

Categorías para la enseñanza y el aprendizaje de la historia del arte reciente con adultos mayores

Categorias para o ensino e a aprendizagem da história da arte recente com idosos

Categories for the teaching and learning of recent art history with older adults

Sabrina Soledad Gil

sgilmdp@gmail.com

Consejo Nacional de Investigación científica y técnica (CONICET) - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Tipo de artículo: Original

RESUMEN

La enseñanza de la historia del arte reciente con adultos mayores, demanda categorías de análisis que tiendan puentes entre historia y memoria, para evitar que la discordancia entre ellas obstaculice el proceso educativo y, al contrario, que su unión sea un motor del aprendizaje. En este artículo proponemos las categorías cultura histórica (Rüsen) y cultura visual (Mitchell) como vehículos para que el adulto establezca una relación compleja con los objetos de estudio, potenciada por la tensión entre la autoreconstrucción de su pasado y los relatos artísticos y críticos que lo interpretan.

Palabras Clave: Historia del arte, educación, adultos mayores, cultura histórica, cultura visual.

RESUMO

O ensino da história da arte recente para idosos exige a definição de categorias que permitam ligar a história à memória a fim de evitar discordâncias que obstruam o processo educativo, e pelo contrário possam facilitar esse mesmo processo educativo. Com este artigo propomos utilizar as categorias de cultura histórica (Rusen) e de cultura visual (Mitchell) como meios para que o adulto estabeleça uma relação completa com os objetos de estudo, potenciada pela tensão entre a auto-reconstrução do seu passado e os relatos artísticos e críticos que o interpretam.

Palavras-chave: Historia da arte, educação, idosos, cultura histórica, cultura visual.

ABSTRACT

The teaching of recent history art with older adults demand categories to bond history and memory, in order to avoid discordances among them wich obstruct the education process. On the contrary, join them could be a learning engine. In this article we offer “historical culture” (Rüsen) and “visual culture” (Mitchell) categories as vehicles for the older adults to develop complex relations with their object under study. This is powered by the tension between the self-reconstruction of their past and the artistic and critical stories that interpret it.

Keywords: Art history, education, visual culture, historical culture

La difícil tarea de la educación es transmitir las palabras recreando los sentidos (López, 2008). Esto implica una apropiación de los saberes socialmente producidos y reproducidos no como algo que se posee, sino como fuerzas que se desenvuelven. En este marco la educación en la vejez, lejos de concebirse como una actividad compensatoria, orientada por la pérdida, puede centrarse en el desarrollo del sujeto y potenciar el crecimiento y la adquisición de competencias (Villar, 2004). Dicha concepción vincula las prácticas educativas con la identidad, pues permite dar sentido a las experiencias vividas y valorar el lugar en que se está. Así, el recuerdo y la re-elaboración de historias personales adquieren un lugar central en los aprendizajes.

Desde esta perspectiva educativa, procuramos desarrollar apreciaciones conceptuales sobre las especificidades de enseñar historia del arte del pasado cercano en contextos de educación no formal con adultos mayores. Las preguntas y reflexiones que originan el presente artículo surgen de la experiencia como docente de talleres de historia del arte en el Programa Universitario para Adultos Mayores (PUAM) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina).¹ En el mismo se dictan talleres orientados tanto a la educación permanente como a la promoción de la salud. El PUAM se desarrolla en la tensión que suponen las propuestas educativas de extensión universitaria: entre la producción científica de conocimiento y su reelaboración en marcos de educación no formal. Dado que al mismo asisten personas que transitan la mediana edad y la vejez y que no exige formaciones o titulaciones previas, uno de los rasgos fundamentales de sus grupos educativos es la heterogeneidad, con edades, niveles educativos, profesiones, oficios y extracción social diversos.

Esperamos interrogar situaciones de enseñanza y aprendizaje que implican maneras de *mirar* el arte del pasado reciente, en ocasiones coincidente en tiempo y

espacio con la vida de los participantes (en nuestro caso, arte argentino y latinoamericano de los siglos XX y XXI). Para ello, desarrollamos dos ejes, a efectos de vincularlos en una propuesta pedagógica: los desafíos que supone el estudio del pasado histórico vivido y la enseñanza y aprendizaje del arte que nos es contemporáneo.

De modo general aspiramos a que los participantes desarrollemos (docente incluida) una vinculación dinámica con los objetos de estudio y una disposición a que estos nos modifiquen y se modifiquen, generando saberes propios. Dicho objetivo genera una doble tensión: por un lado con la educación formal que los participantes han recibido, en promedio hace treinta o cuarenta años, cuando se esperaba que el docente brinde respuestas y no preguntas y que la historia clausure las dudas sobre el pasado en lugar de abrirlas. Por otro lado porque se abre el espacio del taller para que se superpongan apropiaciones y experiencias diversas y a veces en conflicto.

La pedagogía tradicional, en cuyo marco transitaban la escolarización formal (tanto completa como incompleta) los participantes de los talleres, se funda en la transmisión lineal de conocimientos y concibe al “alumno” (sin luz) como un receptor pasivo, dispuesto a acumular información de corte enciclopedista (Pérez Gómez, 1996). Entendemos que por esta perspectiva impresa a su educación formal, muchos participantes esperan una lectura de la historia del arte como *totalidad* y se encuentran en el taller con un abordaje de ésta como *problema*, que demanda interpretaciones personales y tomas de posición. Como es de esperarse, esta tensión suscita resistencias y conflictos interpersonales, intrapersonales y generacionales.

Como anécdota reveladora de la situación, valga narrar la resistencia inicial de varios participantes de un taller a leer textos críticos y literarios que abordaban procesos políticos recientes, en especial vinculados al Peronismo, desde perspectivas diferentes a las propias. Los argumentos se centraban en “yo lo viví, yo sé cómo fue”, anteponiendo la memoria personal a los relatos históricos y artísticos que no coincidieran con esa construcción. Dadas las resistencias, algunos llegaron a sugerir que obviara ciertos textos y obras del programa para evitar el desarrollo

1 El PUAM es un Programa de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social de la UNMDP. Fundado en 1992, tiene una oferta educativa organizada en siete áreas: humanística y social, lenguas extranjeras, artes visuales, promoción de la salud, informática, actividad corporal, expresión artística y musical. En 2015 se dictan ochenta y seis cursos/talleres coordinados por treinta y nueve docentes, a los que asisten adultos desde cuarenta y cinco años en adelante, con un promedio anual de mil quinientos inscriptos. La autora es docente en el mismo desde 2006.

de conflictos. Precisamente para lo contrario, hacerlos evidentes y aprender desde ellos, abrimos el espacio áulico a la pregunta que se imponía en silencio: ¿cómo pensamos la historia? Y en relación con ella ¿cómo se articulan la historia y la memoria? Esta configuración permitió reflexionar grupalmente sobre la naturaleza interpretativa y discursiva de la historia, el lugar subjetivo del historiador y principalmente las vinculaciones entre historia y memoria. Una clave para generar una disposición al diálogo con materiales que contradicen la memoria personal se funda, entonces, en la reflexión compartida sobre el modo como nuestros propios relatos intervienen en la relación que efectuamos con el conocimiento histórico, así como el carácter construido del recuerdo.

Permitir que los temas del taller sean medios para reflexionar sobre las vinculaciones entre los relatos históricos y la memoria configura una práctica educativa con adultos mayores (centrada en la historia del arte) que posiciona la pregunta, el problema y la interpretación personal como fines y no como complementos o puntos de partida del aprendizaje. Las palabras de Pierre Vidal-Naquet pueden echar más luz sobre estas reflexiones:

Cada uno posee una memoria, y es precisamente por la memoria que uno es un individuo. A los veinte años, a los sesenta, a los ochenta, uno se identifica consigo mismo al tomar como referencia su pasado, un pasado del cual es el único poseedor por más que exista también en la memoria de los otros. ¿Cómo se pasa de esa intensa subjetividad a la historia? Existe una historia que se construye contra la memoria (Vidal-Naquet, 1996,15).

Para potenciar esta dinámica acudimos a la categoría de cultura histórica desarrollada por Jörn Rüsen (1994) que permite, entre otras cosas, combinar la memoria personal y la memoria colectiva. Brevemente diremos que la cultura histórica se puede definir como la articulación práctica y operante de la conciencia histórica en la vida de una sociedad. Señala al sujeto una orientación temporal a su praxis vital, en cuanto le da dirección a la actuación y la autocomprensión de sí mismo. Es el modo en que cada sociedad organiza la memoria y se relaciona con su

pasado. Esto despliega tensiones entre los datos empíricos que remiten a lo acontecido, la dotación de significados y sentidos valorativos culturales y personales y la experiencia subjetiva a través de la cual se lee el pasado en tanto vivencia propia.

Encontramos operativa esta categoría para trabajarla como piso de referencia, pues otorga valor a la relación entre la conciencia histórica y la memoria histórica personal, generacional y cultural. Las vivencias y los relatos de experiencias que los participantes han acumulado a lo largo de sus vidas se posicionan como claves para acceder a la historia y no como frenos. De esta manera el discurso historiográfico se expande y se integra a una trama de relatos, que no sólo provienen de las disciplinas académicas, sino también del arte, los museos, la escuela, los medios de comunicación, las políticas públicas y privadas, etc. Potencia, en definitiva, una apertura del concepto de historia que tiende a movilizar el pensamiento y la reflexión.

Hasta aquí hemos reflexionado brevemente sobre un enfoque general, plausible de ser desarrollado en la enseñanza y el aprendizaje de la historia del arte, para lo cual intentamos potenciar las relaciones entre historia y memoria a través de la “cultura histórica”. Puntualicemos ahora estas reflexiones en torno a las especificidades de “enseñar a mirar” obras contemporáneas, que en el taller de historia del arte, son entendidas como “superficies de discursos” (Altamirano, 2005) que hablan sobre el pasado.

La búsqueda artística del siglo XX recorre un camino de abandono y/o crítica de aspectos nodales de las configuraciones de la Modernidad: las nociones de “genio”, “belleza” y “obra maestra” como criterios valorativos y la meta de duplicar ópticamente el mundo real. Su desarrollo es incomprensible en los términos de la “historia progresiva del arte”, pues el acento no está puesto ya en el *objeto* de la representación, sino en el *sujeto* que representa y en las *condiciones* de representación. Este quiebre demanda identificar nuevas narrativas y nuevos modelos interpretativos propios del siglo XX. Lo que podría equivaler a preguntarse qué es el arte hoy en occidente o mejor, como se pregunta José Jiménez, cuál es la línea divisoria entre los productos humanos artísticos y los no artísticos

(1986, 81) y cómo se constituyen (si es que aún lo hacen) las instituciones que establecen dichos límites.

Los artistas de la segunda mitad del siglo XX, se han apartado del Realismo, modelo de representación que supo ser dominante desde el Renacimiento (en términos de Schnaith: código de códigos de occidente). Pero también se han apartado del concepto mismo de arte fundado en aquel periodo (Danto, 1999). Se produce entonces, un doble estallido: el abandono de la narrativa implica desistir del objetivo de fidelidad óptica y, en consecuencia, de los modos de producir y de ver que esto determina. La puesta en crisis del concepto de arte vigente desde el siglo XVI es más profunda. Conlleva el cuestionamiento de toda la trama institucional en que se desarrolla el arte: el rol y la noción del artista, el circuito artístico y las condiciones de producción y consumo. Se transforman las concepciones mismas de artista y espectador, ocupando éste un rol cada vez más activo, desde el cual no sólo interpreta y resignifica según sus experiencias, sino que además y establece una relación con la obra que lo habilita a decidir de qué lado de la línea divisoria la ubica.

Como puede apreciarse, el desplazamiento de los ejes por los que circula la experiencia artística a lo largo del siglo XX impone desnaturalizar el acto de mirar y aprender a hacerlo de nuevo. Cuando abordamos en los talleres experiencias artísticas en el arco temporal que va desde las postvanguardias al momento presente (o incluso desde las vanguardias históricas en algunos casos) se plantea una distancia entre lo que Nelly Schnaith caracteriza como códigos de percepción, saber y representación en los que los participantes fueron educados y los implicados en las propuestas artísticas del último siglo. Por ello, pensamos en la caracterización del concepto de cultura visual que realiza la filósofa argentina, como la trama que estos conjuntos de códigos forman en cada contexto social. Dicha trama configura los modos de vinculación de los sujetos con la visualidad que los rodea, a partir de la dinámica de relación entre tres planos de significación: perceptivo, representativo y cognitivo (Schnaith, 1987). Es decir, condiciona el modo en que *vemos*, con un fuerte acento en la interpretación de la imagen.

Cuando un participante del taller afirma que un retrato de Tiziano representa mejor, más fielmente, a una persona que un retrato de Picasso o un autorretrato de Van Gogh se ponen en juego procesos de interpretación fundados en el realismo, que de modo implícito funcionan como parámetro de la representación. De la misma manera, frente a propuestas contemporáneas pictóricas o gráficas, los códigos de interpretación asociados a la figura del genio que domina una técnica de modo virtuoso, impulsan a algunos participantes a desacreditarlas con argumentos tales como que podría hacerlas un niño o uno mismo en un rato. Del mismo modo, suele ocurrir que el comentario sobre pinturas históricas y/o políticas gire en torno a su veracidad, confrontadas con el recuerdo y la experiencia personal. Verdad, belleza, genio aparecen como criterios valorativos de la obra de arte, naturalizados al punto de parecer absolutos, por lo que se pierde de vista su carácter histórico y situado culturalmente. Entendemos que hacer explícitas estas configuraciones significativas y convertirlas en objeto de reflexión crítica en el aula, puede ser un punto de partida para fomentar aproximaciones al arte contemporáneo y, a su vez, facilitar la superación de relatos estancados en el discurso propio y ajeno.

Pérez Gómez afirma que en los procesos educativos se presenta un dilema clásico: “¿Cómo aprehender de forma relevante y creadora la herencia cultural de la humanidad? (1996, 22). Sus análisis se limitan al aprendizaje de niños y adolescentes, no obstante, en la práctica pedagógica con adultos mayores, el dilema se invierte, pues los estudiantes poseen una fuerte carga cultural, que incluye conocimientos implícitos del mundo no sistemáticos, fuertemente arraigados (como podría ser la asunción de que una imagen realista es más fiel a la realidad que una cubista). Los aprendizajes culturales son recreados constantemente sobre el sustrato adquirido en la escolarización y las primeras etapas de socialización. De modo que cuando los objetos de estudio entran en contradicción con aquel sedimento, en lugar de favorecer una relación dinámica con el conocimiento, la entorpecen.

Por tanto, entendemos que si los adultos mayores demandan una mirada tradicional del arte como representación de

“lo real”, esto no se debe a su edad, sino a su formación en una “cultura visual” fundada en ese criterio (así como en los lindes de la pedagogía tradicional, como señalamos antes). Sostener esta premisa los sitúa en el lugar de sujeto que aprende y se desarrolla a través de la educación, removiéndolos (en su propia mirada de sí mismos y en la del docente) del lugar común que indicaría que “los mayores no entienden el arte contemporáneo porque son mayores.” En este sentido, asumimos con Mitchell que “mi tarea como profesor es mostrar la visión misma, ponerla al descubierto, y hacerla accesible al análisis. Yo llamo a esto “mostrar la mirada” (2003,18).

En este proceso, proponemos un trabajo sobre el reemplazo de la pregunta ¿qué es el arte? por ¿qué hace el arte? ¿cuáles son sus efectos? Al menos, ¿cuáles son los efectos que cada uno de nosotros espera de la experiencia artística y con cuáles nos encontramos? A través de las propuestas de artistas contemporáneos en las que la obra se constituye en la experiencia del espectador/participante intentamos movilizar la reflexión crítica sobre los interrogantes precedentes. Puesto que los criterios valorativos de la Modernidad (destreza técnica, uso correcto de materiales, belleza visual, verdad referencial, etc.) desde el primer acercamiento se muestran inadecuados, resulta evidente que ya no sólo hay que cambiar la respuesta a la pregunta sobre qué es el arte, sino reformular los interrogantes y entonces, proponer activamente nuevas y plurales respuestas (que inauguren nuevas preguntas).

Como ejemplo, mencionaremos la visita a la muestra *Migrantes* de Christian Boltanski presentada en el MUNTREF en 2012.² La misma es una instalación en sitio específico, montada en el Hotel de Inmigrantes de la capital argentina.³ Una de las propuestas centrales de la instalación propone un recorrido por un pasillo del hotel en el que se escuchan murmullos de voces que dicen datos de inmigrantes registrados al ingresar al país. Luces rasantes ubicadas en los extremos hacen que las figuras de las personas que

2 Periódicamente organizamos visitas a exhibiciones de obras que por su naturaleza contingente y participativa, no pueden ser reproducidas en la experiencia áulica.

3 Durante las primeras décadas del siglo XX el hotel recibió a la inmensa población emigrante de Europa que llegaba al país, desde el desembarco y posterior ingreso, ofrecía alojamiento, servicios médicos y comida por un plazo máximo de cinco días.

caminan alrededor se vean a contraluz y, casi en penumbra, se divisen los sobretodos colgados en el fondo. Previo a la visita, ubicar la obra dentro de los lindes del arte produjo un intenso debate, puesto que su descripción no permitía una caracterización acorde a los criterios propuestos para la definición del arte. El recorrido por la instalación, no obstante, permitió reflexionar sobre los efectos poéticos, emotivos y afectivos que produjo en los estudiantes (en su mayoría familiares directos de inmigrantes). Efectos que la reintrodujeron en el terreno artístico, gracias a la reformulación de la pregunta inicial y la revisión de las respuestas automatizadas que supone.

El relato de la experiencia personal y familiar en torno a la inmigración emergió revalorizado, en tanto fomentó modos de mirar que dotaron de sentidos la experiencia artística en torno a *Migrantes*. A tal punto que muchos se manifestaron en desacuerdo con la interpretación ofrecida por la guía del museo. Situación que revela la asunción de que la propia lectura de la obra puede ser diferir con la ofrecida por la institución legitimadora de su carácter artístico, sin ser por ello menos válida. Los sobretodos al final del pasillo, que traen la imagen fantasmagórica de aquellos viajeros, se cargaron, a su vez, de otra memoria, de otro pasado, pues remitieron a una imagen icónica para nuestra configuración político-visual: la silueta de los desaparecidos. El dato relevante para reflexionar con los estudiantes sobre los modos como la historización de la cultura está vinculada a la construcción de identidades y subjetividades es que la puesta en escena de esta memoria no se desprende tanto de la intención del artista o la materialidad de la obra, sino de la configuración de pasados que se produce en la experiencia con la obra en el presente del espectador, en el contexto argentino (o latinoamericano) postdictatorial.

Como puede verse, así como pensamos en la “cultura histórica” para abordar el modo como nos relacionamos con el pasado, apelamos también al concepto de “cultura visual” para hacer visible la artificialidad de nuestros modos de mirar y consumir arte. Del vasto desarrollo de los estudios de cultura visual, nos resultan más pertinentes para la perspectiva del taller, aquellos orientados a una redefinición de los objetos de la historia del arte, en lugar de los que

aspiran a reemplazarlos, desde una ampliación de la obra de arte a la imagen. En beneficio del proceso educativo sobre el que nos interesa reflexionar, destacamos la historización de la mirada como lugar de interacción social, que apunta a la dinámica de configuración de la cultura visual en los diferentes contextos sociales en los que cobra forma y sobre los que interviene. En este sentido, resultan operativos los análisis de Mitchell que suponen que:

la visión es una construcción cultural, que es aprendida y cultivada, no simplemente dada por la naturaleza; que, por consiguiente, tendría una historia relacionada – en algún modo todavía por determinar- con la historia de las artes, las tecnologías, los *media* y las prácticas sociales de representación y recepción; y (finalmente) que se halla profundamente entrelazada con las sociedades humanas, con las éticas y las políticas, con las estéticas y la epistemología del ver y ser visto. (2003, 19)

Asumimos que la visión es inseparable de la construcción histórica de la subjetividad. Por tanto, proponer una vinculación con obras de arte del pasado reciente en una tensión entre la cultura visual dominante en los contextos de producción (en sus planos cognitivo, perceptivo y representativo) y el reconocimiento de la propia, en diálogo con la experiencia personal y generacional, es condición de posibilidad para contemplar nuevas formas de ver, interpretar y relacionarnos con el arte del pasado, así como renovar las relaciones de los sujetos con los relatos incorporados sobre esos mismos pasados.

A modo de ejemplo -entre otros posibles- señalamos un trabajo realizado en torno a los retratos del general San Martín, figura crucial de la independencia argentina, pintados en diferentes momentos de los siglos XIX y XX (Gil de Castro, 1817; Gericault, 1819; Navez, 1825; Drexler, 1827; Madou, 1829; Gómez, 1940; Ziani, 1972; Breccia, 1982; Hallez, 1998; Roux, 2000⁴). Su confrontación permitió observar las diversas significaciones sociales impresas en la imagen del *libertador* -héroe simbólico y militar, diplomático, hombre corriente, anciano, niño esperanzado, etc.- en diálogo con

diferentes configuraciones contextuales (construcción del estado-nación, dictadura, auge del nacionalismo, crisis económica, etc.). Las preguntas disparadoras del análisis se orientaron, por una parte, a los vínculos de las imágenes con los procesos históricos en los que se produjeron y con la construcción de la identidad nacional. Ello, a partir de la reflexión sobre los diferentes sentidos que los estudiantes consideraron que se tramaban en cada retrato. Por otra parte y de modo central, se orientaron a la mirada de los estudiantes: ¿cómo se relacionan los retratos con nuestra *imagen* de San Martín, con la que aprendimos en la escuela décadas atrás, la que organizamos en el presente y la que manifiestan otros compañeros? ¿Establecen vínculos conflictivos o armoniosos con nuestras interpretaciones? ¿La conflictividad del vínculo pondría en crisis el retrato en cuestión, nuestra representación o ninguna de las dos cosas? ¿Cómo retrataríamos a ese personaje, sea en imagen visual o por otros medios? ¿Qué esperamos ver en un retrato de San Martín?

El trabajo mencionado en el ejemplo mencionado pone de manifiesto que la visualidad es un acto social (Foster, 1988) y que el modo como miramos (así como en función de qué y para) es más relevante que la imagen en sí misma, sus características estructurales y su relación con un posible referente. Como afirma Fernando Hernández, esta perspectiva permitiría explorar “cómo la historia de la cultura visual está vinculada a la creación de identidades y miradas sobre la realidad en la que se producen y sobre las subjetividades que las miran” (2005, 15).

Cultura histórica y cultura visual ciernen el foco en el señalamiento y la reflexión crítica sobre dos aspectos fundamentales de la enseñanza y el aprendizaje de la historia del arte: el carácter “artificial” (e históricamente situado) de las maneras de ver y de los modos como nos relacionamos con nuestro pasado, en tanto sociedad, individuo y/o generación. Poner en cuestión la “verdad” del relato histórico y la “buena” representación de “lo real” en las artes visuales, permiten una práctica educativa que posiciona al adulto mayor en una relación compleja con los objetos de estudio, pues socava las bases de su propia educación formal y le requiere una especial disposición a

4 Todos los retratos mencionados pueden ser consultados en <http://www.sanmartiniano.gov.ar/multimedia.php>

dejarse transformar por el aprendizaje (derribando también la asociación exclusiva de crecimiento con juventud). A su vez, la problematización de la historia del arte, conlleva aceptar que no existe sólo “la Historia”, sino historias en las que pueden entretajarse sus propias experiencias. Esto permite valorar su pasado personal, no como repetición de un mismo relato, estancado a lo largo de los años, sino como una construcción variable y contingente que se relaciona con otras sin cerrarse el paso. Este enfoque otorga centralidad a las posibilidades del adulto mayor de narrar su pasado y a su vez, volver a mirarlo y mirarse con ojos nuevos, permite que el pasado se haga presente en cuanto que pasado y abrir así, en la mirada desde la vejez, perspectivas a futuro, fin insoslayable de la educación a cualquier edad.

Referencias bibliográficas

- ALTAMIRANO, C. (2005). *Para un programa de historia intelectual*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- DANTO, A. (1999). *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*. Barcelona: Paidós.
- FOSTER, H (1988). *Visión and visuality*. New York: The New York Press.
- Hernández, F. (2005). “¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual?”. *Educação y Realidade*. 30 (82): 9 – 34. Julio/diciembre de 2005. 09-34.
- JIMÉNEZ, J. (1986). “El universo del arte”. *Imágenes del hombre. Fundamentos de estética*. Madrid: Tecnos.
- MITCHELL, W.J. (2003). “Mostrando el ver: Una crítica de la cultura visual”. *Estudios visuales* 1, (17-40).
- LÓPEZ, M. (2008). *Filosofía con niños y jóvenes*. Buenos Aires: Noveduc.
- Pérez, Gómez, A. y Gimeno Sacristán, J. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- RÜSEN, J. (1994). *Qué es la cultura histórica: reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia*. Versión castellana inédita del original alemán en K. Füssmann, H.T. Grütter y J. Rüsen, eds. *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Keulen, Weimar y Wenen: Böhlau (3-26).
- SCHNAITH, N. (1987). “Los códigos de la percepción, del saber y de la representación en una cultura visual” *Revista Tipográfica* 4 (26- 29).
- VIDAL-NAQUET, P. (1996) “Memoria e historia” *Los judíos, la memoria y el presente*. Buenos Aires: FCE.

VILLAR, F. (2004). “Educación y personas mayores, algunas claves para la definición de una psicología de la educación en la vejez” *Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano* 1, (61-76).