



Revista N.º 3
Guayaquil, Ecuador
abril 2021
ISSN: 2697-3596

Arte, conocimiento y ciudadanía en la formación docente

Victoria Orce

Directora de proyectos de investigación sobre arte y educación
Universidad de Buenos Aires
Universidad Nacional de las Artes, Argentina
vic.orce@gmail.com

Flora Hillert

Investigadora en proyectos sobre arte y educación
Universidad de Buenos Aires
fmhillert@gmail.com

RESUMEN

En este artículo presentamos una serie de reflexiones derivadas de nuestros proyectos de investigación desarrollados en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de las Artes, Argentina. Tomaremos tres ejes conceptuales que forman parte del marco teórico de nuestras investigaciones: el arte, el conocimiento y la ciudadanía. Nos interesa resaltar las potencialidades y articulaciones que estas concepciones tienen en la

formación de docentes de nivel inicial y primario, en el marco más amplio dado por el enfoque del arte como derecho en la educación. Partimos de la idea de que la ampliación de los horizontes culturales de los y las docentes aporta a la construcción de subjetividades emancipadoras, capaces de propiciar una educación liberadora, vinculada a la sensibilidad creativa.

PALABRAS CLAVES: arte, conocimiento, ciudadanía, formación docente.

TITLE: Art, knowledge and citizenship in the training of teachers

ABSTRACT

In this article we will present reflections resulting from research carried out at Universidad de Buenos Aires and Universidad Nacional de las Artes, Argentina. Our work is based on three nodal concepts which lie at the core of our theoretical framework: art, knowledge, and citizenship. We are interested in highlighting the potential of powerful links among these central concepts in the training of K-12 teachers within the broader frame of art education as an entitlement. We believe that the broadening of future teachers' cultural horizons will help build strong subjectivities, capable of promoting emancipatory education through enhanced creative sensitivity.

KEYWORDS: art, knowledge, citizenship, training of teachers.

Cualquier creación artística es hija de su tiempo
y, la mayoría de las veces,
madre de todos nuestros propios sentimientos.

Vassily Kandinsky

El arte es garantía de cordura.
Es lo más importante que puedo decir.
Louise Bourgeois

Introducción

En el marco de los proyectos de investigación que llevamos adelante en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de

las Artes,¹ indagamos, en términos generales, las potencialidades de las intersecciones entre arte, educación y formación docente en la construcción de subjetividades. Nuestro interés se centra en las articulaciones entre arte y ciudadanía, en relación con el compromiso social, ético e ideológico puesto en juego en la formación docente. En nuestras investigaciones hemos relevado y analizado experiencias formativas situadas en el ámbito de los Institutos de Formación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, donde se forman maestras y maestros de nivel inicial y primario. Partimos de la idea de que la ampliación de los horizontes culturales de los y las docentes aporta a la construcción de subjetividades emancipadoras, capaces de propiciar una educación liberadora, vinculada a la sensibilidad creativa.

En este artículo presentaremos algunas reflexiones a partir de la concepción del arte como conocimiento desde el enfoque de derechos, que abarca tanto la producción, el acceso y el disfrute de las obras artísticas.

Arte y conocimiento

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—, en-

1 Proyecto UBACyT “Subjetividad docente: arte, cultura y ciudadanía. Tensiones entre conformismo y transformación”, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Argentina (Victoria Orce, Flora Hillert y equipo) y Proyecto PIACyT “La educación artística entre la intención y la realidad curricular. Experiencias de enseñanza de las artes en el nivel primario”, Universidad Nacional de las Artes, Área Transdepartamental de Formación Docente, Buenos Aires, Argentina (Victoria Orce y equipo).

fila su voluntad con decisión hacia adelante, hacia el progreso. Esta fue la opción del racionalismo occidental, profundizado en la Modernidad con el triunfo de la ciencia y de la técnica.

La división entre razón y emoción se cristalizó en la existencia de dos culturas: la cultura científico-técnica, apreciada por su vinculación al progreso, y la cultura humanística, artística y literaria, desvalorizada e invisibilizada. En esta concepción dicotómica del pensamiento, sujeto y objeto, realidad y representación, cognición y sensación, se presentan por separado, como polos opuestos. Este contexto, en el que el arte queda reducido al espacio de lo no cognitivo, nos pone frente al desafío de disputar nuevos sentidos: el arte es tanto una actividad cognitiva como una actividad basada en el sentimiento.

Desde la perspectiva de los estudios decoloniales y la epistemología del sur, desarrollada principalmente por Boaventura de Sousa Santos (2018), se plantea que el pensamiento eurocéntrico instaló la idea de una monocultura que postula un único conocimiento válido, basado principalmente en el tiempo lineal y en la productividad. Esta forma universal de concebir el conocimiento tiene como efecto la invisibilización de ciertos grupos sociales y de explicaciones alternativas de la realidad (el arte, la poesía, las religiones, las culturas populares, etc.).

La predominancia de lo cognitivo sobre lo emotivo oculta el hecho de que la experiencia estética es una experiencia cognitiva, aun cuando resulte difícil desprenderse de la idea de que el arte es más emotivo que la ciencia. Goodman (2010) analiza la función del sentimiento más allá del contenido emocional de una obra de arte. Se puede percibir y recordar el sentimiento de un movimiento de danza y no su forma, se puede sentir el estilo de un cuadro y ver, además, el sentimiento que contiene.

Hacer arte es hacer discurso. La estética nace como discurso cuando el arte con su singular sustituye el plural de las bellas artes, como dice Rancière (2011) y agrega que para que haya arte se precisa una mirada y un pensamiento que lo identifique. La estética le da vi-

sibilidad e inteligibilidad al arte y promueve un discurso interpretativo que establece un régimen de funcionamiento y de redistribución de la experiencia sensible. Lo propio del arte es proponer nuevos recortes espaciotemporales, dar visibilidad a nuevos objetos y voz a otros sujetos históricamente invisibilizados, reconfigurando lo que el autor denomina el reparto de lo sensible. En el régimen estético, la propiedad de ser arte no está dada por la perfección técnica sino por una cierta forma de aprehensión sensible que remite a la clase de la sensación (y no a la clase de la inteligencia).

La obra *Cuadrado negro* de Kazimir Malevich de 1915 produce un efecto de visibilidad del grado cero de la forma y el sentido del arte, dentro de lo que Boris Groys (2018) define como actitud poética que parte de la perspectiva del artista, a diferencia de la actitud estética que exige al arte que simplemente sea bello. Cezanne solía decir que pintaba sensaciones. La sensación se nos presenta como algo desconocido que debemos descifrar e inventarle un sentido. Y esa es la función de la obra de arte, el trabajo del artista (Rolnik, 2006). Las artes performativas generan saberes específicos desde los cuerpos, en tanto implican a los/as espectadores/as al mismo tiempo que se producen. El cuerpo estuvo y está en la mira, como objeto de control y disciplinamiento ejercido por las instituciones modernas, entre ellas la escuela. Pero también, los cuerpos son agentes de deconstrucción que posibilitan el espacio de la performance como un campo crítico y experimental (Hang y Muñoz, 2019). 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 y artístico. La impresión generada por la obra de arte educa en esa dirección, necesaria para todas las disciplinas.

Frente al lenguaje hegemónico propio del logocentrismo y a la cultura letrada existe una diversidad de lenguajes alternativos capaces de abrir paso a otros conocimientos que van más allá de las

jerarquías científicas, tales como las culturas híbridas y periféricas (García Canclini, 2007). Los lenguajes artísticos en particular, con su mayor carga emotiva, afectiva y expresiva, facilitan, entre otras cuestiones, el diálogo intercultural. En los desarrollos de la pedagogía, 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 reconocen que sus discursos y prácticas constituyen una forma de política cultural, un espacio de lucha por los significados y la construcción de sentidos de la cultura.

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 y John Dewey. Para Tolstoi 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. Para este autor, la experiencia solo puede darse en relación con la interacción y la situación, para lograr 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 los estudiantes. Desde otras perspectivas y enfoques, el arte es conceptualizado como el lugar de producción de una sociabilidad específica y la obra de arte representa un espacio social que posibilita el intercambio entre las personas, en lo que Nicolás Bourriaud (2013) denomina estética relacional. El arte contemporáneo desarrolla un proyecto político cuando se propone producir relaciones con el mundo a través del pensamiento, la interacción, la percepción y la experiencia.

Así como la pregunta ¿qué es el arte? tiene un recorrido y un protagonismo siempre vigente, la pregunta ¿para qué enseñar arte? no se queda atrás. Elliot Eisner (1995) 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. Entre las múltiples y diversas respuestas, el autor sintetiza tres que nos interesan destacar especialmente: se enseña arte para desarrollar los modos de pensamiento que les son propios referidos a la creación y a la percepción; para leer y experimentar el mundo desde un marco de referencia artístico; para sentir el estímulo de la experiencia estética y poner el pensamiento al servicio del sentimiento, que, aun siendo agradable o desagradable, emociona.

Pensar el arte como conocimiento implica destacar el lugar fundamental de las artes en la formación de subjetividades libres y emancipadas, en el marco de sociedades democráticas y participativas. Presentaremos a continuación algunas reflexiones en este sentido.

Arte y ciudadanía: experiencias en la formación docente

Desde nuestra perspectiva, desarrollada a través de nuestras investigaciones, hemos sostenido en otros trabajos (Hillert, 2019; Orce y Tarrío, 2018) que las instituciones escolares y de formación docente deben ser lugares en donde se acceda democráticamente a los conocimientos y donde se posibilite el disfrute y la producción de los lenguajes artísticos, expresivos y verbales. 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 de los/las futuros/as docentes. El arte, entendido como ese espacio de lo propio, como frontera indó-

mita (Montes, 1999), como desafío para explorar y formar una visión del mundo y un posicionamiento cultural.

Darle centralidad al arte en la vida escolar implica tender puentes entre las culturas de los educandos y la cultura escolar, hiatos que la escuela moderna profundizó al adoptar el lenguaje escrito como forma principal de la enseñanza y el aprendizaje, dejando de lado otros conocimientos y lenguajes. Rescatar el lugar del arte en las escuelas implica también el acercamiento entre la cultura científica y la humanista, para reunir lo que nuestra civilización separó en perjuicio de ambas formas del conocimiento. En la segunda mitad del siglo XX comenzaron a generarse contactos interdisciplinarios, 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.

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. En Argentina, 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: 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 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 los planos civil, político y social.

La búsqueda de un modelo de ciudadanía emancipada, que apunta a la ampliación de la participación democrática y a la for-

mación de la subjetividad política, se enmarca en el enfoque de derechos. Los derechos se refieren a las necesidades humanas que han pasado de ser solo civiles y políticos a ser económicos, sociales y culturales: derecho a la salud, a la educación superior, al arte en sus distintas manifestaciones, a la lectura, a la conectividad. Se suman, además, los derechos ambientales y ecológicos y los derechos de cuidado y disfrute de la tierra (Pachamama). El enfoque de derechos presupone que la sociedad en su conjunto y el Estado tienen la responsabilidad principal de garantizarlos.

En los sucesivos proyectos de investigación hemos llevado adelante estudios con anclaje en experiencias artísticas desarrolladas en la formación de docentes para el nivel primario e inicial. Hemos relevado una importante cantidad de experiencias formativas articuladas con el arte, situadas en sus territorios en el ámbito de los Institutos de Formación Docente de la Ciudad de Buenos Aires. Dichas experiencias se llevan a cabo en espacios curriculares habilitados por los planes de estudio vigentes: los Espacios de Definición Institucional (EDI) y los Lenguajes Artísticos Expresivos (LAE). Muchos de esos espacios procuran ofrecer herramientas para descifrar y comprender las diferentes dimensiones del arte y la cultura: teatro, cine, danza y otras expresiones artísticas. Propician el contacto con manifestaciones artísticas, donde los/las estudiantes - futuros/as docentes construyen sentidos sobre el conocimiento, los derechos humanos, la ciudadanía activa, el trabajo docente, lo popular, la transmisión cultural, etc.

Entre las experiencias de formación docente que hemos analizado hay una diversidad interesante de temas, enfoques y metodologías: el ejercicio y la práctica del teatro leído de obras clásicas de la literatura argentina, para trabajar literatura e identidad en una asignatura didáctica; la realización de recorridos por los alrededores de los institutos de formación para observar las obras de arte emplazadas en los espacios públicos o asistir a teatros comunitarios; la organización de jornadas de juego y arte, abiertas a la comunidad

territorial; la participación en movilizaciones callejeras reclamando derechos, como las marchas por “Ni una menos”; la realización de actividades que involucran posicionamientos políticos vinculados con la memoria, el arte y la literatura son algunos ejemplos. A partir del relevamiento de estas y otras experiencias y del trabajo colaborativo con los y las docentes a cargo de las mismas, hemos construido cuatro núcleos conceptuales: 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.

La construcción de subjetividad, en especial de subjetividad política, es un eje central en nuestros proyectos, que nos fue abriendo nuevas líneas de investigación sobre el tema de arte y memoria. La subjetividad política se constituye al menos de cinco elementos (Ruiz Silva y Prada Londoño, 2012): 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 situar el recorrido individual en función de aquello que le ha sido transmitido. 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, porque nunca es individual, ya

que los acontecimientos pasados son reconstruidos colectivamente. El posicionamiento remite al lugar en el mundo y la proyección a los proyectos de futuro que tiene centralidad 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 y de realización de esperanzas.

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 una multiplicidad de actividades y sentidos emancipatorios, como la relación con el cuerpo y la naturaleza, lo ecológico, el feminismo, la paz, las diversas posibilidades expresivas y creativas, los diálogos interculturales. Los sentidos culturales, desde nuestra perspectiva, no se identifican ni se corresponden exactamente con contenidos ideológico políticos, aunque no los ignoran. Se enlazan a contextos socioeconómicos en los que se configuran proyectos personales; tienen que ver con climas epocales que alimentan o desalientan utopías; se vinculan a horizontes artísticos más o menos románticos, conceptuales o vanguardistas, patrióticos, comprometidos o ligeros; y se cruzan con intereses individuales y grupales entramados en las familias, la escuela, los grupos de pertenencia. Son sentidos cargados de cultura, en tanto prácticas y productos que pueden concretarse en modos de vida, lenguajes, normas, modas, etc. En la educación superior, la construcción de sentidos culturales se vincula con la responsabilidad social en relación con el entorno territorial y cultural. Y esa responsabilidad social implica un posicionamiento ético y político que orienta nuestras prácticas como docentes (Vargas, 2008). Las experiencias formativas relacionadas con el arte, la literatura, la comunicación y el campo de las ciencias contribuyen a la construcción de sentidos que po-

sibilitan articular el presente con el pasado para proyectar el futuro y lo universal con lo local y territorial.

A modo de conclusión

Con estas reflexiones hemos intentado presentar algunos debates y construcciones conceptuales que desarrollamos en nuestros proyectos de investigación. Escribimos este artículo en el contexto de pandemia por Covid-19, contexto que ha afectado a nivel mundial el funcionamiento de las actividades escolares en todos los niveles del sistema educativo, en las universidades y en los espacios no formales y socioeducativos. También afectó muy particularmente el ámbito de la cultura y de las artes, interrumpiendo o poniendo en suspenso el contacto directo con las obras artísticas, que tanto necesitan de la experiencia de presencialidad, de los cuerpos en situación. Esto a su vez llevó a los y las educadoras y educadores a realizar una serie de exploraciones novedosas para enseñar arte, a través de los medios tecnológicos, así como también fueron novedosas las formas de producir y mostrar arte por el lado de los artistas. Lo que se puso en crisis es el lenguaje verbal y escrito, crisis que habilitó la preeminencia de otros lenguajes, como los audiovisuales.

Tal como señalamos en el transcurso del artículo, estamos convencidas de que una educación emancipadora no es posible sin el desarrollo de la sensibilidad creativa; por este motivo nos posicionamos en la visión del arte como campo de conocimiento (como parte de la ecología de saberes que plantea Boaventura de Sousa Santos), que puede aportar una perspectiva formativa y transformadora de la experiencia individual, social y escolar. Algunas preguntas que guiaron nuestras indagaciones apuntaron a reconstruir cómo se va configurando el vínculo entre los futuros docentes y el campo cultural de la sociedad contemporánea; cuáles son las estrategias y experiencias que provocan. A partir de estas primeras

indagaciones, nos propusimos profundizar esas experiencias para ponerlas en diálogo con la construcción de subjetividades políticas no masificadas, subjetividades singularizantes como plantea Suely Rolnik, en pos del desplazamiento del paradigma cultural dominante, que sigue pujando por la vigencia de la racionalidad técnica. En esta línea, el arte se nos presenta como un campo de disputa frente a la resignación, un campo de batalla como dice Eduardo Gruner, en el que se combate por las representaciones del mundo. Y construir una mirada del mundo más humana, habitable y poética que apunte hacia el pensar colectivo, proponiendo la construcción de otros relatos nuevos, más creativos.

Esperamos que el artículo resulte de interés para continuar construyendo espacios formativos y creativos basados en la sinergia tan necesaria y tan potente entre arte y educación.

Bibliografía

- Adorno, Theodor y Horkheimer, Max. *Dialéctica de la Ilustración*. Fragmentos filosóficos Madrid: Trotta, 1998.
- Bourriaud, Nicholas. *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora, 2013.
- Bustelo, Eduardo y Minujín, Alberto. “La política social esquiva”. *Revista de Ciencias Sociales*, N° 6. Universidad Nacional de Quilmes, 1997.
- de Sousa Santos, Boaventura. *Construyendo epistemologías del Sur. Antología esencial*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.
- Dewey, John. *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada, 1976.
- Eisner, Elliot. “¿Por qué enseñar arte?”. En: *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós, 1995.
- García Canclini, Néstor. *Lectores, espectadores, internautas*. Barcelona: Gedisa, 2007.
- . *La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia*. Buenos Aires: Katz Editores, 2010.

- Goodman, Nelson. *Los lenguajes del arte. Aproximación a la teoría de los símbolos*. Madrid: Paidós, 2010.
- Groys, Boris. *Volverse público. Las transformaciones del arte en el ágora contemporánea*. Buenos Aires: Caja Negra Editora, 2018.
- Hang, Bárbara y Muñoz, Agustina. (comps.). *El tiempo es lo único que tenemos. Actualidad de las artes performativas*. Buenos Aires: Caja Negra Editora, 2019.
- Hassoun, Jacques. *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 1996.
- Hillert, Flora. “Docentxs en formación situada: ciudadanxs del arte y de la cultura”. En: LOYS, Gladys. (coord.) *Derechos humanos, buen vivir y educación*. Editorial de la Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina y Universidad Nacional de Educación del Ecuador, 2019. Recuperado de: <http://www.edunse.unse.edu.ar/libros/digitales/Derechos%20Humanos,%20Buen%20Vivir%20y%20Educaci%C3%B3n.pdf>
- Kosselleck, Reinhard. *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós, 1993.
- Montes, Graciela. *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: FCE, 1999.
- Orce, Victoria y Tarrío, Laura. “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. 2018. Disponible en: <http://www.ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/trayectoria/article/view/589/506>
- Rancière, Jacques. *El malestar en la estética*. Buenos Aires: Capital intelectual, 2011.
- Rolnik, Suely. “¿El arte cura?”. En *Quaderns portatils*. Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona, 2006. Recuperado de: <https://www.macba.cat/es/aprender-investigar/publicaciones/arte-cura>
- Ruiz Silva, Alexander y Prada Londoño, Manuel. *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós, 2012.
- Vargas, B. E. (2008) “Construyendo sentidos culturales en la gestión del conocimiento”, 2018. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/er/n51/n51a08.pdf>