Centro de Convivencia y de encuentros informales en otros espacios de la universidad y hasta en los ómnibus.

En el ámbito de la praxis educativa, se organizaron salidas de campo para conocer los ritmos de la comunidad universitaria; se hicieron ejercicios de creatividad y construcción de historias orales y narrativas de interés personal o general. En una de ellas, al describir su relación con el objeto, una estudiante narró que el hecho de tocarlo, olerlo, sentir la textura, “bailar” de algún modo con él y “dejarse llevar” por la dinámica relacional sujeto-objeto, la hizo recordar la relación afectuosa con su abuela:

Cruzando las piernas, me senté en el piso. Luego me entregaron un material leve aunque áspero, que cabía exactamente en las palmas de mis manos. Lo agarré con extrañeza y fui acariciándolo, apretándolo firme, oliéndolo y sintiendo sus características. La punta de mis dedos

transmitía un sentimiento único. Aleatoriamente, fui escogida para poseer aquel objeto durante algunos minutos. El ejercicio consistía en dejar la mente libre para cualquier sensación y recuerdo que aquel material nos pudiese suscitar.

Tenía en las manos una piña. Poco a poco, fui sintiendo que había cabellos a su alrededor y fui empujándolos con cuidado. Cuanto más retiraba los cabellos de la piña, parecía que más cabello brotaba. Entonces comencé a danzar girándola en mis brazos, a colgar la piña por los cabellos. Y en ese juego hubo un *lapsus*: la piña formó parte de mi infancia, cuando iba con la familia al Club de Deportes de Rio Grande. Allí conmemorábamos aniversarios; nos reuníamos los fines de semana para hacer *churrascos*; tomábamos baños en la piscina. La familia siempre fue grande; tenía muchos tíos y primos. Recordé cuánto jugábamos todos juntos; rodábamos por el suelo, bailábamos y cantábamos, siempre dentro de aquel contexto de los piñeros.

Con esa dinámica de grupo pude percibir cuánto la estética del piñero es pulsante en mi vida. Está insertada en mi realidad de vida, aunque no lo percibía. (Archivo personal de la autora, 2015)

Lo experimentado por esta estudiante se corresponde con lo acotado por Estévez, cuando se refiere a la acción del mundo de los objetos sobre el individuo, la que tiene lugar:

[...] en un flujo de variada información que, con una carga de valores estéticos o antiestéticos, impacta su conciencia. La significación estética de esta carga dependerá, en gran medida, de tres factores fundamentales: del valor estético intrínseco de los objetos, de su organización espacial y del grado de sensibilidad estética que posea el sujeto de la recepción (factor interno) para la conformación del juicio estético. (2012: 44)

De esa manera, la relación estética sujeto-objeto potencia la capacidad de percepción estética (del sujeto) respecto al medio ambiente; permite interacciones positivas entre ellos y contribuye al establecimiento de “relaciones simétricas, interactivas, existenciales (Karl Jaspers) entre los diferentes individuos, entre los individuos y la naturaleza, y entre los individuos y la sociedad en su conjunto [...]” (Estévez, 2012: 11), tornándose un importante factor para la socialización de un estilo de vida más humano y armonioso.

Por otra parte, se aplicaron cuestionarios de percepción para constatar la comprensión de los (as) educadores (as) de artes sobre la dimensión estético-ambiental y su contribución a la concreción de procesos educativos más integrales: capaces de desarrollar la racionalidad lógica y la razón sensible; la capacidad de sentir y la sensibilidad humana; los afectos, las emociones y los sentimientos (por medio del arte) en los diferentes contextos y espacios de realización. En el ensayo “Fotografiar, documentar, dizer com a imagem”<sup>4</sup>, al aludir a una teoría de la sensibilidad, Carlos Rodrigues Brandão menciona el libro *Contra a interpretação*<sup>5</sup>, de Susan Sontag, y refiere al respecto:

¿De qué habla finalmente Susan Sontag? ¿Qué defiende esta mujer que siente lo que ve para, entonces, pensar lo que siente? [...] Ella habla en su libro de una pérdida acentuada de la inocencia de los sentidos ante todo y, en especial, en nuestras relaciones interactivas con la obra de arte. Ella recuerda un tiempo en que las experiencias del fluir de la vida y del fruir del arte parecían pertenecer a un sentido intensamente personal y subjetivado. A algo experimentado como un misterio y cuyo valor estaba centrado en sí mismo y no en algo “más bajo”, en lo cual todo encontraría su origen y razón de ser. (2004: 45)

Siguiendo esta dinámica, se organizaron salidas de campo con el objetivo de propiciar el contacto de los estudiantes con la naturaleza física y, en consecuencia, promover el cultivo de los sentidos (estéticos) por medio de vivencias concretas que implicaban ver, oler, oír, tocar y degustar; así como caminar, sentir y palpar el ambiente y el ritmo de la comunidad universitaria. Al tiempo que se promovía el conocimiento de las relaciones intersubjetivas (propiamente estéticas) entre los educandos, y entre estos y la naturaleza no humana. Ya que “sentir el mundo consiste, primordialmente, en sentir aquella porción de él que tengo a mi alrededor, para que entonces cualquier pensamiento y raciocinio abstracto acerca de él pueda acontecer a partir de bases concretas y, antes que todo, sensibles”. (Duarte Jr., 2006: 175-176)

Evidentemente, estos (as) educadores (as) que actualmente imparten clases en la enseñanza básica, media y universitaria, necesitan no solo aportar conocimientos teóricos,

---

<sup>4</sup> En español, el ensayo referido se intitula: “Fotografiar, documentar, decir con la imagen”.

<sup>5</sup> Ver libro *Contra la interpretación*, de Susan Sontag.

sino también saberes, en un proceso de interacción profesor-alumno, alumno-alumno y alumno-ambiente.

Para desarrollar una educación sensibilizadora, capaz de sustentar la condición humana, es necesario articular procesos creativos e innovadores en la escuela. Y finalmente, apelar a procedimientos estético-educativos que promuevan la educación de lo sensible como parte de un proceso de formación más (integral) de la personalidad que, al decir de Duarte Jr., rebasa la mera expectativa educacional.

Para Roberto Cardoso de Oliveira,

Tal vez la primera experiencia del investigador de campo –o en el campo- esté en la domesticación teórica de su mirada. Eso porque, a partir del momento en que nos sentimos preparados para la investigación empírica, el objeto, sobre el cual dirigimos nuestra mirada, ya fue previamente alterado por el propio modo de visualizarlo (1996: 19)

Escuchar y observar son capacidades a considerar en el ejercicio práctico de toda investigación etnográfica. “Ambas se complementan y sirven para el investigador como dos muletas [...] que le permiten caminar, aunque lentamente, por el camino del conocimiento” (Cardoso de Oliveira, 1996: 21). Un investigador principiante puede caer en la superficialidad de la observación y la escucha o en una observación impositiva (de dominación y discriminación). Por eso debe actuarse con cautela, si se quiere que el trabajo de campo contribuya a enriquecer el conocimiento sobre el objeto de la investigación.

Se impone, pues, reconocer la identidad de la alteridad y el respeto por sus saberes y conocimientos; aceptarlo e integrarlo; respetar su palabra y establecer modos de proximidad que no usurpen su autonomía e independencia: que impliquen conocimiento previo acerca de los sujetos y de su medio ambiente, así como, el ejercicio de la escucha y el diálogo, en un respeto continuo hacia la realidad del otro.

En este sentido, comprendimos que los alumnos participan de una modalidad cultural con imbricaciones local, regional y nacional, y que en cierto modo responden a ideologías instituidas y preconcebidas. Pero también forman parte de una comunidad académica universitaria; tienen singularidades e interactúan con sujetos de otros espacios societarios. Son personas que tienen memoria, experiencias de vida, saberes y conocimientos provenientes de diferentes contextos. Como seres bio-psico-sociales y culturales son

constituidos por relaciones establecidas con los otros (seres humanos-sociedad-naturaleza): hecho que se vincula a los procesos proximales. Asimismo, estos sujetos establecen relaciones con saberes y conocimientos de otros espacios, al cual tributan como formadores (as) en Artes Visuales. Todos esos componentes se articulan en un cuadro complejo, catalogado por Bronfenbrenner como contexto ecológico. Según este psicólogo,

La capacidad de que un ambiente –como el hogar, la escuela o el local de trabajo–, funcione efectivamente como un contexto para el desarrollo es vista como dependiendo de la existencia y naturaleza de las conexiones sociales entre ambientes, incluyendo participación conjunta, comunicación e informaciones sobre cada uno de esos ambientes. (Bronfenbrenner, 2011: 88)

De igual manera, las transiciones ecológicas (alusivas a cambios en el papel del sujeto o en el contexto que ocurren a lo largo de la vida) pueden alterar “La manera por la cual las personas son tratadas, como actúan, qué hacen e inclusive lo que piensan y sienten. El principio se aplica no solamente a la persona en desarrollo, sino también a otras personas en su mundo” (Bronfenbrenner, 2011: 89). Esto tiene gran influencia en los procesos proximales que se desarrollan entre los sujetos (profesor y alumno), relacionados con la enseñanza artística.

Significativos resultaron los intercambios, pues a pesar de las diferencias de idioma (mi habla española y la portuguesa de los alumnos), conseguimos establecer una comunicación estable y satisfactoria en los planos epistemológico y emocional. Todo ello debido a una mayor inserción ecológica; a la ruptura con los cánones tradicionales de la docencia (de corte racionalista), donde primó la amorosidad freireana y el respeto a su cultura, saberes y conocimientos. Esa relación (dialógica) hizo que los horizontes de la investigadora y de los nativos (a veces discordantes) se compenetraran uno con el otro, “de manera que transforme una confrontación en un verdadero encuentro etnográfico” (Cardoso de Oliveira, 1996: 24). Según este autor, esa interacción en la concreción de un hecho etnográfico “envuelve aquello que los antropólogos llaman de observación participante” (1996: 24), para algunos imprescindible y tal vez la responsable por la caracterización del trabajo antropológico en opinión de Roberto Cardoso. Para otros, tal observación frecuentemente ha sido atribuida a la función de “generadora de hipótesis, a ser probadas por procedimientos nomológicos –estos, sí,

explicativos por excelencia, capaces de asegurar un conocimiento proposicional y positivo de la realidad estudiada”. (1996: 24)

Los TSEA propiciaron el rescate de la memoria histórica, la remembranza y el contacto de los alumnos con distintos objetos de la naturaleza: lo que produjo nuevas sensaciones, emociones y sentimientos. En resumen, un estado de placidez (al ejercitar los sentidos), exteriorizado mediante ejercicios de oralidad y narratividad de carácter individual y colectivo. En muchas de las actividades se realizaron prácticas de meditación y control mental, que contribuyeron al relajamiento, a la concentración y al bienestar personal; así como a la comunión con el espacio, y a su percepción armoniosa y alegre. O sea, pudo percibirse una mayor sensibilidad ante las cosas bellas y la emergencia de una voluntad de convivencia (por las leyes de la belleza) en cada persona

[...] sabedora de sus capacidades y deberes frente a la consciencia de nuestra comunión con los otros y las demás especies del planeta [...] Una educación de lo sensible, de la sensibilidad, inherente a la vida humana, por cierto constituye el lastro suficiente para que los barcos del conocimiento puedan cursar los mares más distantes de nuestras tierras cotidianas, como los océanos de la matemática o de la mecánica cuántica. (Duarte Jr., 2006: 181)

Las prácticas estético-ambientales implementadas derivaron en una apertura corporal, mental y espiritual de los sujetos hacia el mundo (interior y exterior), en función de una formación humana más integral, basada en la conjunción equilibrada de la razón y la emoción, inherentes al carácter bipolar del ser humano, concebido como una totalidad.

### **3. CONCLUSIONES**

A partir de lo vivenciado, verificamos que con la práctica estético-ambiental, los alumnos consiguieron expresar emociones, sentimientos y afectividades relativas a su lectura y comprensión del mundo, lo que evidenció la complejidad de las relaciones entre los seres humanos; entre estos y la naturaleza no humana, y entre estos y la sociedad en su conjunto.

Los TSEA, como actividades esenciales de la práctica estético-ambiental (en especial, por medio del arte), derivaron en un proceso de catarsis o purificación mental, espiritual y

corporal de los sujetos. Se consiguió dialogar sobre el modo de inserción de la dimensión estético-ambiental en los procesos educativos, y en particular, en la ambientación curricular, partiendo de la experimentación de elevadas emociones estéticas de índole personal y social.

La Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano, con la interconexión de los diferentes sistemas, entre otros factores, contribuyó a la lectura y comprensión del mundo, lo cual propició una mirada ecológica sobre la realidad y la práctica docente-educativa: la única capaz de encauzar a los alumnos por senderos más humanos, sensibles y transformadores.

Por su parte, la Etnografía permitió realizar intercambios y proximidades con miembros de la comunidad universitaria, y en particular, con los alumnos de la Licenciatura en Artes Visuales, en especial respetar su cultura, identidad y autonomía; así como su espacio de realización personal y colectiva. Para esto, posicionados como sujeto-investigador etnográfico, nos enfocamos en la observación participante y en el desarrollo de los sentidos estéticos.

Solo por medio de la interpretación y la escritura tiene lugar el ejercicio de la interpretación personal del mirar; se traduce la percepción de los sujetos a través de un sistema de signos gráficos; se ejercita la memoria y, en última instancia, se producen los afectos. De tal manera que, según Mariza Peirano, la etnografía valoriza e instaura una reflexión sistemática sobre la diversidad de estilos, modos de vida y concepciones de existencia. Y, finalmente, le otorga valor imperecedero a la creencia en la referencialidad de los sentidos. Lo que denota, a su vez, su valía como instrumento para la construcción de la subjetividad en las condiciones de la crisis socio-ambiental contemporánea, donde está en juego la sustentabilidad estética de la condición humana y la supervivencia del *Homo sapiens*.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: ARTMED EDITORA S.A.
- Cardoso de Oliveira, R. (1996). O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. En *Revista de Antropologia*, vol. 39, núm. 1, pp. 13-37.

- Duarte Junior, J.F. (2007). *Fundamentos estéticos da educação*, 9ª ed. Campinas, São Paulo, Brasil: PAPIRUS EDITORA.
- \_\_\_\_\_ (2006). *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*, 4ª ed. Curitiba, Brasil: CRIAR EDIÇÕES LTDA.
- Estevez, L. (2019). *La Educación Estético-Ambiental*. La Habana, Cuba: Editorial Universitaria Félix Varela.
- Estévez, P. R. (2012). *La educación estética: conceptos y contextos*. Santa Clara, Cuba: Editorial Capiro.
- \_\_\_\_\_ (2011). La sustentabilidad estética en el desarrollo humano. En *A Educação Ambiental em perspectiva estética*, Pablo René Estévez (Org.), prólogo de Elisabeth Brandão Schmidt. Rio Grande, Brasil: Editora da FURG, pp. 17-37.
- Gurmendez, C. (1981). *Teoría de los sentimientos*, 1ª. ed. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kosinski de Oliveira, A. (2011). A Educação Estético-Ambiental: uma necessidade na escola. En *A Educação Ambiental em perspectiva estética*, Pablo René Estévez (Org.); prólogo de Elisabeth Brandão Schmidt. Rio Grande, Brasil: Editora da FURG, pp. 219-233.
- Ostrosky, F.; Vélez, A. (2013). Neurobiología de las emociones, *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, vol. 13, N<sup>o</sup>. 1, enero-junio. Disponible en: [neurociencias.udea.edu.co/revista/PDF/REVNEURO-vol13-num1-4.pdf](http://neurociencias.udea.edu.co/revista/PDF/REVNEURO-vol13-num1-4.pdf).
- Peirano, M. (2014). Etnografía não é método. En *Horizontes Antropológicos*, Ano 20, núm. 42, Porto Alegre, pp. 377-391.
- Ramos, M.G. (2000). *Para Educar en Valores. Teoría y Práctica*. Universidad de Carabobo, Valencia-Venezuela: Editorial El Viaje del Pez.
- Rodriguez Brandão, C. (2004). Fotografar, documentar, dizer com a imagem. En *Cadernos de Antropologia e Imagem*, vol. 18, núm. 1, Rio de Janeiro, pp. 27-53.