

El arte como frontera.

Acerca de la articulación entre arte, formación docente e investigación

Victoria Orce
IICE-FFyL-UBA
vic.orce@gmail.com

Laura Tarrío
IICE-FFyL-UBA
tarriolaura@gmail.com

Resumen

En este artículo presentamos una serie de reflexiones acerca de la articulación entre arte y formación docente, a partir de las conclusiones de un proyecto de investigación recientemente finalizado y los inicios de un nuevo proyecto en curso, ambos pertenecientes al Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. En primer lugar haremos una breve referencia a los proyectos mencionados para profundizar luego en algunos aspectos vinculados al arte como conocimiento, como herramienta, como derecho vinculado a la ciudadanía. Planteamos de manera transversal la idea del arte como frontera, en la perspectiva que propone Graciela Montes, como un espacio de construcción de sentidos y posicionamientos culturales propios.

Palabras clave: arte, formación docente, ciudadanía, investigación educativa, sentidos culturales.

La construcción de sentidos culturales en la formación docente

El proyecto de investigación al que hacemos referencia se propuso indagar la construcción de horizontes y sentidos culturales en la formación de maestras y maestros, en la ciudad de Buenos Aires. Para ello, se relevaron y analizaron proyectos pedagógicos que, desde espacios y contenidos

curriculares vinculados al arte, establecieran contactos y reflexiones sobre el campo cultural, social y estético.

Partimos de la idea de que la ampliación de los horizontes culturales de los y las docentes apunta a la formación de una subjetividad emancipadora, capaz de pensar y propiciar una educación liberadora. Consideramos también que una educación de este tipo no es posible sin el desarrollo de la sensibilidad creativa, razón por la cual centramos nuestro estudio en el arte como campo de conocimiento que puede aportar una perspectiva formativa y transformadora de la experiencia individual, social, escolar y comunitaria.

Si bien sabemos que el arte puede contribuir en forma potente y sinérgica a la construcción de sentidos culturales en todos los campos en que se estructuran los planes de estudios de los Institutos Formación Docente de la ciudad, elegimos desarrollar nuestra indagación en los denominados Espacios de Definición Institucional (EDI) y en los Lenguajes Artísticos Expresivos (LAE), en tanto experiencias educativas que ponen en contacto a los y las docentes en formación con los contenidos de la cultura.

Los sentidos culturales no coinciden exactamente con las delimitaciones ideológicas, aunque las contengan o contengan simultáneamente varias de ellas. Se enlazan a contextos socioeconómicos y a proyectos personales; a climas epocales que alimentan o desalientan utopías; a horizontes artísticos más o menos románticos, escépticos, 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, entendida ésta como prácticas y productos que pueden concretarse en modos de vida, lenguajes, normas, modas, objetos. La construcción de sentidos culturales en la educación superior se vincula con la formación de la responsabilidad social en relación a lo territorial, al entorno sociocultural. La responsabilidad social es, a su vez, *“la expresión de una ética sobre lo público”* que orienta nuestras prácticas. (Solarte, 2003, citado por Vargas, 2008, p.3)

Los proyectos de investigación que desarrollamos como equipo nos permitieron comprender cómo la toma de contacto con producciones culturales y artísticas durante la formación docente amplía y diversifica el universo de experiencias de los estudiantes de profesorado. Consideramos que, de este

modo, se generan disposiciones subjetivas y se desarrolla la sensibilidad ante diversas expresiones y experiencias culturales, a la vez que se fortalece la capacidad comunicativa. En esta línea, compartimos los aportes de Gruner (1995) quien resalta la capacidad del arte de “*visibilizar interpretaciones del mundo*” (p.6).

El arte como modo de conocimiento

Entender el arte como modo de conocimiento vinculado a la emancipación lo desmarca del énfasis excluyente en la expresividad y en la creatividad. Esta es la perspectiva desde la que asumimos nuestros trabajos de investigación y que intentamos desplegar.

La Modernidad produjo formas de pensamiento patriarcales y coloniales que dominaron intelectualmente nuestra subjetividad, lo cual imposibilitó otras formas de educar (Segato, 2018). La escuela asumió una actitud de sospecha ante la cultura visual, sobre todo de la cultura visual de masas, a la que consideró como una fuente de la decadencia moral e intelectual de la población. Cuestionar la gramática escolar supone no sólo poner en juego los conocimientos que se enseñan en la escuela, sino también pensar una educación de la sensibilidad que quedó fuera de la educación hegemónica, excesivamente preocupada por los contenidos intelectualistas. La educación hegemónica instaló al conocimiento científico como la única forma de saber válida. Sin embargo, se sostiene que fomentar la formación artística posibilita la capacidad de asombro, olfato, aventura, placer y goce.

Frente a la visión dicotómica y hegemónica que plantea la existencia de dos modos básicos por los cuales se llega a conocer el mundo -un modo discursivo, verbal y escrito, basado en el método científico y un modo no discursivo, aportado por las artes-, Suzanne Langer (citada por Eisner, 1995) plantea una visión diferente. La autora disputa ese sentido atribuido al arte y considera que el arte es tanto una actividad cognitiva como una actividad basada en el sentimiento. De lo que se trata, entonces, es de la necesidad de ampliar el concepto de cognición normalmente aceptado, restringido a lo discursivo.

Entender al arte como modo de conocimiento nos lleva a sostener que debe ser incluido en el currículum formativo. La presencia de los lenguajes artísticos en la escuela supone formar sujetos integrales reconociendo la importancia de la ciencia y de la técnica desde la lógica hipotético

deductivo, pero además, supone la igualdad de estos saberes con los saberes del arte. La educación emancipatoria, no construye los vínculos pedagógicos a partir de la dominación de unos/as sobre otros/as sino que, a contracorriente, busca actuar desde los espacios intersticiales y los márgenes del sistema educativo. Cuestionar la forma escolar supone que la educación de la sensibilidad deje de tener un estatuto inferior frente a los contenidos enciclopedistas impuestos por la educación moderna hegemónica. (Abramowski, 2010). Trabajar en la escuela con los lenguajes artísticos posibilita el diálogo con los métodos científicos articulando la sensibilidad con la cognición. Esta forma de entender la educación considera a la infancia en sus dimensiones sensible y psíquica, no sólo desde la intelectualidad.

Graciela Montes sostiene que, si bien la escuela nunca dudó de la importancia y necesidad de enseñar literatura, esta se reduce al análisis de textos, al estudio de estilos y géneros literarios, pero muy pocas veces se propone llegar a la experiencia de los alumnos. En esta línea la autora desarrolla el concepto de *frontera indómita* (que toma de Winnicot), ese espacio propio que no es puramente objetivo ni subjetivo, donde la “*cultura heredada puede convertirse en cultura propia e ingresar a la propia frontera indómita*” (Montes, 1999, p.54), para lo cual debe convertirse en experiencia. De lo que se trata en la educación artística es de “*ensanchar la frontera y construir imaginarios*” (Montes, 1999, p.59). La transmisión cultural que se realiza en la escuela construye una mirada del mundo más humano, habitable y poético porque el pensar colectivo, proponiendo la construcción de otros relatos, más creativos, invita a cada niño/a a construir sus propios relatos.

La articulación entre los diferentes campos de conocimiento conduce a la teoría curricular. La naturaleza del arte y su relación con otros espacios curriculares también es parte de la construcción del discurso político pedagógico actual, en el marco de las políticas de CABA de destrucción de los institutos de formación docente. Si bien las últimas reformas curriculares presentaron una jerarquización del arte como *educación artística*, dividida en cuatro lenguajes: visuales, danza, música y teatro, el discurso pedagógico actual banaliza el lugar del arte, reduciéndolo a la expresión o a la creatividad (Orce y Mare, 2014). Dicho discurso presenta, además, un vacío de contenidos sobre el perfil del docente, que se presenta como un facilitador de los aprendizajes de los alumnos, como emprendedor, como competente en el uso de las tecnologías. El docente aparece descrito así desde una visión individualista, que desdibuja por completo la idea de la educación como proyecto colectivo a cargo del Estado y omite la enseñanza (Braislovky y Orce, 2018).

El arte como herramienta

Algunas de las experiencias de formación analizadas en nuestros proyectos de investigación plantearon el debate acerca de la utilización escolar del arte como herramienta: en algunos casos para la resolución de conflictos grupales o institucionales, en otros en una relación de mutuo apoyo con las ciencias sociales o como medio para enseñar contenidos de otras disciplinas. Otras experiencias, en cambio, mostraron que la historia contribuye a contextualizar y comprender la obra de arte, y viceversa. En los espacios de definición institucional, previstos en los planes de estudio de las instituciones de formación docente con las que interactuamos, se toman temáticas de cultura y educación que destacan la potencialidad del arte en la formación de sujetos para la emancipación. Este tipo de propuestas son las que defienden las gestiones, los profesores que los dictan y los/las estudiantes que los cursan.

Para Walter Benjamin el arte ha pasado, a lo largo de la historia, de tener un valor cultural a priorizar un valor exhibicionista. En su texto *La obra de arte en la era de su reproductibilidad técnica*, escrito en 1936, el autor plantea que la capacidad de representar es inherente al ser humano y que los cambios en las formas de representación y de producción artística han incidido y transformado los modos de percepción y las visiones del mundo de los sujetos. Para Benjamin, las obras de arte, en tanto objetos históricos, tienen “aura”, esto es, un valor único y cultural formulado en categorías espacio-temporales. Con la llegada de los medios de reproducción mecánica (la fotografía y el cine principalmente) la obra de arte se “*convierte en obra diseñada para su reproductibilidad (...). En lugar de estar fundamentada en un ritual [mágico o religioso], comienza a estarlo en otra práctica: la política*” (Benjamin, 2015, p.37-38) De este modo el arte asume una nueva “función artística”, vinculada a lo político. La politización del arte es la respuesta de los dialécticos frente a la estetización de la política que proponían los futuristas en su manifiesto de 1909.

En nuestras investigaciones partimos de considerar que la tensión entre conformismo y transformación es un eje central para analizar el lugar de las artes en la educación. En este sentido, nos interesa rescatar las experiencias educativas que conciben al arte en la formación de sujetos desde lo emancipatorio y no desde lo instrumental. Boaventura de Sousa Santos (2010) plantea que el paradigma socio-político de la modernidad occidental está fundado en la tensión entre regulación

social y emancipación social. Los principios que sostienen la regulación son el Estado, el mercado y la comunidad, en tanto que la emancipación se basa en *“la racionalidad estética-expresiva de las artes y la literatura, la racionalidad cognitiva-instrumental de la ciencia y la tecnología y la racionalidad moral-práctica de la ética y la ley del derecho”* (de Sousa Santos, 2010, p. 30).

Desde esta perspectiva, nos preguntamos por el sentido político de la tarea docente (y de la formación de docentes) y por los condicionamientos culturales en el continuo conservadurismo-emancipación. Los posicionamientos docentes se manifiestan tanto en la tarea como en los proyectos de futuro, entre docentes formadores y docentes en formación. Responden a la persistencia de huellas de distintos momentos de clivaje en la historia del magisterio, que la literatura ha periodizado de diversas maneras, cruzadas con expectativas y esperanzas en tiempos por venir. La docencia se fue conformando en una relación privilegiada con el Estado, que desde los orígenes del sistema la funcionarizó, obligándola a cierta asepsia política, cierta neutralidad a habituarse a separar práctica educativa y práctica política. La tradición positivista normalista, sigue teniendo mucho peso y vigencia en la actualidad. Desde los orígenes de los sistemas educativos, a fines del S XIX, se reconoce la presencia de las artes en el curriculum nuclear moderno. El curriculum nuclear define el fin de la educación a partir de la consideración de un criterio de utilidad: formar al sujeto como ser productivo, como miembro de la familia, como ciudadano. Las artes aparecen en el curriculum normalista con un fuerte contenido disciplinador moral y como un lujo en el curriculum del bachillerato que decodifica el arte europeo (Orce, y Mare, 2010)

Arte y ciudadanía: el arte como derecho

El arte debe ser considerado también como un derecho: el derecho al acceso a las obras de arte y a los espacios en que habitan, como parte del derecho ciudadano a la apropiación y el goce de la cultura, como parte de la apropiación de la ciudad. Pero además como derecho ciudadano a participar de espacios de creación artística. En síntesis, el derecho a ser ciudadano del mundo artístico cultural. En el arte hay celebración y nuestra experiencia en la vida cultural está ligada al disfrute. Negar el derecho al goce del arte nos convierte en una ciudadanía oprimida por la cotidianidad de su existencia. Es por ello que hay que cuestionar los límites impuestos que vinculan al arte con privilegios ligados a las clases más acomodadas. (Gadamer, 2012).

En esta línea de pensamiento, el Manifiesto por el derecho a las artes en educación¹, enunciado en el marco de la reunión 2018 del Consejo Regional de Educación Superior (CRES), en la ciudad de Guayaquil, declara que el derecho al arte en la educación es indispensable para crear otros mundos y otros futuros. En continuidad con la Declaración de Cartagena de 2008, que estableció la educación superior como derecho no mercantilizable, este nuevo manifiesto insiste en 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. Entre los propósitos del texto se encuentra impulsar un modelo de transformación pedagógico y curricular que entienda la formación interdisciplinar incorporando la interculturalidad y las artes.

La acepción tradicional de ciudadanía se circunscribe a la ciudadanía política y la limita al voto. En realidad, la idea de ciudadanía va unida a la de democracia, y ésta se entiende como un marco político que habilita el conflicto, los diferentes puntos de vista, la participación, la discusión, la toma de decisiones y la transformación de la vida social. La ciudadanía moderna nació vinculada a la trilogía de libertad, igualdad, fraternidad. Hoy se la inscribe en el enfoque de derechos, y se concibe al ciudadano como sujeto de derechos, entre ellos, el derecho a la inclusión educativa. Con la sanción legislativa del voto joven -que implica el reconocimiento de las y los jóvenes de 16 y 17 años de edad como sujetos con capacidad y potencialidad democrática-, se apuesta a profundizar el proceso de participación política ciudadana. En términos de Cullen (1999) el ejercicio de la ciudadanía permite “*desnaturalizar sentidos frente a lo meramente dado*” (p.37), implica la

¹ Texto completo del Manifiesto por el Derecho a las Artes en la Educación:

-Buscar, en la educación a través de las artes, otras lógicas relacionales en el aprendizaje, dialógicas, donde los docentes vean a los estudiantes como sujetos capaces de crear conocimiento, pensar y aportar activamente en el proceso pedagógico. -Insistir en 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, democrático y del buen vivir. - Incorporar la fórmula “ciencia, técnica y artes” a los documentos resultantes de la CRES 2018. -Impulsar, de manera decidida, un modelo de transformación curricular y pedagógico que entienda la formación interdisciplinar incorporando la interculturalidad y las artes. -Generar matrices de legitimación y evaluación específicas para los procesos de enseñanza-aprendizaje e investigación en artes. -Fomentar el desarrollo de la educación superior en artes de la región. - Es imprescindible que los estados tripliquen la inversión en la educación y la investigación científica, tecnológica y artística para el 2030. -Priorizar como consultoras, promotoras y gestoras en los temas de políticas culturales y de patrimonio cultural a las Universidades Públicas cuyas currículas incluyan carreras de artes. -Rechazar la existencia de instituciones superiores de educación artística con fines de lucro. Este camino solo nos llevará a la libertad si contemporizamos los conceptos de autonomía y cogobierno, haciendo confluir las luchas estudiantiles y la de los movimientos sociales, populares y de los trabajadores organizados para lograr el derecho al arte en la educación. - Conquistar el derecho al arte en la educación es indispensable para crear otros mundos y otros futuros.

posibilidad de deliberar a partir de lo que nos afecta y cuestionar, criticar, tanto como hacernos responsables de adoptar cursos de acción con un sentido transformador. Para Rodríguez (2009) la educación artística puede fortalecer la formación de ciudadanía en tres campos: el campo ético de valores, actitudes y prácticas; el campo cognitivo -que abarca el conocimiento acerca de la democracia, la comunidad, la nación, etc.- y el campo de las competencias ciudadanas, que para la autora implican el manejo pacífico de conflictos, el diálogo, la deliberación, y la tensión participación-representación propia de las democracias.

Los sentidos del arte. El arte como frontera

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. Para Tolstoi (1902), el arte tiene por objeto hacer comprender cosas que en forma de argumento intelectual no serían asequibles. Para Susan Sontag (1984) el arte en la actualidad es un nuevo tipo de instrumento para modificar la conciencia y organizar nuevos modos de sensibilidad. Podríamos seguir mencionando autores/as y definiciones de arte pero, para no exceder el marco de este artículo, nos interesa señalar un elemento comúnmente mencionado que se refiere al vínculo entre arte y belleza. Para Kant (citado por Entel, 2010) la belleza de un fenómeno proviene de la idea y el arte es la idea en lo sensible. La filosofía idealista insistió en identificar la perfección con lo despojado del mundo de las penurias, del mundo material; la belleza se identificó con la armonía, la simetría y el orden. Todo lo demás, lo contingente, la caducidad, lo no armónico pasaría a conformar lo feo. (Entel, 2010)

Para Tolstoi el arte es un medio de comunicación equiparable a la palabra y está vinculado a la transmisión de emociones patrióticas. Como pedagogo sostuvo que para educar a la infancia en el arte bastaba solamente con proporcionar estímulos y materiales para crear. Asimismo, sostuvo que la belleza está en el pueblo y en lo simple de aquella vida. En contraposición, definía a la gente rica y culta como superflua, ociosa y ostentosa. Entendió que la vida auténtica es la vida del pueblo porque está dedicada al trabajo. (Rolland, 2010)

Alicia Entel (2010) sostiene que la belleza sintetiza mejor los momentos de crisis y de alteración y que puede mostrar con frescura e ironía los momentos violentos de la actualidad. La autora desarrolla el concepto de belleza gótica, idea que expresa una cierta armonía dentro de lo deforme, un modo de lo bello en tiempos de crisis y desencanto porque conmociona y muestra las

oscuridades de la sin razón. Se expresa en forma notoria en el relato fílmico y fotográfico de las periferias donde la persistencia de la pobreza y la inequidad devastaron los ideales políticos de igualdad y redistribución más justa del capital.

Este breve recorrido nos lleva a pensar que la enseñanza de las diversas artes en el curriculum de la formación docente posibilita ampliar el registro de lo bello, para apreciar sensiblemente de modo inclusivo e igualitario, las vastas expresiones de las culturas regionales y mundiales.

Al inicio de este apartado planteamos la cuestión de las múltiples formulaciones y respuestas a la pregunta acerca de los sentidos del arte y su vinculación con la belleza. Para finalizar, nos interesa plantear otro interrogante: ¿para qué enseñar arte? Desde la perspectiva de Elliot Eisner (2002) hay tres objetivos principales. El primero, apunta a desarrollar los modos de pensamiento que son propios de las artes y que refieren a la creación y a la percepción de cualidades visuales. El segundo plantea la intención de ayudar a los estudiantes a aprender a leer y experimentar el mundo visual desde un marco de referencia artístico. El tercer objetivo señala que a través del arte se puede 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, sostenemos 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.

Bibliografía:

Abramowsky, Ana. (2010). *El Lenguaje De Las Imágenes Y La Escuela: ¿es Posible Enseñar Y Aprender A Mirar? Tramas. Educación, Imágenes Y Ciudadanía, 1*. Extraído el 11-09-10, de <http://tramas.flacso.org.ar/articulos/el-lenguaje-de-las-imagenes-y-la-escuela-es-posible-ensenar-y-aprender-a>

Benjamin, W. (2015) *La obra de arte en la era de su reproductibilidad técnica* (Prólogo: Alicia Entel). Buenos Aires: Ediciones Godot.

Braislovsky, D. y Orce, V. (coord.) *El “docente del futuro” en el proyecto UNICABA. Algunas notas pedagógicas desde la reflexión colectiva*, en Observatorio de Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPED), Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación y Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de filosofía y Letras, UBA.
Disponible en: <http://iice.institutos.filo.uba.ar/publicaciones-propias>

Cullen, C. A. (1997) *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.

De Sousa Santos, Boaventura (2010) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce

Eisner, E.W. (1995) ¿Por qué enseñar arte?. En: *Educación la visión artística.*, Barcelona: Paidós.
Disponible en:
<http://www3.educacion.rionegro.gov.ar/archivos/disciplinar/BibliografMusicaEisener.pdf>

Eisner, E. W. (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>

Entel, A. (2010) *La belleza “gótica” y otros estudios visuales*. Buenos Aires: Aidos

Gadamer, H. (2012) *La actualidad de lo bello: el arte como juego, símbolo y fiesta*. Buenos Aires: Paidós

Grüner, E. (1995), *Prólogo*. En: Foucault, M. Nietzsche, Freud, Marx. Buenos Aires: El cielo por asalto.

Hillert, F. M. *Educación, ciudadanía y democracia. 1999*. Buenos Aires, Tesis 11.

Manifiesto por el Derecho a las Artes en la Educación, CRES 2018, Disponible en:
<http://www.cres2018.org/uploads/Manifiesto%20Guayaquil%20por%20el%20Derecho%20a%20las%20Artes%20en%20la%20Educacion.pdf>

Orce, V. y Mare, A. (2010) “Sentidos y tradiciones de la investigación curricular. Aportes del campo del curriculum a la formación docente en artes”, en *Revista ArteDoc*, Área Transdepartamental de Formación Docente, Universidad Nacional de las Artes. Disponible en:

<http://formaciondocente.iuna.edu.ar/userfiles/file/formacion-ocente/2011/ponencias/2011-fdjornadainvestigacion-orce-mare.pdf>

Orce, Victoria; Mare, Alejandra (2014) *La formación docente en artes (o el artista que no pudo ser). Un análisis lugar de las artes en el curriculum*. I Encuentro Internacional de educación. Espacios de investigación y divulgación. UNCPBA, 29,30 y 31 de octubre de 2014. Disponible en: <http://encuentroespaciosenblanco.unicen.edu.ar/inicio.xhtml>

Rodriguez, F (2009) Construcción ciudadana y educación artística. En: Jimenez, Aguirre, Pimentel (coord.) Educación artística, cultura y ciudadanía. OEI: Madrid.
Disponible en: <https://www.oei.es/.../files/.../2009-Metas-Educacion-Artistica-Cultura-y-Ciudadania.pdf>

Rolland, R. (2012) Vida de Tolstoi. Barcelona: Acantilado

Segato, R. (2018) Contra- Pedagogías de la Crueldad. Buenos Aires: Prometeo Libros

Sontag, S. (1984) Contra la interpretación. Barcelona: Seix Barral. Recuperado de: <campus.belgrano.ort.edu.ar/.../Sontag-Susan-Contra-la-interpretacion-1966.pdf>

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: Paidós.

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

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.