



## LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS CULTURALES EN ESPACIOS DE FORMACIÓN DOCENTE INICIAL VINCULADOS AL ARTE. APORTES DESDE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

**Cristina Victoria Orce**

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación-Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires

**Flora María Hillert**

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación-Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires

**Laura Tarrío**

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación-Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires

---

**Área temática:** 6. Educación en campos disciplinares.

**Línea temática:** Las implicancias del saber disciplinar en la gestión escolar, en la formación inicial y permanente de profesores y en la práctica y los saberes docentes.

**Tipo de ponencia:** Reportes parciales o finales de investigación.

---

### **Resumen:**

En esta ponencia nos proponemos comunicar algunas reflexiones derivadas de un proyecto de investigación recientemente finalizado, desarrollado en el marco del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. En dicho proyecto nos planteamos el objetivo de indagar la ampliación de horizontes y la construcción de sentidos culturales que se producen en las instituciones de formación docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a través del relevamiento de buenas experiencias pedagógicas vinculadas al campo de las artes. Partimos de la idea de que la ampliación de los horizontes culturales de los y las docentes apunta a la formación de subjetividades emancipadoras, capaces 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 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 posiciones curriculares que apuntan a la formación cultural, las estrategias y experiencias que provocan y qué sentidos culturales construyen.

**Palabras clave:** Arte, Formación Docente, Experiencias Pedagógicas, Investigación Educativa

## Introducción

La investigación “Horizontes y sentidos culturales en experiencias de formación docente inicial y continua”, que da base a esta ponencia, se desarrolló entre los años 2014 y 2017 con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. En la misma nos propusimos indagar la ampliación de horizontes y la construcción de sentidos culturales que se producen en las instituciones de formación docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), a través del relevamiento de buenas experiencias pedagógicas vinculadas al campo de las artes.

Partimos de la consideración del arte como un campo de conocimiento que puede aportar una perspectiva formativa y transformadora de la experiencia individual, social, escolar y comunitaria, que se conecta con diversas áreas del currículo y requiere de docentes con nuevos perfiles. En este sentido, la noción de experiencia tuvo un lugar esencial en nuestro trabajo, porque toda experiencia permite articular el pasado con el presente, lo personal con lo sociocultural y lo político. El sujeto se constituye por sus experiencias y los pueblos perciben desde sus culturas. La experiencia conjuga sensibilidad y entendimiento y debe ser apropiada activamente (Rodríguez, L., 2010).

La formación docente es una tarea de primer orden en la renovación de la educación, para que sea posible la construcción colectiva del conocimiento situado en el aula, en relación con los actuales contextos y necesidades, en una dirección liberadora. Si bien en esta investigación no pensamos en la formación de docentes de un territorio para ese territorio, sí consideramos que la noción de territorio ocupa un lugar central, en tanto constituye un espacio de conflictos y sedimentación de conflictos, donde las formas de democracia directa y participativa se han multiplicado. Trabajamos entonces la idea de educación y de formación docente contextualizada, arraigada en el conocimiento de la riqueza cultural del contexto, en pugna por la apropiación de otros contenidos culturales que crucen la barrera de la marginación y permitan construir nuevas síntesis culturales ciudadanas.

Para definir nuestro problema de investigación, partimos del diagnóstico de que la escuela atraviesa una crisis vinculada a tres cuestiones relacionadas entre sí: los profundos cambios culturales y subjetivos, los nuevos rasgos de los sujetos sociales que habitan las escuelas y las expectativas que se depositan en las instituciones educativas. En esta investigación exploramos posibles aportes de respuestas a la crisis, que pasan por indagar cómo inciden experiencias pedagógicas significativas de contacto con la cultura artística y la ampliación de horizontes culturales, en la formación de los y las docentes de nivel primario e inicial.

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 posiciones curriculares que apuntan a la formación cultural, las estrategias y experiencias que provocan y qué sentidos culturales construyen.

Los principales supuestos de investigación que nos planteamos refieren a la convicción de que existe una relación entre los horizontes culturales –el contacto con la cultura general, con la ciencia y el arte– y la calidad de la formación docente, en función de la cual resulta necesario ampliar los horizontes culturales de los futuros docentes en todos los campos en que se estructuran los planes de estudios: general, específico y de la práctica. Además, partimos de considerar que esos sentidos culturales que se construyen en las instancias de formación docente refieren al conocimiento, a los derechos humanos y la democracia, a la ciudadanía activa, a la igualdad, la discriminación y la inclusión, a lo popular y, por supuesto, al trabajo docente, la transmisión y la enseñanza. En dicha construcción se vincula lo universal con lo local y territorial y todos estos sentidos culturales involucran a los docentes y estudiantes que los sustentan y /o generan.

## Desarrollo

Como planteamos anteriormente, en este proyecto nos propusimos abordar la formación docente focalizando en experiencias pedagógicas que amplían horizontes y construyen sentidos culturales, sea trabajando sobre lenguajes artísticos específicamente o poniendo en relación arte y otras disciplinas curriculares (ciencias sociales, educación sexual integral, etc.). El universo explorado estuvo constituido por seis Escuelas Normales Superiores (ENS) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, específicamente las carreras de Profesorados de Nivel Primario y de Nivel Inicial. Las unidades de análisis fueron las actividades formativas vinculadas a los lenguajes artísticos, las ciencias sociales y la literatura, que a juicio de las autoridades y de los docentes formadores generan experiencias significativas. La estrategia fue exploratoria y la metodología cualitativa, se aplicaron entrevistas semiestructuradas con autoridades y profesoras/es de los institutos de formación docente y se realizaron observaciones de clases y/o eventos culturales promovidos por las instituciones. El conjunto de la información obtenida fue sometida al análisis y la reflexión del grupo de investigación.

Si bien como ya dijimos, consideramos 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 de formación docente de la ciudad de Buenos Aires, elegimos desarrollar nuestra indagación en dos espacios que contemplan los diseños curriculares, que son los Espacios de Definición Institucional (EDI) y 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.

Desde el punto de vista teórico, nos interesa destacar a continuación algunos ejes centrales con los que sustentamos nuestra indagación.

En relación a los sentidos culturales, planteamos que éstos no coinciden exactamente con las delimitaciones ideológicas, aunque las contengan o contengan simultáneamente varias de ellas. Entendemos que los sentidos culturales se enlazan a contextos socioeconómicos y a proyectos personales; a climas epocales;

a horizontes artísticos más o menos románticos, escépticos, patrióticos, comprometidos o ligeros; y se cruzan con intereses individuales y grupales entramados en las familias, las escuelas, 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)

En lo que se refiere al concepto de experiencia, y específicamente, a la experiencia vinculada con los procesos formativos, tomamos como referencia la obra de John Dewey (1967), para quien toda experiencia se da en relación a dos aspectos: la interacción y la situación. No se trata solamente de provocar algún tipo de emoción mediante la experiencia, sino principalmente de poder reflexionar sobre la misma y ubicarla en lo que el autor denomina continuidad experiencial. En este sentido, todo educador debe ser sensible a la utilización de ambientes físicos y sociales para rescatar aquellas experiencias que sean potencialmente valiosas para los estudiantes. A diferencia del experimento, la experiencia es lo que no está controlado, aquello que siempre admite imprevistos, riesgos y aventuras. Y por eso genera incertidumbres. En la historia de la ciencia moderna se fue destituyendo a la sensibilidad como vehículo de conocimiento del mundo. La imaginación y la fantasía pasaron a considerarse fuentes de error y no facultades del conocimiento. El lenguaje verbal pasó a mediatizar y a ordenar la construcción del conocimiento del mundo, y en las últimas décadas, acentuando esta tendencia, el lenguaje de la información, funcional y pragmático fue ganando terreno al lenguaje narrativo que relataba la experiencia vivida.

Jorge Larrosa Bondía (2006) dice de la experiencia que es “eso que nos pasa”, por lo tanto es un acontecimiento, algo que sucede por fuera de nuestras decisiones. En este sentido, uno de los principios de toda experiencia es la alteridad o exterioridad, lo cual requiere de la presencia de algo o alguien para que acontezca la experiencia. La experiencia se da a través de las propias palabras, ideas y representaciones, por ende otro de los principios que hacen a la experiencia es la subjetividad, porque es en el sujeto donde tiene lugar. La experiencia deja huellas en el sujeto, lo transforma relativamente, porque va más allá del perímetro de lo conocido. Esto evidencia, de alguna manera, la *“relación constitutiva entre la idea de experiencia y la idea de formación (...) De ahí que el sujeto de la experiencia no sea el sujeto del saber, del poder o del querer, sino el sujeto de la formación y de la transformación, el sujeto de la experiencia”* (Larrosa, 2006- pp. 90-91). Theodor Adorno (1998) afirma que la conciencia más profunda y la capacidad de pensamiento no derivan simplemente de la lógica formal, sino que se vinculan a la capacidad de hacer experiencias. Y que la educación para la emancipación y la educación para la experiencia y la fantasía son idénticas entre sí.

Aunque la experiencia no agote su sentido en la conceptualización, en el curso de la investigación -en el descubrimiento y en la construcción del conocimiento-, consideramos imprescindible su traducción y conceptualización. Este mismo proceso resulta imprescindible en la formación docente, en la recepción

activa de la herencia cultural para su transmisión. Dada la imposibilidad de tener vivencias y sensaciones sin palabras, el lenguaje participa e interviene en la experiencia, la traduce. La experiencia interviene en nuestra investigación en un doble carácter: como estrategia metodológica (hacemos la experiencia de investigar) e investigamos experiencias artísticas de los docentes en formación. El tema de los lenguajes artísticos es más apto para trabajar didácticamente a través de la experiencia que a través de clases teóricas. Es decir, que hay un objeto o contenido curricular que se presta para ser abordado a través de experiencias para también recuperarlo conceptualmente.

En relación al arte y su incorporación como asignatura escolar, Elliot Eisner (1998) realiza una crítica aguda a las pedagogías tecnicistas y centra sus estudios en el lugar que ocupan las disciplinas artísticas en el currículum escolar, planteando que las artes forman parte de lo que él denomina un currículum nulo, ya que tanto por la cantidad de horas, como por la ubicación marginal en el cronograma semanal, forma parte de aquello que se omite y / o neutraliza en el currículum. Flavia Terigi (1998; 2007) recupera el aporte de Eisner y analiza en detalle el lugar de las artes en el currículum escolar, señalando la situación paradójica de ser, al mismo tiempo, valoradas en los discursos y relegadas en las prácticas. Su trabajo postula la importancia de proporcionar a los futuros docentes espacios para el desarrollo de su propia dimensión expresiva y la promoción de una cierta sensibilización hacia el arte que contribuya *“a moderar la tendencia intelectualista general que gobierna la educación.”* (Terigi 1998:75) 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- deductiva, 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 estatus 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. 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).

Otra línea conceptual que hemos indagado plantea la perspectiva del arte como herramienta. 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.

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/las profesores/as que los dictan y los/las estudiantes que los cursan.

## Conclusiones

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. 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.

El proyecto de investigación que desarrollamos como equipo nos permitió 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 Grüner (1995) quien resalta la capacidad del arte de “*visibilizar interpretaciones del mundo*” (p.6).

En nuestro acercamiento al campo, que inició con entrevistas a las autoridades de las instituciones para reconstruir las propuestas institucionales vinculadas al campo de las artes, nos encontramos con proyectos pedagógicos que trascendían el mero dictado de clases, al constituirse en proyectos educativos institucionales. Así encontramos acciones artístico-culturales muy interesantes y abarcativas, con vinculaciones y articulaciones territoriales y comunitarias. Tales eventos culturales que ocuparon un lugar importante en las agendas educativas institucionales..

En un instituto formador se organiza a fines de cada año lectivo un espacio lúdico artístico en el que los y las docentes, junto con estudiantes de todos los niveles educativos producen diversos juegos y experiencias artísticas destinadas a la comunidad barrial. Ese día sábado se cierra el pasaje que está próximo a la institución y se abre el espacio para el disfrute de las familias.

En otra institución se realiza la semana de las artes, evento en el cual se presentan ponencias de docentes y estudiantes y experiencias artísticas donde la comunidad participa y vivencia la formación docente de nivel inicial y primaria desde la perspectiva artística.

En otro de los institutos formadores que integraron nuestra muestra, se realizan una serie de actividades vinculadas con la lectura y la escritura. Una de esas actividades se desarrolla durante una semana en el año, en la cual los y las alumnos/as de los diversos niveles educativos de la institución encuentran espacios comunes para intercambiar momentos de lectura, ya sea con irrupciones poéticas, con narraciones orales de cuentos, con la escritura de cuentos, etc.

Otras instituciones realizan una actividad que implica un viaje a la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fé, donde hay una propuesta lúdica y artística denominada Tríptico de la Infancia, en la cual se desarrollan actividades destinadas a niños y niñas de nivel inicial. Las instituciones que participan reivindican la propuesta y las experiencias formativas que allí se generan.

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.

En un artículo anterior (Orce y Tarrío, 2018) hemos desarrollado una reflexión teórica que nos permitió profundizar algunos de los enfoques conceptuales de nuestro proyecto de investigación. Uno de ellos se refiere a la pregunta sobre los sentidos del arte, pregunta que ha sido formulada en todas las épocas, desde diversas perspectivas, en múltiples intentos por definir qué es el arte. 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 (Rolland, 2010). 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. Elliot Eisner (2002) completa este interrogante con otra pregunta: ¿para qué enseñar arte? Desde la perspectiva de este autor 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.

## Referencias

Abramowski, 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>



- Adorno, T. W. (1998) *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- 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 (OPPPED), Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación y Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de filosofía y Letras, UBA.
- Recuperado de URL: <http://iice.institutos.filo.uba.ar/publicaciones-propias>
- De Sousa Santos, B. (2010) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce
- Dewey, J. (1967) *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada
- Eisner, E.W. (1995) *Educar la visión artística.*, Barcelona: Paidós. Disponible en: <http://www3.educacion.rionegro.gov.ar/archivos/disciplinar/BibliografMusicaEisener.pdf>
- Eisner, E. (1998). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Grüner, E. (1995), *Prólogo*. En: Foucault, M. Nietzsche, Freud, Marx. Buenos Aires: El cielo por asalto.
- Larrosa Bondía, J. (2006) Sobre la experiencia. *Revista Aloma N° 19*, 87-112.
- Orce, V.; Mare, A. (2014) La formación docente en artes (o el artista que no pudo ser). Un análisis lugar de las artes en el currículum. 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>
- Orce, V.; Tarrío, L. (2018) El arte como frontera. Acerca de la articulación entre arte, formación docente e investigación. *Trajectory. Práctica Docente en Educación Artística, N.º 5*, pp.: 6-16 <http://ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/trayectoria/>
- Rodriguez, L. (2010) La elección categorial: alternativas y educación popular. Fecha de consulta 28 de abril de 2019. Disponible en: <http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/Clase%208%20-%20Rodriguez.pdf>
- Terigi, Flavia (1998). "Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar". En Terigi, F. y otros (1998). *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Paidós Cuestiones de Educación.
- Terigi, Flavia (2007). "Nuevas reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar". En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2007). *Educar: (sobre) impresiones estéticas*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Rolland, R. (2012) *Vida de Tolstoi*. Barcelona: Acanalado
- Sontang, S. (1984) *Contra la interpretación*. Barcelona: Seix Barral. Recuperado de: [campus.belgrano.ort.edu.ar/.../Sontag-Susan-Contra-la-interpretacion-1966.pdf](http://campus.belgrano.ort.edu.ar/.../Sontag-Susan-Contra-la-interpretacion-1966.pdf)
- 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.