

tsantsa
REVISTA DE INVESTIGACIONES ARTÍSTICAS



Congreso Internacional
IDEA
07-14. diciembre.2022

FACULTAD
DE ARTES/
UNIVERSIDAD DE CUENCA

Nº13 Diciembre de 2022

Transformar la educación estética desde América Latina

Transforming aesthetic education from Latin America

CECILIA SUÁREZ MORENO
Universidad de Cuenca (Ecuador)
cecilia.suarez@ucuenca.edu.ec

Recibido: 16 de junio de 2022

Aceptado: 20 de noviembre de 2022

RESUMEN:

Este trabajo explora las posibilidades de un giro epistemológico desde América Latina en el campo de la educación estética, en la era de la globalización, con aportes específicos al campo formulados por Chachavorty Spivak, Jacques Rancière, Bruno Latour, Wendy Brown, Walter Benjamin, Giorgio Agamben y la Constitución del Ecuador. El artículo argumenta que los cambios operados en el *sensorium* humano en la era globalización exigen un giro epistemológico de maestros y alumnos hacia nuevas formas de enseñar y aprender y propone algunos ejes transversales que pueden nutrir ese giro de la educación estética. Y, finalmente, en el presente trabajo se formulan algunas propuestas que se evidenciaron en la pandemia que provocó un devenir cibernético de la educación, y, más aún, la imperiosa necesidad de fortalecer la democracia, el cuidado de la Tierra y la equidad de género.

PALABRAS CLAVES: Globalización, *sensorium*, educación estética, giro epistemológico, América Latina.

ABSTRACT:

This paper explores the possibilities of an epistemological turn from Latin America in the field of aesthetic education in the era of globalization, with specific contributions to the field formulated by Chachavorty Spivak, Jacques Rancière, Bruno Latour, Wendy Brown, Walter Benjamin, Giorgio Agamben and the Constitution of Ecuador. The article argues that the changes operated in the human *sensorium* in the globalization era demand an epistemological turn of teachers and students towards new ways of teaching and learning and proposes some transversal axes that can nurture this turn of aesthetic education. And, finally, this paper formulates some proposals that became evident in the pandemic that provoked a cybernetic becoming of education, and, moreover, the imperious need to strengthen democracy, care for the Earth and gender equity.

KEYWORD: Globalization, *sensorium*, aesthetic education, epistemological turn, Latin America.

* * * * *

1 Introducción

La presente propuesta surge del reconocimiento de la globalización como una etapa histórica de profunda trascendencia en todos los órdenes, económicos, políticos, sociales y culturales, una de cuyas transformaciones más radicales se opera en el *sensorium* humano, donde ocurre la configuración social y política del conocimiento, de los afectos y las sensaciones, en un proceso que ha re articulado definitivamente la relación entre lo humano y la tecnología (Coté, 2010). Por ende, los actores de los diversos procesos educativos estamos interpelados con preguntas como: ¿qué transformaciones pedagógicas demanda este proceso operado en el *sensorium* humano? ¿En qué consistiría una nueva educación estética? ¿Cómo hacerlo desde América Latina?

En este trabajo nos preguntamos por la necesidad y posibilidad de transformar la educación estética desde América Latina, suscitadas especialmente por las reflexiones del libro “La educación estética en la era de la globalización” (Chakravorty Spivak, 2017) que nos invita a proponer nuevas formas de enseñar y aprender, a sentir, imaginar, leer y escribir, y, por supuesto, a formar una inteligencia crítica, dadas las nuevas condiciones que impone la globalización.

A decir de la filósofa india, se trata de una transformación radical que ha transmutado tan profundamente el *sensorium* humano que se torna imprescindible un giro epistemológico de la educación estética que solo puede ser ejercido de modo conjunto por estudiantes y maestros. La mutación ocurrida tiene proporciones incuantificables en cuanto vemos, conocemos, sentimos, oímos y hacemos las personas.

64

La globalización es una etapa de la historia de la humanidad caracterizada como un complejo y contradictorio proceso que tiene como referente cronológico inicial la caída del muro de Berlín (1989) y la disolución de la URSS (1991). Sus impactos son visibles en muchos órdenes de la vida en el planeta, al punto que la convierten en un hito en la historia de la civilización. Es “un proceso importante, comparable al del paso de la economía agraria al de la economía industrial (...) una segunda revolución capitalista” (Lee, 2006).

La mayoría de investigaciones sobre la globalización enfatiza en sus proyecciones económicas y financieras o prioriza exámenes que destacan alguna de sus múltiples características: el uso generalizado de las tecnologías de la información y comunicación; la producción, circulación y consumo planetario de diversas y múltiples mercancías; el creciente uso de medios de transporte; los complejos desafíos del urbanismo en las nuevas ciudades del siglo XXI; la constante movilidad de grandes grupos humanos y su sostenibilidad en el territorio, especialmente en el contexto del cambio climático y el calentamiento global.

Sin duda, la globalización es “la interdependencia e imbricación cada vez más estrecha de las economías de numerosos países, sobre todo del sector financiero, ya que la libertad de circulación de capitales, de flujos financieros, es total y hace que este sector domine, muy ampliamente, la esfera económica (Lee, 2006). Sin embargo, es necesario examinar otras dimensiones. Los cambios sociales, políticos y culturales, producidos en

esta misma etapa de la historia mundial, han marcado indeleblemente la vida de las personas, las ciudades, las artes, las culturas y la política.

Una de las preguntas centrales de las humanidades y las ciencias sociales es la calidad de las respuestas de los ciudadanos a las políticas mundializadoras del capital global. En el campo político, la globalización ha disuelto comunidades y su sentido de pertenencia, promoviendo conductas individualistas e incluso narcisistas. A contrapelo de lo esperado por la teoría del *ethos* barroco, como una forma de resistencia a la modernidad y la posibilidad de una modernidad alternativa, (Echeverría, 1998), la globalización ha menguado el potencial emancipador del juego, la fiesta, el arte y el erotismo, convirtiéndolos en mercancías.

Wendy Brown, filósofa y profesora de la Universidad de Berkeley, centró su investigación en el análisis de la “razón neoliberal” para entender sus efectos en la sociedad más allá de la economía: “Mi objetivo -dice- es entender la profundidad del alcance neoliberal, cuán antidemocrático es y cuánto ha hecho no solo para acentuar las desigualdades económicas, sino también para crear una formación política antidemocrática”. (2021)

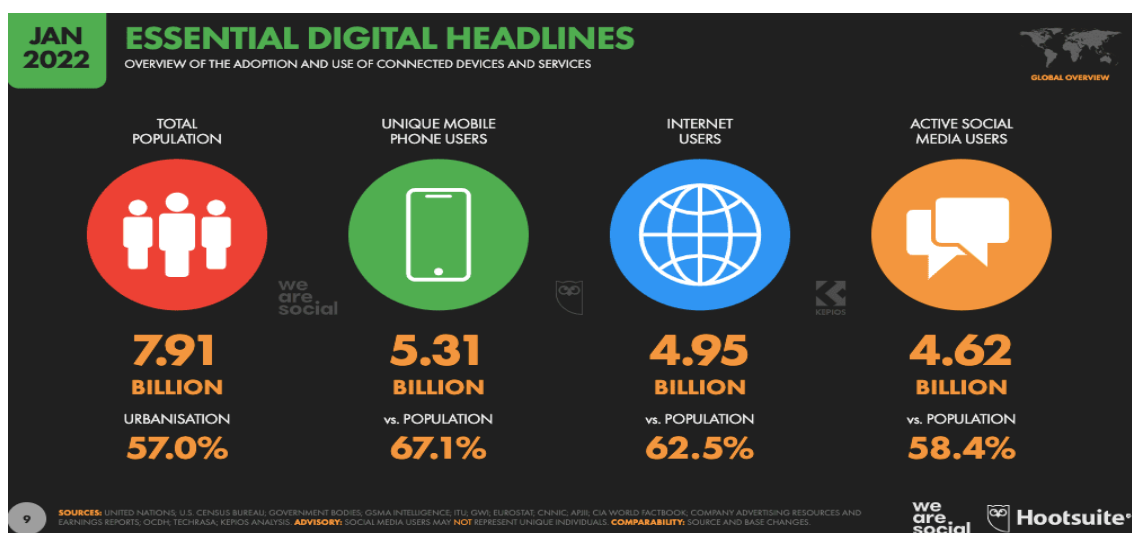
En efecto, podemos afirmar que el neoliberalismo es la lógica política de la globalización; no solo un programa concentrador de la riqueza, devastador de la naturaleza y restrictivo de la inversión pública en educación, salud, vivienda, infraestructuras viales, urbanas, etc.; sino más que ello. Ha creado, recreado y estimulado fundamentalismos, racismos, clasismos, nacionalismos, violencia de género, etc., promovidos a través de los *mass media* y por movimientos políticos anti democráticos que ya gobiernan en varios países, despreciando consensos y suprimiendo disensos.

En los análisis de la globalización, poco se explora sus huellas en la cultura, las artes, las experiencias y vivencias de las personas, pese a las inmensas transformaciones operadas en la vida cotidiana, las comunicaciones, la alimentación, las artes, la moda, los deportes, el ocio y el entretenimiento. Por ello, para los educadores, se torna al extremo necesario reconocer y asumir las consecuencias de esta radical transformación del *sensorium* humano, que nos permitirá redefinir el sentido de la educación estética, que aún sigue anclada a las utopías ilustradas del siglo XVIII o al pensamiento clásico del mundo griego. De ahí proviene la importancia del giro epistemológico propuesto por Spivak, quien nos invita a resistir al huracán globalizador que, a su paso, solo deja solo ruinas, como ya lo dijo Walter Benjamin al referirse al progreso y al Ángel de la historia (2009).

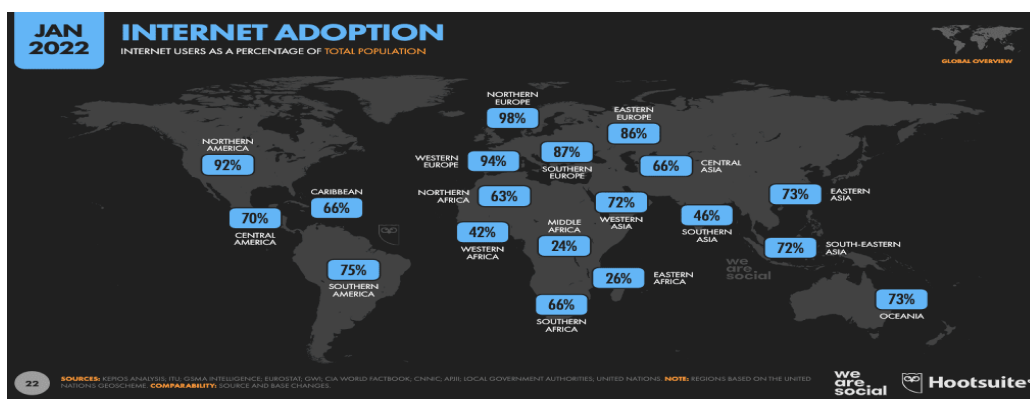
El concepto de *sensorium* aparece en la obra tardía de Walter Benjamin para designar un conjunto de fenómenos estéticos, el papel de la técnica en sus desarrollos y transformaciones, y, a su vez, las relaciones que de allí se derivan con la política, el arte, la economía y la organización social (Idárraga, 2009, p. 4). El *sensorium* define nuestras experiencias, sus relaciones y diferencias con las vivencias; sus repercusiones en la memoria y el recuerdo. Actualmente, todo ello ha sido modificado radical y definitivamente, por la masiva presencia de la técnica y la tecnología que se expresan en

la Internet, las redes sociales, las plataformas de *streaming*, el comercio electrónico y similares, su correlato técnico, capaz de penetrar de modo transversal en todos los elementos que configuran el *sensorium*.

En esta reciente fase globalizadora, un altísimo porcentaje de personas utiliza un dispositivo móvil con Internet. Si bien es cierto que toda etapa histórica usa determinadas técnicas y tecnologías que configuran la vida y las relaciones humanas y sociales, en la actual, la escala de sus influencias se ha multiplicado gracias a su disponibilidad en tiempo real, acompañando a las personas a cualquier lugar y en cualquier momento. Es muy reveladora de ello, la infografía que insertamos aquí, producida por Naciones Unidas, con corte a enero 2022.



El 67,1% de la población mundial posee un teléfono móvil; los usuarios de Internet a nivel mundial representan el 62,5%; y son activos usuarios de las redes sociales un 58,4% del total de la población mundial, siendo el 57% personas que viven en zonas urbanizadas. Más aún, la tendencia revela un constante crecimiento que, solo en el último año, representa un 4%, respecto del anterior, es decir, que “el número de usuarios de internet en el mundo alcanzó los 4,950 millones de personas, lo que representa al 62,5% de la población mundial (7.910 millones de personas). (Galeano, 2022). No menos interesante es la siguiente infografía que nos permite observar la localización geográfica de la cobertura del Internet por regiones:



Evidentemente, los países del norte muestran los porcentajes más altos en el uso de la Internet, en contraste con algunas regiones del Sur cuya accesibilidad es menor. Sin embargo, la cobertura de esta tecnología es cada vez más alta (Galeano, 2022).

¿Entonces, por qué es relevante concentrarnos en las mutaciones que ha experimentado el *sensorium*? Según Walter Benjamin, en el *sensorium* se configura la verdad sobre el mundo histórico. Las experiencias del mundo que vivimos están cada vez más mediadas por aparatos técnicos, dispositivos, pantallas, máquinas, que configuran nuestras percepciones, afectos y conocimientos; por tanto, hay una determinación técnica que transforma dichas experiencias y vivencias.

Estos aparatos son una mediación técnica entre nosotros y el mundo. Susan Sontag pensaba que “la imagen fotográfica, incluso en la medida en que es un rastro (y no una construcción elaborada con rastros fotográficos diversos), no puede ser la mera transparencia de lo sucedido. Siempre es la imagen que eligió alguien; fotografiar es encuadrar, y encuadrar es excluir (2004, p. 23). Es más, “dentro de grandes períodos históricos de tiempo se modifican junto con toda la existencia de las colectividades humanas, el modo y la manera de su percepción sensorial. Dichos modos y maneras en que esta percepción se organiza, el medio en el que acontecen, están condicionados no solo naturalmente sino también históricamente (Benjamin citado por Idárraga, 2009, p. 65).

Benjamin sostiene que, en la modernidad, la experiencia se transformó al punto de devenir vacía y fragmentaria, modificando el *sensorium* radicalmente. En la globalización, diríamos que la hegemonía incuestionable de la cibercultura ha agudizado nuestros sentidos y se ha convertido en nuestra segunda naturaleza, al intervenir el aparato sensorial humano, la subjetividad, la percepción, la sensibilidad, por ende, las relaciones interpersonales, los vínculos de los sujetos con sus entornos, con especial influencia en la infancia y la juventud en edad escolar, produciendo un nuevo orden de pensamientos y sensaciones, como sostiene Denise Duarte Guimarães, profesora de la Universidad Federal de Paraná, Brasil. (2009)

Algunas de las consecuencias más visibles se manifiestan en las conductas políticas que dominan en esta época, una de ellas es la indiferencia generalizada de las

masas sobre las necesidades comunitarias. Otra es el hiper consumo cuyas dimensiones y consecuencias son inimaginables tanto en la vida individual como en la sustentabilidad del planeta.

Otro fenómeno evidente de la globalización es la constante transformación de las identidades locales y su reconfiguración en identidades plurales y complejas, contingentes y provisionales (Suárez Moreno, 2002) fruto de los constantes procesos migratorios, la flexibilización de la producción, entre otros. Igualmente, decisiva es la fragilidad de las relaciones interpersonales construidas en las redes sociales que ha sido destacada por Zygmunt Bauman (2003) quien ha reflexionado sobre la fugacidad de las relaciones afectivas, el temor a los extraños, los derechos de los extranjeros y refugiados, los marginados y los pobres.

Estos fenómenos han configurado nuevos imaginarios colectivos y estilos de vida, muy distantes de valores democráticos y sustentables tanto como de propuestas y respuestas políticas que resuelvan las necesidades comunes. Estas transformaciones del *sensorium* y sus impactos en la experiencia del mundo y la vida demandan de la educación y los educadores una clara conciencia sobre su complejidad y secuelas. Necesitamos transformaciones de la educación en general y, en particular, de la educación estética. Solo un compromiso vital con la búsqueda y materialización de estas nuevas formas de educar estéticamente podrá suscitar otras formas de sentir, imaginar, crear para resistir al control y la guerra, al odio y la avaricia.

2 El giro epistemológico

68

El inicio de un giro epistemológico de la educación estética reclama una inmensa creatividad de maestros y estudiantes. Si Schiller propuso una educación estética como intermediación posible para la educación ética, considerando al teatro como una institución moral, donde se concilian sentimientos y razón, provocando una catarsis purificadora de las pasiones, hoy, en la era de la globalización, aquello resulta insuficiente; la labor educativa se ha tornado más compleja y exigente. No se trata de acusar ni excusar los caminos trazados por Schiller y la Ilustración, como afirma Chakravorty Spivak (2017), sino de asumir que esta época exige transformaciones profundas en la educación estética, desde sus bases epistemológicas, sus metodologías y, por supuesto, sus contenidos.

2.1 Nuevas maneras de saber y aprender

Chakravorty Spivak propone algunos ejes transversales para el giro epistemológico de la educación estética, invitando a cada uno de sus lectores a ser coautores de propuestas específicas y dispositivos apropiados, para cada situación particular que, a su vez, convoquen a una implementación colectiva; mencionamos a continuación, algunos de ellos:

- “*Enseñar a sentir*”, desde las más elementales sensaciones como oler, oír, saborear, etc. para preparar el sendero hacia la compasión, la solidaridad, el amor, el dolor, el respeto, etc., lo que fortalecerá la sensibilidad hacia las diversas formas

de vida, criticando el antropocentrismo y superando la dicotomía entre lo humano y lo animal, pues se trata también de *Aprender a concebir deseos nobles*: (Chakravorty Spivak, 2017, p. 38)

- “*Enseñar a imaginar*”, en una cultura híper poblada de imágenes y sonidos que nos aturden, se torna indispensable imaginar personajes, paisajes, situaciones, escenas, tramas, sonidos, movimientos, olores, colores, etc., para distinguirnos de los robots y de las máquinas.
- “*Enseñar a leer y escribir: no es lo mismo manejar información que aprender a leer*” (Chakravorty Spivak, 2017, p. 48) Una avalancha de información nos inunda, disminuyendo la capacidad de procesar contenidos. En este sentido, la mayoría de niños y jóvenes no saben leer, menos escribir, tampoco conversar, y, mucho menos, sentir el placer que la lectura nos procura. Francis Bacon ya lo dijo: “La lectura hace al hombre completo; la conversación lo hace ágil, el escribir lo hace preciso. (Essays, 1625, p. 132)” La nueva educación estética demanda un enorme esfuerzo de todo el sistema educativo para recuperar la capacidad de “leer” una diversidad de textos (películas, vídeos, cuentos, novelas, poemas; pinturas, esculturas, instalaciones, performances, murales; publicidad, moda, etc., etc.), pues, su lectura crítica los transforma en sustentos del pensamiento que serán procesados mediante la escritura y la conversación sostenida, amena, reflexiva. Por ello, es necesario asumir definitivamente que “Hay una diferencia entre saber y aprender” (Chakravorty Spivak, 2017, p. 72).
- “*Enseñar una inteligencia crítica*”, (Chakravorty Spivak, 2017, p. 116) con una selección pertinente de textos de todos los lenguajes y géneros, de modo que formen el gusto estético y promuevan valores ético-políticos que sustenten una ciudadanía democrática (la democracia no se reduce a procesos electorarios periódicos); un consumo responsable; el respeto a lo sagrado de la vida y la muerte; una condena a toda forma de violencia y el aprecio a una convivencia armoniosa con la naturaleza, etc.
- *Aprender a analizar los deseos, a diferencia de las necesidades, es mi falsa ilusión* (Chakravorty Spivak, 2017, p. 57). ¡Qué gran verdad, en estos tiempos desaforados del hiperconsumo!

Los desafíos de esta época exigen transformaciones profundas en la educación estética, desde sus bases epistemológicas hasta sus metodologías y contenidos; las nuevas generaciones necesitan vivir una vida cada vez más humana, menos robótica, y construir sociedades más democráticas. Estas transformaciones requieren un maestro vocacional comprometido con la suerte de la vida sobre el planeta, creativo y valiente, dispuesto a superar las limitaciones del espíritu burocrático que gobierna la mayoría de instituciones educativas. Para Spivak una nueva educación estética en “la globalización requiere un cambio epistemológico tanto en los estudiantes como en los docentes, una nueva manera de saber, una manera distinta de construir los objetos de conocimiento. Y eso solo se logra con la enseñanza lenta.” (2013)

Esos aprendizajes lentos son una forma distinta de aprehender los nuevos objetos de conocimiento, donde la prioridad es la formación del pensamiento crítico, el trabajo

inter y multidisciplinar de maestros y alumnos. Un espacio ideal para ello es la enseñanza basada en proyectos, donde profesores y estudiantes borramos fronteras disciplinares y producimos saberes que recomponen la fragmentariedad de la realidad, comprendiéndola como una complejidad multicausal, ajena a toda forma de binarismo.

2.2 Devenir cibernético y sabiduría barroca

La crisis de las formas posmodernas de las artes, analizada por Frederic Jameson, demuestra una “crisis de creatividad” (2002); y, más aún, la crisis de una civilización se expresa en la crisis climática y ecológica; la pandemia del COVID-19; la inviabilidad social de modelos económicos concentradores de la riqueza; la crisis política y el colapso de la más histórica de sus formas de representación —la democracia liberal— y las cruentas protestas sociales ocurridas en Chile, Colombia, Ecuador, España, Estados Unidos, Francia, Italia, entre otros.

Adorno y Benjamin y, más cercanos en el tiempo, Oakeshott, Koselleck o el mismo Foucault, han diagnosticado un empobrecimiento o incluso una destrucción de la experiencia como efecto de la cultura de masas que surge luego de la II guerra mundial. Desde América Latina, Bolívar Echeverría ha teorizado con agudeza esta crisis civilizatoria que implica afectaciones profundas en la naturaleza y la cultura, etc.

En la misma medida, algunos de estos pensadores han propuesto alternativas para hacer frente a las consecuencias nihilistas de tal pérdida. Esta destrucción de la experiencia se profundizó con el devenir cibernético de la docencia en la pandemia, tornándose dramática para niños y jóvenes, pero no menos para sus docentes, confinados, unos y otros, en el espacio doméstico, no siempre con la debida conectividad y comodidad que les permita ejercer diversas y múltiples funciones que nunca fueron planificadas. Más allá del examen de la funcionalidad del espacio doméstico en estas dramáticas circunstancias —objeto de otro análisis— es digna de elogio la creatividad de sus habitantes que lo han expandido hasta contener simultáneamente las funciones propias de la cotidianidad familiar junto con las nuevas exigencias de la tele educación y el teletrabajo.

Incluso, será preciso reflexionar sobre la estratificación que ha provocado la tele educación, así como la exclusión de quienes no disponen de conectividad y dispositivos adecuados para el efecto. Mientras tanto, es necesario subrayar que la socialización de las personas es un proceso fundamental en la constitución del individuo, su subjetividad, sus intereses y proyecciones que se configuran en constantes intercambios y diálogos con los Otros, con quienes descubre y construye sus identidades de género, etnia, clase y nación.

Sin embargo, la pandemia y las medidas de bioseguridad necesarias aislaron a la mayoría de personas, conduciéndonos a experimentar los efectos de una soledad tan profunda que resulta superior al concepto de “sublime terrorífico”, formulado por Kant en el siglo XVIII, inaugurando un nuevo sublime cuya naturaleza será objeto de otras teorizaciones posteriores. En efecto, acosados por el riesgo de la muerte; con una economía deprimida y servicios de salud colapsados o inexistentes; la incertidumbre marcando acciones, decisiones y reacciones, la humanidad tuvo que sobrevivir en espacios que no fueron pensados ni configurados para albergar tal diversidad de

funciones, menos para promover el encuentro con los Otros, acción posible solamente en el espacio público, parques, plazas, calles, jardines, mercados, comercios, salas de conciertos, cines, teatros, museos, galerías de arte, bibliotecas, escuelas, etc. que posibilitan que ejerzamos nuestro “derecho a la ciudad” como “espacios de esperanza”, de una vida realmente democrática, como sostiene David Harvey (2008/2014).

A partir de algunas formulaciones de Giorgio Agamben, se confirma la importancia de la experiencia en la educación, cuando se destaca que:

ciertas prácticas corporales son por sí mismas educacionalmente relevantes: la risa colectiva, la performance de calistenia en grupo, etc. En sus propios términos, se trata de experiencias y prácticas al otro lado o más allá del significado (on the other side of meaning) y, en esta medida, índice y factor de una experiencia plena y totalmente corporal (fully bodily experience), ajena a toda teleología. Por ello, su valor educativo no radica en que sean útiles para aumentar la motivación, la creatividad o la cohesión del grupo, ya que ello implicaría instrumentalizarlas y seguir sin tomar en serio el cuerpo. Su valor educativo radica en su carácter de experiencias puras en tanto que carecen de razón suficiente y de un por qué. En tales experiencias coincidimos con nuestra propia carne y queda excluida toda expresión de significado y funcionalidad. Son, en palabras de Vlieghe, prácticas heterogéneas a la instrucción social, prácticas que testimonian que todo puede comenzar de nuevo, que testimonian una potencialidad irreductible y trascendente a toda intencionalidad subjetiva (Vlieghe. The educational meaning of tiredness). (Galindo Hervás, 2020)

Decisivas y fundamentales experiencias que nos afirman y confirman como seres vivos y sociales; por ello, la docencia debe buscar estrategias alternativas para estos tiempos furiosos de la globalización, como también lo fueron aquellos de la colonización, cuando mestizos e indígenas, conmovidos por la destrucción de las culturas ancestrales y la europea abandonada a su suerte por los propios conquistadores, sobrevivieron a lo invivable, pensaron lo impensable, dijeron lo indecible y, al hacerlo, produjeron otras formas de sensibilidad y subjetividad que salvaron una parte de lo ancestral y otra de lo europeo, produciendo el mestizaje (Echeverría, 1989).

Confinada a una cámara, un micrófono y una pantalla, atroz simulacro de otras formas de socialización, la educación ha sufrido durante la pandemia, uno de sus mayores empobrecimientos. La sociedad espera de los actores del proceso educativo solución de problemas científicos o tecnológicos; construcción de pensamiento; creación de experiencias estéticas; sin embargo, sin acceso alguno a las demás experiencias vitales que antes compartíamos, nuestros proyectos y procesos vitales fueron dramáticamente asolados.

Mas, la sabiduría barroca para tiempos furiosos, nos alienta a sustituir la falta de todas ellas, estimulando la capacidad analítica y sintética del pensamiento de los estudiantes que deberían aprehender temas muy relevantes de la época como base fundamental de una diversidad de formas de pensamiento, “analítico, sistémico, reflexivo, lógico, creativo, analógico, divergente, lateral, convergente, interrogativo, deliberativo, discursivo, colegiado, práctico, deductivo, inductivo, crítico (Villa y Poblete, 2007). La

comunidad nos interpelará si fuimos capaces de promover la formación de sólidos criterios y una creciente creatividad con nuestros estudiantes, llamados a transformar el mundo y la vida, a través de sus aportes a los campos científicos, filosóficos, estéticos, tecnológicos, así como a su emancipación y el ejercicio de valores como solidaridad, libertad, soberanía y verdad.

2.3 El maestro ignorante y la emancipación

Uno de los debates centrales de la pedagogía es la cuestión metodológica. En las carreras universitarias que forman docentes, se discute ampliamente y con la debida profundidad, los diversos métodos pedagógicos, sus implicaciones y consecuencias pues la selección metodológica tiene consecuencias trascendentes, tanto en los aprendizajes académicos de los alumnos como en los procesos no formales que ellos realizarán a lo largo de su vida. Sin embargo, en los espacios de actualización docente, se prioriza la transmisión de información sobre herramientas didácticas de moda, antes que, sobre las consecuencias del uso de uno u otro método; por ello, es indispensable promover debates que analicen a profundidad las decisiones y selecciones metodológicas.

En el escenario de la globalización, los profesores enfrentan aún mayores responsabilidades: una conciencia epistemológica, gnoseológica y ética sobre las consecuencias de su quehacer, comprometido directamente con el curso de la vida sobre el planeta. Por supuesto, nos referimos a la trascendencia de su labor, que supera el uso del tiempo en el aula o el cumplimiento formal de su planificación, y se refiere más bien al conocimiento y aplicación precisos de nociones fundamentales y distintas como: modelo educativo, método pedagógico y estrategias didácticas, siendo estas últimas solo una parte de todo el proceso educativo. Sin duda, el maestro tiene que dominar varias herramientas didácticas que materialicen un método, pero ello es insuficiente; se requiere sólidos fundamentos metodológicos y filosóficos que promuevan una educación que mejore las condiciones de la vida en el planeta.

Con una superficialidad pavorosa, ciertas plataformas digitales alojan una sin número de videos que tampoco enfrentan estas cuestiones sustantivas; apenas si difunden un uso instrumental de algunas herramientas de moda, soslayando el debate necesario sobre las implicaciones y consecuencias del uso del aula invertida, el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas o competencias, el aprendizaje basado en el pensamiento, etc. En realidad, los millones de visualizaciones de estas cápsulas, solo ahorran al sistema educativo y al abrumado maestro, debates centrales sobre filosofía de la educación, pedagogía y didáctica, democracia, calidad de vida, expectativas profesionales, etc.

Jacques Rancière (Argel, 1940) retoma conceptos centrales como el valor y el sentido de la educación, sus proyecciones y vínculos con la ética, la política y la estética, y las consecuencias determinantes de la elección de un método pedagógico. Las ideas de Rancière adquieren aún más relevancia cuando el sistema educativo se ha instalado en la formulación de planes estratégicos cuya visión y misión resultan más cercanas a lógicas empresariales y demandas del mercado que a la formación de seres humanos para la vida.

Rancière ha trabajado más de tres décadas sobre el tema de la educación, tejiendo vínculos con el concepto y carácter de la democracia, la emancipación intelectual, la representación política y estética, el poder de las imágenes, entre otros. En el noveno de sus libros, “El maestro ignorante”, parte de una anécdota original: los desafíos de un maestro, Joseph Jacotot, que se traslada de su país a otro, donde tiene que enseñar francés a unos alumnos flamencos. Obviamente, sus alumnos desconocen la lengua del maestro, pero también el maestro desconoce la de sus alumnos. La misión de Jacotot, el “maestro ignorante”, consiste en generar un vínculo entre unos y otros, sin que medie un lenguaje común que los comunique. Al cabo de un tiempo, los alumnos flamencos aprendieron francés, sin que haya mediado una sola lección de su maestro. Jacotot resolvió este problema no solo poniendo a disposición de sus alumnos una edición bilingüe de un texto que, sin duda, les permitió aprender la lengua francesa. Lo decisivo fue su concepción de la educación como un reconocimiento de la paridad de las inteligencias de los seres humanos, por ende, maestro y alumnos son iguales en materia intelectual.

Este reconocimiento fundamental tiene resultados trascendentes; permite que una persona aprenda a aprender, en procesos de educación formal y a lo largo de su vida, sin necesidad de que medie la “explicación” de un maestro. A este método tan extendido en el sistema educativo, Rancière lo denomina “el orden explicador” y lo critica acremente, por ser el sustento de la supuesta diferencia de inteligencias. En efecto, resulta que A (el profesor) explica a B (el alumno) lo que este no sabe y el primero domina.

En la obra de Rancière, el concepto de “explicación”, se refiere a una concepción educativa hegemónica que presupone la existencia de un ser que sabe todo o mucho más que sus alumnos, a quienes debe “explicar” lo que aquellos desconocen, una teoría, un saber, una destreza, etc. De modo que, en el paradigma tradicional, la labor de un maestro se reduce a explicar algo a alguien que supuestamente sabe menos que él, sin preocuparse realmente de que aprenda algo significativo. Por ello, Rancière promueve una educación que supere la mera “explicación”; la finalidad de la educación, dirá, es emancipar intelectualmente al ser humano, promover la formación de una persona que pueda aprender sola, sin depender de un maestro explicador, en los procesos de la educación formal y, a partir de aquí, a lo largo de toda su vida. (Rancière, 2002, pp. 7-9)

En suma, Rancière también nos convoca a un giro radical promovido por un maestro emancipador cuya herramienta fundamental es la lectura porque forma inteligencias capaces de resolver desafíos y problemas, promueve un pensamiento propio y creativo, y fundamenta criterios sólidos. (2002, pp. 11-12). La convocatoria de Rancière hacia otras formas de construir conocimientos adquiere más relevancia en esta época dominada por la incertidumbre y al caos, cuando los efectos del cambio climático, la crisis de la democracia, la desigual distribución de la riqueza, la hegemonía comunicacional de la *mass media*, la llamada pos verdad, conducen al paroxismo.

2.4 Ecología y ecosofía

Las *Lecciones de Estética*, pronunciadas por Hegel en las primeras décadas del siglo XIX, pero editadas post mortem por Hotto, uno de sus alumnos, revelan que el objeto

de la estética se concentró en la construcción de una filosofía del arte, decisión que desplazaría de su campo de atención lo “bello natural”. Esta edición de Hotto se proyectó en el pensamiento de Occidente, expulsando del campo estético el vasto y rico campo de las experiencias sensibles y la percepción estética que se desarrollan fuera del arte y que, por supuesto, configuran la subjetividad, con tanto o mayor peso que aquel.

En este contexto, sin responsabilizar exclusivamente a Hotto de tal cercenamiento, aunque, según especialista, no es atribuible a Hegel (Oyarzún, 2002), es necesario preguntarnos ¿Cómo hemos podido ser tan insensibles a los cambios que ha vivido la Tierra en estos últimos años? ¿Cómo no integramos los latidos terrestres a la Estética? Probablemente, el hiperconsumo es el promotor de “la destrucción del potencial crítico y la indiferencia moral”, como afirma Polona Tratnik. (2021). Pero, ¿Aún estamos a tiempo para detener la destrucción del planeta?

Desde una perspectiva alternativa a la hegemónica, ¿puede la Estética propiciar otras formas de estar de los humanos en (con) el planeta? ¿Es posible que la educación estética contribuya a generar nuevas actitudes, que superen la constatación de los fenómenos y proponga alternativas? Podríamos apostar a superar la indiferencia del paroxista, porque todo cambio de conducta requiere previamente una transformación de la conciencia, la formación de una nueva sensibilidad hacia la Tierra de la que somos parte como seres sintientes.

De hecho, este podría ser un nuevo sentido del viejo y siempre actual “arte de vivir”, un reencuentro del ser humano consigo mismo, con su entorno y con los demás; este nuevo arte de vivir podría crear un sujeto estético que, interpelado por el planeta, se transforma en un cuidador de la vida, alguien que establece un diálogo con la Tierra y todas las especies que la pueblan, alguien capaz de comprender el valor de su entorno y cuidarlo. Así entendida, la educación estética, además de estudiar el arte, podría transformarse en un espacio propicio de cuidado de todas las formas de vida sobre la Tierra.

En la sociedad capitalista tardía, cuando los seres y las cosas son concebidos y tratados como meras mercancías, preguntarse por la protección de las fuentes de agua, un aire libre de impurezas tóxicas, el uso de las energías alternativas, la disminución de los residuos contaminantes, no son gestos utópicos, pero corren el riesgo de ser formulaciones incompletas si no se articulan con una ecología social, otra mental y lo medioambiental en una Ecosofía, como afirma de Félix Guattari (1992).

Los múltiples desafíos que permitan una permanencia de la vida en el planeta demandan nuevas concepciones y prácticas educativas, si realmente anhelamos sobrevivir; sin embargo, es preciso aclararlo que no es posible pensar en salvar el planeta si, a la par, no pensamos en nuestra propia salvación y la de nuestro hábitat (Ferraris, 2021).

Latour sostiene que ha surgido un “nuevo Régimen Climático” (2017) que es, a la vez, geológico y humano. ¿En qué consiste la novedad de este nuevo régimen? Según Latour, los seres humanos hemos desatado nuevas potencias que se han vuelto contra

nosotros mismos; mas, hoy, ya no es suficiente constatar los desastres que hemos provocado, sino que es preciso sensibilizarnos sobre nuestra existencia y descubrirnos dueños de una “potencia de actuar” (agency, en inglés) que genera “agenciamientos”, o acciones, destinados a sanar y cuidar todas las formas de vida que habitan el planeta. En esta dirección, el arte y la política poseen un potencial inconmensurable para revelar los problemas:

El ascenso de las aguas ...la esterilización de los suelos ... la desaparición acelerada de los bancos de hielo ... de miles de especies, incluso antes de ser clasificadas ... cada vez las mediciones de CO2 son peores ... cada año que pasa es más caluroso desde la inauguración de las estaciones meteorológicas ... el nivel de los mares no hace sino ascender ... la franja costera está cada vez más amenazada por las tormentas de primavera ... cada campaña encuentra cada vez más acida el agua de los océanos ... a esto llaman los diarios la crisis ecológica. (Latour, 2017).

Sin embargo, no es correcto caracterizarla como una “crisis”, dice Latour, porque ello significaría que esta catástrofe sería temporal, pasajera y superable. Desgraciadamente, este nuevo régimen climático es una mutación que no solo afecta al clima sino también la salud, la calidad de nuestros alimentos, la vida animal y vegetal, etc.; por tanto, la Tierra y nuestra relación con ella han mutado definitivamente, transformando nuestro hábitat, los medios de transporte, las técnicas de cultivo, en consecuencia, la calidad de sus productos y de la vida en su conjunto. En suma, este es un cambio del modo de producción, sostiene Latour.

Si solo fuese una crisis climática y hubiésemos actuado oportunamente, desde hace unos treinta años aproximadamente, ya habríamos logrado revertirla, sin embargo, no ha ocurrido así, porque es una mutación, una alteración irreversible. Las corrientes negacionistas migraron a un universo paralelo que ignora la mutación y se refugian en su propio mundo. Los climatoquietistas dejan en manos de Dios el cuidado de la Tierra y permanecen calmados, delegando a la divinidad su propia responsabilidad. Otros entran en pánico y construyen refugios subterráneos; migran al desierto, promueven un retorno a la era de las cavernas, donde hasta las velas estarían prescritas por su carácter industrial; y no faltan en el Norte quienes invierten colosales recursos en la investigación espacial para colonizar otros planetas. La vertiente de la geoingeniería, incluso ha llegado a acusar a la propia Tierra de los horrores que ocurren, porque sería una máquina desarreglada que habría que repararla enteramente, sigue afirmando Latour. (2017) ¿Una vez alterada de modo definitivo nuestra relación con la Tierra podemos abrigar alguna esperanza?

Si continuamos mirando la problemática medioambiental como un problema técnico, delegable a decisiones tecnocráticas, será una grave equivocación imposible de superar. El futuro del planeta no se reduce a la contaminación industrial ni es posible salvarlo si no es a partir de “una articulación ético-política –Ecosofía– entre los tres registros ecológicos, el del medio ambiente, el de las relaciones sociales y el de la subjetividad humana” (Guattari, 1990, p. 23).

En otras palabras, cuando estas tres esferas se tornen un enfoque multivariado, podemos generar cambios de actitud que impliquen cambios de conciencia que nos permitan abrigar una esperanza y es aquí donde la educación estética puede cumplir un rol fundamental. La ecosofía social “consistirá, pues, en desarrollar prácticas específicas que tiendan a modificar y a reinventar formas de ser en el seno de la pareja, en el seno de la familia, del contexto urbano, del trabajo, etcétera. De construir literalmente el conjunto de las modalidades del ser-en-grupo. Y no solo mediante intervenciones “comunicacionales”, sino mediante mutaciones existenciales que tienen por objeto la esencia de la subjetividad” (Guattari, 1990, p. 43)

¿De qué modo una nueva educación estética desde América Latina puede abordar estos temas vitales? ¿Podemos pensar independientemente los desafíos ambientales, éticos, sociales y subjetivos que la pandemia ha agudizado? No es utópico definir una agenda de supervivencia que maestros y maestras podemos propiciar cotidianamente para que niños, niñas, adolescentes y jóvenes se sensibilicen ante las injusticias, la violencia, las exclusiones, la contaminación, y descubran otras formas de relación entre sí, con la Tierra y la Comunidad.

Otras formas de ser, estar, sentir, pensar, imaginar, hacer, rehacer y deshacer. Se trata, a fin de cuentas, de aprender a cuidar la vida sobre la Tierra; es decisivo contribuir a que las relaciones humanas sean justas, responsables, respetuosas, tolerantes, honestas, asumiendo que de las acciones individuales y colectivas depende las posibilidades de un futuro.

Esta es sin duda una tarea primordial, pero pendiente, de la educación entendida ante todo como la capacidad de formar una humanidad que no se sienta sumisa ni desorientada en el mundo que ella misma ha creado, y que debe iniciar al ser humano en un camino noble hacia una tierra justa y libre de mal. Este no es un esfuerzo solo de maestras y maestros, al contrario, demanda agenciamientos colectivos que superen los límites de la formalidad y convoque a quienes estén interesados en un nuevo mundo, en el que podríamos vivir mejor. “Se trata de entender de dónde viene esta infelicidad y encontrar formas de transformarla en confianza en el futuro, sin permitir que el pesimismo o la nostalgia paralicen nuestros esfuerzos.” (Ferraris , 2021)

2.5 Género, siempre.

Las grandes crisis, las catástrofes, las pestes y las pandemias que han asolado a la humanidad a lo largo de su historia, son encrucijadas singulares que potencian la reflexión sobre sus causas y consecuencias, e incluso pueden tornarse oportunidades para reinventarnos, más aún, ahora, cuando es urgente detenernos, porque se juega el destino de la vida en el planeta, lo que solo será posible si examinamos críticamente nuestras formas de estar en él.

En todas las latitudes del planeta, se escuchan voces que reclaman estos gestos reflexivos que pueden conducirnos a modos radicalmente distintos de vida de los que hasta ahora han sido y son hegemónicos. En este contexto, no es superfluo pensar cuál puede ser la nueva misión de la educación. Hoy, más que nunca, está claro que educar no

se limita a transmitir información o enseñar el dominio de un conjunto de herramientas, habilidades y destrezas que, por supuesto, han de ponerse al servicio de la creatividad de la comunidad.

En la crisis civilizatoria actual, educar es también contribuir a formar el carácter de una persona, lo que ha de permitirle dar una forma respetable a su vida en comunidad. La responsabilidad educativa trasciende la enseñanza del dominio técnico de todas las operaciones necesarias para el ejercicio de una o varias disciplinas. Se trata de contribuir a que todas las personas aporten de modo creativo, justo y crítico, a la construcción de una sociedad mejor que la actual.

Una responsable y detenida reflexión sobre los valores y principios que orientan nuestro trabajo no puede reducirse a resolver las exigencias coyunturales, recordemos la Constitución de Montecristi que, en su artículo artículo 27, dispone que la educación

(...) se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. (Asamblea Constituyente, 2008)

Educar diariamente en la equidad de género implica promover valores y prácticas cotidianas que garanticen relaciones sociales, familiares y de pareja, libres de toda forma de violencia física, psicológica o económica. Los índices de violencia intra familiar crecieron pavorosamente en la pandemia del Covid-19. El confinamiento y el aislamiento convirtieron muchas casas en lugares de extrema violencia, como podemos leer en “Puerta doblemente cerrada” de Isidro Luna (2022) que, aludiendo al clásico de Jean Paul Sartre, pone ante nuestros ojos el drama de tres personajes, dos mujeres y un hombre, confinados hasta el fin de los tiempos.

Los pilares de una educación para la equidad de género son, entre otros, el respeto, una convivencia armoniosa y pacífica, la delicadeza, la distribución equitativa del trabajo doméstico como responsabilidad compartida por los miembros del núcleo familiar. Educar con equidad de género es también promover una urgente toma de conciencia sobre el inmenso poder de las imágenes, los símbolos, el lenguaje e incluso las bromas, los memes y similares, portadores de valores y anti-valores, capaces de promover los derechos humanos y la democracia, como de erradicar patrones de comportamiento racistas, machistas, violentos, peyorativos, excluyentes o deslegitimadores.

Ninguna práctica que use un lenguaje, símbolos, imágenes, es ingenua, mucho menos neutral. Por ello, es indispensable que profesores y alumnos tomemos conciencia de los prejuicios y los omnipresentes estereotipos que contienen. Esta realidad nos exige una crítica radical, frontal y oportuna de quienes tenemos responsabilidades con la educación en todos sus niveles, para contribuir a derogar toda forma de violencia, racismo, exclusión, machismo, etc. que afectan una convivencia armoniosa.

Las críticas circunstancias de la pandemia y la crisis civilizatoria global demandan una participación activa, creativa y responsables de todos quienes hacemos labores educativas en esta oscura época de la humanidad; ojalá seamos capaces aún de promover otras formas de vida realmente democráticas, incluyentes, participativas que contribuyan a promover la dignidad de las personas y el valor supremo de la vida en sus diversas formas.

3 A modo de conclusiones

La faz luminosa de esta época nos ofrece un ilimitado acceso a un conjunto innumerable de obras artísticas visuales, literarias, fílmicas, musicales, escénicas, etc. cuyos autores provienen de diversas latitudes, distintas épocas y culturas. Si analizamos este amplísimo ingreso cuantitativo al acervo cultural de la humanidad, diríamos que un estudiante promedio de esta época puede acceder a los saberes científicos, filosóficos y artísticos con mayor facilidad que un científico del Renacimiento.

Sin embargo, esta creciente accesibilidad contrasta con una débil educación estética y la ausencia de sustentos apreciativos y deliberativos que sean constantemente promovidos por los sistemas educativos y unas políticas de Estado destinadas a ofrecer a sus ciudadanos una educación para la vida. Las asignaturas vinculadas con las humanidades y las artes son cada vez menos importantes en el currículo educativo y en las políticas del Estado neoliberal, aunque la filósofa estadounidense Martha Nussbaum insista frecuentemente que “el ingrediente más importante para la salud de la democracia es la educación de la ciudadanía, una educación con un fuerte contenido humanístico (2012). Sin duda alguna, una educación de calidad permite construir sociedades democráticas, es decir, comunidades con acceso igualitario a una vida de calidad para todos sus miembros.

Las ciudades y los países, las instituciones privadas y públicas, reclaman profesionales técnicamente bien formados en áreas cada vez más especializadas; sin embargo, es insuficiente el dominio de un campo del saber si no está acompañado de una educación estética y ética que se impartan a lo largo de todo el proceso educativo porque, juntas, dan forma a la sensibilidad, la imaginación y la capacidad emotiva de los seres humanos, fundamentos del discernimiento, acceso que solo se puede obtenerse mediante un trato constante con obras artísticas, acontecimientos y experiencias estéticas que nos permitan “modelaciones ejemplares” y “deliberaciones morales” (Mejía, 2019).

La importancia de educación de las emociones es fundamental pues en su seno se deciden, a veces, irreflexivamente, acciones buenas y malas que, a su vez, dependen de juicios morales que los individuos hacemos constantemente, a lo largo de la vida, cuando tenemos que tomar decisiones ya sean triviales, importantes o incluso trascendentes.

Sin embargo, un examen de los contenidos de la educación estética revela que estamos muy lejos de promover apreciaciones que motiven modelaciones ejemplares y deliberaciones morales. Estos vacíos curriculares provienen de un paradigma educativo positivista, aparentemente eficiente, ni siquiera funcional al modelo hegemónico, que

valora parcial y cuantitativamente, antes que el aprendizaje de valores fundamentales como la justicia, la democracia, la probidad, el respeto, etc.

¿Qué puede hacer un maestro latinoamericano en estas circunstancias desoladoras de incertidumbres pandémicas y crisis civilizatoria, de dramas individuales y tragedias colectivas? ¿En una sociedad que privilegia la ganancia fácil e incluso el dinero mal habido? Realmente, mucho, si es que existe un compromiso con la vida. Sus decisiones y orientaciones a la hora de educar estéticamente a niños, adolescentes y jóvenes, pueden y deben estar orientadas a promover y practicar otras formas de apreciación de las obras de arte y relaciones con la naturaleza y la comunidad, radicalmente diferentes.

En la nueva realidad del mundo y la cultura devastados por la pandemia del Covid 19, es urgente promover otras formas valorativas que emancipen mediante análisis estéticos, debates y reflexiones, sobre la memoria y el olvido; lo justo y su contrario; lo democrático y su antítesis; lo bueno y su opuesto; lo legítimo y su oponente, etc.; en suma, una educación en valores democráticos y solidarios, con imaginación y amabilidad, desde la apreciación estética y las deliberaciones morales, tan necesarias en esta época de profunda crisis ética y política.

Referencias bibliográficas

- Asamblea Constituyente. (2008). *Constitucion de la república del Ecuador*. Montecristi: Asamblea Constituyente.
- Bacon, F. (1625). *Essays*. s.l.: Oronet.
- Bauman, Z. (2003). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Barcelona: Editor digital 951.
- Benjamin, W. (2009). *Estética y Política*. Traficantes de sueños: Madrid.
- Brown, W. (23 de abril de 2021). La insistencia neoliberal y el destronamiento del hombre blando. (S. Brink, Entrevistador) Universidad de Chile. Obtenido de <https://palabrapublica.uchile.cl/2021/04/23/>
- Chakravorty Spivak, G. (2017). *Una educación estética en la era de la globalización*. México: Siglo XXI.
- Coté, M. (2010). La técnica y el sensorio humano: repensar la teoría de los medios a través del cuerpo. *Teoría y evento* 13 (4), 13(4). Obtenido de <https://www.muse.jhu.edu/article/407142>

- Duarte Guimaraes, D. (2009). Interações sociais e novos padrões perceptivos na construção da subjetividade. *LOGOS 30 Tecnologias de Comunicação e Subjetividade*, 1-14. Obtenido de file:///C:/Users/cecil/Downloads/349-1343-1-PB%20(1).pdf
- Echeverría, B. (1998). *La modernidad de lo barroco*. México: ERA.
- Ferraris, M. (2021). *Dochumanidad. Filosofía del nuevo mundo*. Roma: Laterza.
- Ferraris, M. (2021). *Estudios poscoloniales*. Turín: Giulio Einaudi.
- Galeano, S. (2022). *Ecommerce*. Recuperado el 24 de agosto de 2022, de <https://marketing4ecommerce.net/usuarios-de-internet-mundo/>
- Galindo Hervás, A. (2020). Educación, biopolítica y experiencia a partir de Giorgio Agamben. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología en Ciencias Sociales*.(67), 85-95.
- Guattari, F. (1992). *Tres ecologías*. Valencia: Pre-textos.
- Harvey, D. (2008/2014). *El derecho a la ciudad*. Recuperado el 2022, de FLACSO ANDES: <https://www.flacsoandes.edu.ec/agora/el-derecho-la-ciudad>
- Idárraga, H. (2009). *Sensorium e Internet*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Obtenido de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/download/349/337>
- Jameson, F. (2002). *El giro cultural: escritos seleccionados sobre el posmodernismo*. Buenos Aires: Manantial.
- Latour, B. (2017). *Cara a cara con el planeta. Una nueva mirada alejada de las posiciones apocalípticas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lee, E. (2006). Impacto social de la globalización en los países en desarrollo. *Revista Internacional del Trabajo*, 187-206. doi:<https://doi.org/10.1111/J.1564-913X.2006.TB00292>
- Luna, I. (2022). Puerta doblemente cerrada. En VV.AA., *Dramaturgia de las artes escénicas. Forma y montaje dancístico y teatral*. Cuenca: UCuenca Press.
- Mejía, A. (2019). ¿Qué está ahí para ser experimentado en una obra artística narrativa? Notas para una formación ético-estética. *IXTLI. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 6(12), 191-221. Obtenido de file:///C:/Users/cecil/AppData/Local/Temp/125-494-1-PB-1.pdf
- Nussbaum, M. (22 de 10 de 2012). La educación humanística es el principal ingrediente para la salud democrática. (G. y. Rubiera, Entrevistador) *La Opinión*. Obtenido de <https://www.laopinioncoruna.es/sociedad/2012/10/22/martha-nussbaum-educacion-humanistica-principal-24959973.html>
- Oyarzún, P. (2002). Hegel: poesía y sublimidad. *Revista de Teoría del Arte*, 113-1169.
- Ranciére, J. (2002). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Sontag, S. (2004). *Ante el dolor de los demás*. Madrid: Santillana.
- Suárez, C. (julio-diciembre de 2002). Identidades: plurales y complejas, contingentes y provisionales. *ARCA. Revista de Cultura*(1), 31-38.
- Tratnik, P. (2021). *El arte como capital*. Londres: Rowman & Littlefield.