

|  |
| --- |
| **Simposio 8****“Arte, formación docente y evaluación. Tensiones y debates desde la investigación educativa”****Título de la Ponencia****Conocimiento, arte y cultura en la formación docente: emoción, pensamiento y subjetividad. Acerca del derecho al arte en educación** |
| Flora Hillert (hillertflora@gmail.com)Victoria Orce (vic.orce@gmail.com) |
|  (Facultad de Filosofía y Letras / Universidad de Buenos Aires; Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación)Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina |
|  |

**RESUMEN**

En esta ponencia presentaremos una serie de reflexiones que se enmarcan en las líneas de trabajo desarrolladas en un proyecto de investigación educativa, que tiene sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. El proyecto ¨Subjetividad docente: arte, cultura y ciudadanía. Tensiones entre conformismo y transformación¨, tiene por objetivo principal el estudio de la subjetividad docente y sus prácticas formadoras. Para ello, y considerando que los condicionamientos que operan en la conformación de las subjetividades no son sólo ideológicos o conceptuales, desde el proyecto nos planteamos centrar nuestros análisis en dos esferas de la cultura y el currículum: el arte y la ciudadanía. En esta línea, nos hemos propuesto indagar especialmente las potencialidades de las intersecciones entre arte y política en la construcción de subjetividad de los docentes -formadores y en formación- en relación al compromiso social, ético e ideológico puesto en juego en la formación docente inicial. Todo nuestro trabajo se enmarca en el enfoque de derechos, donde el derecho a la educación superior y el derecho a las artes en la educación ocupan un lugar destacado, tal como lo plantea el Manifiesto por las Artes de 2018. Dicho manifiesto enfatiza, entre otras cuestiones, que las instituciones de educación superior en artes deben impulsar el cambio de la matriz cognitiva, para ponerla al servicio de un nuevo desarrollo humano sostenible, justo y democrático.

En la reunión de la Conferencia Regional de Educación Superior, celebrada en junio de 2018 en la ciudad de Córdoba, Sandra Torlucci, rectora de la Universidad Nacional de las Artes, sostuvo que hace 26 siglos, ocurrió un “epistemicidio” en el campo del conocimiento, que dejó afuera todo lo que se refiriera al arte y a la poesía. Ya en el siglo XX, diversos autores consideraron que la separación del conocimiento en dos campos culturales –ciencia y técnica por un lado, filosofía, letras y artes por el otro- tuvo móviles instrumentales, permitió eclipses éticos y obstaculizó tareas interdisciplinarias. Agamben recuerda que antes de la modernidad, todavía se pensaba que los datos de los sentidos podían ser fuente de conocimiento, pero el racionalismo invitó a considerarlos engañosos, más fuentes de errores que de verdades. Sin embargo, para conocer es necesario interesarse y amar lo que se quiere conocer y para amarlo es necesario conocerlo. Y sin la experiencia estética es imposible formar en el entusiasmo por la ciencia y la técnica, en la ciudadanía, en el patriotismo, la solidaridad o la fraternidad. Frente al racionalismo y al cientificismo, hoy hay propuestas de centrar la pedagogía en la educación de las emociones. Pero las emociones son comunes al ser humano y al animal, la diferencia consiste en que el ser humano puede, además de emocionarse, elaborar sentimientos. La experiencia estética no se completa sin la palabra, así como tampoco se pasa de la emoción al sentimiento sin la palabra. Las impresiones que provoca un Bosco, un Goya, un Van Gogh o un Picasso, cobran sentido cuando se traducen a otro lenguaje y se comparten con otro, cuando generan comunicación sensible.

Algunos núcleos temáticos que hemos desarrollado en nuestro proyecto refieren a cuestiones tales como: el arte en articulación con otras disciplinas curriculares en el campo de la formación docente; las posiciones a sostener entre el arte como herramienta y el arte como campo de conocimiento; la puesta en escena de la corporalidad desde el arte, sus potencialidades y tensiones en la construcción subjetiva de los docentes y la construcción de subjetividad política en la formación pedagógica de los y las docentes desde el campo del arte.

**PALABRAS CLAVE**

Arte - Conocimiento - Formación docente - Subjetividad

**Lenguajes artísticos y democratización de la educación**

Democratizar la educación es una tarea multidimensional, consiste en democratizar el acceso, la permanencia y el egreso del sistema, evitar el fracaso escolar, la deserción y la exclusión. Alcanza a la democratización de la cobertura, del gobierno de la educación y de los contenidos de la enseñanza. En la democratización de los contenidos es fundamental abrir las puertas de todas las expresiones de la cultura a los y las estudiantes que transitan el sistema educativo y, muy especialmente, a quienes se forman como futuros formadores. Sin una democratización de los contenidos, las trayectorias y la permanencia en el sistema educativo pueden verse obstaculizadas.

Por eso, para una pedagogía inclusiva es imprescindible ampliar y diversificar los lenguajes con que se trabaja en el sistema educativo, además del verbal (escrito u oral). García Canclini (2007) es uno de los autores que resaltan la importancia de la diversidad de lenguajes frente al lenguaje hegemónico propio del logocentrismo. Propone que a través de “recursos distintos de los de la lectura letrada resultan posibles otros logros sociales” y plantea la necesidad de reorganizar “los saberes para dar lugar a los múltiples conocimientos que desafían las jerarquías instauradas por las ciencias modernas”, tales como las culturas periféricas e híbridas (p. 20). Los lenguajes artísticos en particular, tienen una mayor carga emotiva, afectiva y expresiva que el lenguaje verbal, a la vez que facilitan el diálogo intercultural. Por eso, la formación docente puede abrir las puertas a un bagaje amplio de posibilidades culturales, que permitan entrar en diálogo con los distintos códigos propios de los/as alumnos/as. Las posibilidades de prácticas escolares renovadas son fundamentalmente pedagógicas y culturales para tender puentes entre las culturas diversas de alumnos/as y docentes, de la escuela, del barrio y del contexto más amplio. Dewey se había anticipado a esta orientación, cuando planteó que la democracia es un modo de vida asociado a la experiencia comunicativa. Para este autor, la experiencia sólo puede darse en relación a otros dos aspectos: la interacción y la situación, para dar lugar a una continuidad experiencial (Dewey, 1967). No se trata de provocar algún tipo de emoción mediante la experiencia, sino, principalmente, de poder reflexionar sobre la misma. Desde esta mirada, la tarea de los y las educadoras consiste en rescatar, tanto de los ambientes físicos como de los sociales y culturales, aquellas experiencias que sean potencialmente valiosas para sus estudiantes.

Durante siglos el arte fue cuestionado como forma de pensamiento y de conocimiento. Horkheimer y Adorno (1998) vinculan el racionalismo propio de la cultura occidental al momento en que Odiseo, sujetado al mástil de la nave para no mirar hacia atrás -al espacio de los mitos, las narraciones y la historia- y para no escuchar el canto de las sirenas -las tentaciones de la emoción y el arte-, enfila su voluntad con decisión hacia adelante, hacia su objetivo, hacia el progreso. Esta fue la opción del racionalismo occidental, profundizado en la Modernidad con el triunfo de la ciencia y de la técnica. Giorgio Agambem (2007) recupera una novela de Ludwing Tieck (1838) denominada *Las cosas superfluas de la vida*. La novela transcurre en una ciudad europea, en un pequeño departamento alquilado ubicado en el primer piso de una casa señorial, donde vive una pareja joven, en una situación de pobreza extrema. Para mantenerse, venden sus cosas superfluas: muebles, vestidos, manteles, servilletas, libros. Cuando llega el invierno no tienen cómo comprar leña, entonces el marido va desmontando la escalera de roble que comunica su departamento con el resto de la casa. Cuando el dueño de la casa regresa luego de un viaje llama a la policía y reclama por la falta de la escalera. El marido sostiene como argumento que el dueño, empirista y racional, no puede despegarse de la experiencia de subir escalón por escalón, sosteniéndose de la baranda de la escalera, para llegar a la comprensión de la realidad y que jamás podrá aceptar el nivel de contemplación alcanzado por ellos, jóvenes contemporáneos, que lograron destituir las proposiciones triviales relativas a la experiencia o al estado naturalizado de las cosas.

La división entre razón y emoción cristalizó en lo que primero Snow y luego Wallerstein denominaron dos culturas (Snow, C. P., 1988; Wallerstein, I., 1998): la cultura científico técnica, cada vez más apreciada por generar progresos antes inimaginables, y la cultura humanística, artístico literaria, crecientemente desvalorizada.

Ya en el siglo XX, diversos autores consideraron que la separación del conocimiento en dos campos culturales –ciencia y técnica por un lado, filosofía, letras y artes por el otro- tuvo móviles instrumentales y obstaculizó tareas interdisciplinarias.

El ser humano conoce de distintas maneras: científica, teórica, filosófica, artística, literaria, artesanal, técnica. Pero en los últimos doscientos años los conocimientos científico-técnicos se colocaron a la cabeza del saber, avanzaron a un ritmo desconocido y produjeron descubrimientos e invenciones como nunca antes. La ciencia, la técnica, y la lógica hipotético deductiva se impusieron sobre otras formas de pensamiento, a las que relegaron y desestimaron.

Boaventura de Sousa Santos (2018) plantea que el conocimiento eurocéntrico de la modernidad instaló cinco monoculturas: la monocultura del conocimiento válido, la monocultura del tiempo lineal, la monocultura de la superioridad del universal y lo global y la monocultura de la productividad. Estas monoculturas tienen como efecto la “producción masiva de ausencias (invisibilidad, irrelevancia) de grupos sociales y de formas de vida social” (p. 327). Es así que el autor expresa que la única explicación posible de la realidad no proviene de la ciencias modernas, ya que ninguna “razón científica habrá de considerarse mejor que las explicaciones alternativas de la metafísica, de la astrología, de la religión, del arte o de la poesía” (p. 64).

Sabemos que los puntos de partida de todo conocimiento son el asombro primero y la admiración después -sensaciones y actitudes a la vez-, de las que surgen interrogantes, dudas, orientaciones para la indagación. Asombro y admiración son comunes al conocimiento físico matemático, sociohistórico, artístico. La impresión generada por la obra de arte educa en esa dirección, necesaria para todas las disciplinas.

Frente al racionalismo y al cientificismo, en el tercer milenio asistimos a propuestas de incluir en la pedagogía la educación de las emociones. La educación de las emociones parece ocupar un lugar estratégico en el modelo pedagógico neoconservador, y nos recuerda “Un mundo feliz” de Aldous Huxley. ¿Qué educación de las emociones nos propone el mundo feliz? Un condicionamiento de rechazo e indiferencia a la belleza, a los entusiasmos y a los sentimientos, desde los más sutiles a los más fuertes. Pero las emociones son comunes al ser humano y al animal, la diferencia consiste en que el ser humano puede, además de emocionarse, elaborar sentimientos. Pero la emoción no se transforma sola en sentimiento, requiere del lenguaje. La palabra es la que nos permite pasar de la sensación emocional a la construcción del sentimiento. La educación emocional tiene que ser necesariamente una educación en contacto con toda la cultura y en ella se incluye el arte como conocimiento y como producción. La experiencia estética no se completa sin la palabra. Las impresiones que provoca un Bosco, un Goya, un Van Gogh o un Picasso, cobran sentido cuando se traducen a otro lenguaje y se comparten con otro, cuando generan comunicación sensible.

En los desarrollos de la pedagogía, la corriente de los nuevos estudios culturales de fines del siglo XX relacionaron la cultura y el lenguaje, la política y la ética, con la construcción de espacios públicos culturalmente plurales. Las pedagogías críticas, que durante mucho tiempo enfatizaron la relación educación -economía, reconocen hoy que su discurso y su práctica constituye una forma de política cultural, un espacio de lucha por los significados y la construcción de sentidos de la cultura.

**Por qué el arte en la escuela y en la formación docente**

Como dijimos anteriormente, la escuela moderna también adoptó el lenguaje escrito como forma principal de la enseñanza y el aprendizaje, dejando de lado otros conocimientos y lenguajes, lo que condujo a un hiato entre la cultura escolar y la cultura de los sectores popular.

Elliot Eisner, reconocido especialista preocupado por la relación entre arte y educación, alienta hace años un viraje en contrario. Convoca a la pedagogía a tomar enseñanzas del campo de las artes, apelando a considerar su perspectiva cualitativa y holística de aproximación al mundo y trasladarla al campo específico del sistema educativo. promoviendo un cambio cultural que transforme los resabios tecnicistas presentes en el mismo (Eisner, 1998, p.28)

Desde la perspectiva de este autor, serían al menos tres las respuestas a la pregunta ¿para qué enseñar arte?:

1) para desarrollar los modos de pensamiento que son propios de las artes y que refieren a la creación y a la percepción de cualidades visuales,.

2) para ayudar a los y las estudiantes a aprender a leer y experimentar el mundo visual desde un marco de referencia artístico,.

3) para enseñar a sentir el estímulo de la experiencia estética, de modo tal que la visión es puesta al servicio del sentimiento, que puede ser *“delicioso o doloroso pero siempre es, en su mejor logro, emocionante”* (Eisner, 2002, p.54)

Desde nuestra perspectiva, desarrollada a través de nuestras investigaciones, hemos sostenido en otros trabajos (Orce y Tarrío, 2018) que la institución escolar debe ser un lugar en donde se acceda democráticamente a los conocimientos y saberes. Donde se posibilite el disfrute y la producción de los lenguajes artísticos, expresivos y verbales (Terigi, 1998). En el caso específico de la formación de maestros y maestras, el arte se encuentra presente en diversos espacios curriculares que contribuyen a la construcción de horizontes y sentidos culturales propios de los futuros docentes. El arte entendido como ese espacio de lo propio, como frontera indómita, como desafío para explorar y formar una visión del mundo y de la vida. La idea del arte como frontera, en la perspectiva que propone Graciela Montes (1999), como un espacio de construcción de sentidos y posicionamientos culturales propios.

Recuperar el arte en la vida escolar es tender puentes entre las culturas de los educandos de todas las edades y la cultura escolar, y entre la cultura científica y la humanista, reunir lo que nuestra civilización separó para perjuicio de ambas formas del conocimiento. En la segunda mitad del siglo XX comenzaron a generarse contactos interdisciplinares, entre unos campos del conocimiento y otros. La sociología, la política y la historia, por ejemplo, aprenden de la novela la existencia de la polifonía, la complejidad y la casualidad, a diferencia del determinismo. Los objetos artísticos son polisémicos, pero también la historia y las ciencias sociales se abren a la hermenéutica, sobre la base de información empírica. Descubrir indicios y elaborar metáforas son procedimientos comunes en las artes y las ciencias sociales.

En este apartado presentamos un punteo de algunas cuestiones que consideramos centrales a la hora de justificar la presencia del arte en las escuelas y en la formación docente, en el marco de una educación emancipadora y transformadora de la educación.

\* Para pensar en una educación emancipadora es necesario desarrollar la sensibilidad creativa. Boaventura de Sousa Santos (2018) propone, para la plena realización de la subjetividad emancipada, que la racionalidad hipotético deductiva sea acompañada por la racionalidad estético expresiva. El autor subraya la necesidad de crear nuevas formas de conocimiento basado en “una retórica dialógica empeñada en constituirse como tópica de nuevos sentidos comunes emancipadores (...) formas de conocimiento que progresan desde el colonialismo hacia la solidaridad” (p. 75)

\* La ampliación de los horizontes y sentidos culturales de los docentes apunta a la formación de una subjetividad emancipada, capaz de pensar y propiciar una educación liberadora. Entendemos que existen para los sujetos multiplicidad de actividades y sentidos emancipatorios, como la relación con el cuerpo y la naturaleza, lo ecológico, el feminismo, la infancia, la amistad, la paz, las diversas posibilidades expresivas, la creatividad, los diálogos interculturales. Sentidos que no se identifican ni se corresponden exactamente con contenidos ideológico políticos, aunque no los ignoran. La construcción de sentidos culturales en la educación superior se vincula con la responsabilidad social en relación al entorno territorial y cultural. Y esa responsabilidad social implica un posicionamiento ético y político que orienta nuestras prácticas como docentes (Vargas, 2008). Los vínculos con el Arte, la literatura y todo el campo de las ciencias contribuyen a la construcción de sentidos culturales de los docentes en formación.

\* Considerar el arte como conocimiento implica correrse del lugar que le fuera tradicionalmente asignado, vinculado a la expresividad y alejado de la cognición. Implica, además, su consideración como derecho. En mayo de 2018, durante el II Encuentro Internacional para la Educación Superior en Artes, que se organizó como jornada preparatoria para la CRES 2018, se escribió el Manifiesto por el derecho de las artes en educación, en la ciudad de Guayaquil, que establece que las artes aportan al cambio de la matriz cognitiva y se impulsa una transformación curricular que incorpore la interculturalidad y las artes. Además, en la III Conferencia Regional de Educación Superior, celebrada en 2018 en la ciudad de Córdoba con motivo del centenario de la Reforma Universitaria, se declaró que “La educación, la ciencia, la tecnología y las artes deben ser un medio para la libertad y la igualdad, garantizándolas sin distinción social, género, etnia, religión o edad*”*.

\* El aporte del arte en la formación de ciudadanía y en la construcción de subjetividad política es un elemento central. Uno de los principales objetivos de la educación ha sido, históricamente, la formación de ciudadanos. De esta manera, “el debate acerca de la formación del hombre y del ciudadano revela la contraposición entre intereses de la vida pública y de la vida privada”(Hillert, 1999: 41). El diseño curricular para la educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires (2007), propone la asignatura “Construcción de ciudadanía”, organizada a partir de tres conceptos centrales desde el enfoque de derechos: contexto sociocultural, sujeto y ejercicio de la ciudadanía. Así, esta propuesta curricular proyecta un camino diferente hacia la ciudadanía, superador del enfoque tradicional de la formación o instrucción cívica, camino que apunta a la participación de los actores escolares recuperando su intersubjetividad. La noción de ciudadanía supone la igualdad de derechos y deberes de todos los miembros plenos de una comunidad en tres niveles: civil, político y social (Marshall, 2005). Bustelo y Minujín (1997), plantean dos modelos básicos de ciudadanía: asistida y emancipada. El primer modelo reduce lo público a lo local y restringe la participación de sectores sociales con necesidades especiales, el segundo modelo, de ciudadanía emancipada, apunta a la ampliación de la participación democrática (p.16).

**Arte y subjetividad política**

Ruiz Silva y Prada Londoño (2012) identifican, de modo no exclusivo ni excluyente, cinco elementos constitutivos de la subjetividad política: la identidad, la narración, la memoria, el posicionamiento y la proyección. La identidad refiere a la pregunta por quiénes somos, por aquello que nos configura como seres particulares y sociales, pertenecientes a una cultura. Jacques Hassoun (1996), en *Los contrabandistas de la memoria*, relata que en el encuentro entre dos tribus de beduinos en un oasis, las primeras preguntas que se intercambian son ¿quién eres, de dónde vienes, adónde vas?, preguntas que no refieren a cuestiones geográficas sino al *“*itinerario personal, interior, que permite que cada uno sitúe su recorrido individual en función de aquello que le ha sido transmitido*”* (p. 12). La narración remite a la posibilidad de contar nuestras maneras de ser y estar en el mundo y nos permite pensar en la subjetividad política como universo discursivo, siempre cambiante, siempre en construcción. La escritura o la vida, decía Jorge Semprún, mientras se preguntaba por la posibilidad de contar lo incontable. La memoria evidencia que vivimos y existimos con otros. Los autores citan los aportes de Ricoeur para señalar que la memoria nunca es individual, ya que los acontecimientos pasados son “reconstruidos para nosotros por otros distintos a nosotros*”* (Ricoeur, 2003, citado por Ruiz Silva y Prada Londoño, p. 62). Por último, el posicionamiento remite al lugar en el mundo y la proyección a los proyectos de futuro antes mencionados. La formulación de proyectos es un concepto que nos interesa considerar especialmente como componente de la subjetividad política, ya que implica la construcción de horizontes de expectativas a partir de la recuperación de los espacios de experiencia (Kosselleck, 1993). La proyección, es justamente, lo que permite que los sujetos superen los hechos traumáticos y asuman la historia como propia, como espacio de posibilidades (Zemelman, 2002) y de realización de esperanzas (Mc Laren, 1994, citado por Ruiz Silva y Prada Londoño, op. cit)

**Los sentidos del arte**

La pregunta sobre los sentidos del arte ha sido formulada en todas las épocas, desde diversas perspectivas, en múltiples intentos por definir qué es el arte. Elliot Eisner (1995) retoma el pensamiento, entre otros, de León Tolstoi, John Dewey y Suzanne Langer. Para Tolstoi (1902), el arte está vinculado a la transmisión de emociones patrióticas y tiene por objeto hacer comprender cosas que en forma de argumento intelectual no serían asequibles. Para Dewey, el arte es una forma de experiencia que provoca sentimientos elevados y es *“*el mayor logro intelectual de la humanidad, la prueba vivida y concreta de que el hombre es capaz de restaurar conscientemente*”* (Dewey, 1980 citado en: Eisner, 1995: 85). Suzanne Langer disputa el sentido no-cognitivo atribuido al arte y considera que el arte es tanto una actividad cognitiva como una actividad basada en el sentimiento.

Para Nicolás Bourriaud (2013) el arte es el lugar de producción de una sociabilidad específica y la obra de arte representa un “intersticio social”, esto es, un espacio social que posibilita el intercambio entre las personas. El arte contemporáneo desarrolla un proyecto político cuando “se esfuerza en abordar y problematizar la esfera relacional”(p.15 y 16) y lo define como “una actividad que consiste en producir relaciones con el mundo con la ayuda de signos, formas, gestos u objetos” (p. 135). Néstor García Canclini (2010) contrasta la estética relacional que propone Bourriaud con la “estética del desacuerdo” elaborada por Ranciere, quien considera que la estética y la política se articulan para “dar visibilidad a lo escondido, reconfigurando la división de lo sensible y haciendo evidente el disenso” (Canclini, p.137) y no para “remedar el vínculo social (...) como esos programas oficiales que tienden a poner en el mismo plano arte, cultura y asistencia” (Ranciere, 2005 citado por García Canclini, 2010, p. 138)

Con estas reflexiones hemos intentado presentar algunos debates y construcciones conceptuales que desarrollamos en nuestros proyectos de investigación. Consideramos que el arte es un derecho y que la enseñanza de las diversas artes en las escuelas y en la formación docente posibilita, entre otras cuestiones, ampliar el registro de lo bello, para apreciar sensiblemente de modo inclusivo e igualitario, las vastas expresiones de las culturas regionales y mundiales.

**Bibliografía**

Adorno, Th y Horkheimer, M.(1998) *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos* Madrid: Trotta.

Agamben, G. (2007) *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo,

Bernstein, B. (1989) *Clases, códigos y control I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Akal.

Bourriaud, N. (2013) *Estética relacional.* Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

Bustelo, E. y Minujín, A. (1997) La política social esquiva. En: *Revista de Ciencias Sociales*, N° 6. Universidad Nacional de Quilmes.

de Sousa Santos, B. (2018) *Construyendo epistemologías del Sur. Antología esencial.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

Dewey, J. (1976) *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.

Eisner, E. (1995) ¿Por qué enseñar arte? En: *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.

Eisner, E. (2002) Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. En: Revista *Arte, Individuo y Sociedad*. Anejo I, 47-55

Disponible en: <https://artistica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/58/2016/04/ocho-condiciones-para-la-ensenanza-del-arte.pdf>

García Canclini, N. (2007) *Lectores, espectadores, internautas*. Barcelona: Gedisa.

García Canclini, N. (2010) *La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia.* Buenos Aires: Katz Editores.

Hassoun, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Hillert, F.M. (1999) *Educación, ciudadanía y democracia*, Buenos Aires: Tesis Once.

Hillert, F. M. y Gispert, F. (2011) Investigación en Red sobre Formación Docente en Investigación Educativa, en *Revista Práxis Educacional*, n.7, v.10. Departamento de Filosofía e Ciéncias Humanas (DFCH) Univerisidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Kosslleck, R. (1993) *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.

Montes, G. (1999) L*a frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: FCE.

Ruiz Silva, A. y Prada Londoño, M. (2012) *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Manifiesto por el Derecho a las Artes en la Educación (2018) Disponible en:

<http://www.cres2018.org/uploads/Manifiesto%20Guayaquil%20por%20el%20Derecho%20a%20las%20Artes%20en%20la%20Educacion.pdf>

Marshall, T. H. (1949) Ciudadanía y clase social. *Reis* n° 79. Recuperado de: <http://catedras.fsoc.uba.ar/isuani/marshall.pdf>

Orce, V. y Tarrío, L. (2018) El arte como frontera. Acerca de la articulación entre arte, formación docente e investigación. En *Revista Trayectoria. Práctica docente en Educación Artística*, n°5. Tandil: Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en:

<http://www.ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/trayectoria/article/view/589/506>

Snow, C. (2000) *Las dos culturas.* Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Spravkin, M y C. Loyola (2011) La interacción de los estudiantes del profesorado de nivel inicial y primario con objetos artísticos. Aportes para la formación inicial. *Revista Práxis Educacional* V 7 n° 10 p.11-29.Departamento de Filosofía e Ciéncias Humanas (DFCH) Univerisidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Terigi, F. (1998) Reflexiones sobre el lugar de las artes en el curriculum escolar En Akoschky y otros. *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística,* Buenos Aires: Paidos.

Tieck, L. (1838) Las cosas superfluas de la vida. Recuperado de: <https://literaturaalemanaunlp.files.wordpress.com/2010/04/las-cosas-superfluas-de-la-vida.pdf>

Tolstoi, L. (1902) ¿Qué es el arte? Recuperado de <https://ciudadseva.com/texto/que-es-el-arte/>

Wallerstein, I.(1998) *Abrir las ciencias sociales.* México: Siglo XXI Editores.

Vargas, B. E. (2008) “Construyendo sentidos culturales en la gestión del conocimiento” Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/er/n51/n51a08.pdf> Fecha de consulta: 19/9/18.