

Interculturalidad e innovación educativa en las artes: hacia un diálogo de saberes creativos

Interculturality and educational innovation in the arts: towards a dialogue of creative knowledge

Karina Erika Rojas Calderón

Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México, México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9447-0326>

Contacto: krojas@ctac.fad.unam.mx

RESUMEN

El presente artículo establece que la interculturalidad y la innovación son condiciones fundamentales para construir una pedagogía artística que utilice la diversidad cultural como motor de la creatividad, la transformación social y el desarrollo de nuevas formas de expresión. Esta perspectiva es urgente para dismantelar las estructuras hegemónicas occidentales en el arte, sustentándose en el pluralismo epistémico de León Olivé, que exige el diálogo simétrico entre los legítimos sistemas de conocimiento de cada cultura; en la filosofía de la liberación de Enrique Dussel, que llama a la decolonización y concibe la innovación como un acto de liberación estética; así como en la perspectiva de Raúl Fonet-Betancourt, quien enfatiza la necesidad de un diálogo crítico y transformador.

Estratégicamente, la formación docente debe enfocarse en la adquisición de competencias (cognitivas, procedimentales, afectivas, comunicativas, personales) y en el uso del pluralismo metodológico con complementariedad paradigmática para gestionar la complejidad y el diálogo de saberes. Finalmente, la innovación educativa intercultural



sitúa al arte como un horizonte de la utopía intercultural y se consolida como el vehículo más potente para el nuevo contrato social para la educación (Unesco, 2021), con la misión de formar ciudadanos conscientes de la responsabilidad ética del diálogo de saberes.

Palabras clave: Intercultural; Innovación; Docencia en artes; Pedagogía de las artes; Creatividad.

ABSTRACT

This article establishes that interculturality and innovation are fundamental conditions for building an artistic pedagogy that uses cultural diversity as a driver of creativity, social transformation, and the development of new forms of expression. This perspective is urgent in order to dismantle Western hegemonic structures in art, based on León Olivé's epistemic pluralism, which demands symmetrical dialogue between the legitimate knowledge systems of each culture; Enrique Dussel's Philosophy of Liberation, which calls for decolonization and conceives innovation as an act of aesthetic liberation; as well as Raúl Fonet-Betancourt's perspective, which emphasizes the need for critical and transformative dialogue.

Strategically, teacher training should focus on the acquisition of competencies (cognitive, procedural, affective, communicative, personal) and on the use of methodological pluralism with paradigmatic complementarity to manage complexity and the dialogue of knowledge. Finally, intercultural educational innovation places art as a horizon of intercultural utopia, consolidating itself as the most powerful vehicle for the new social contract for education (UNESCO, 2021), with the mission of training citizens who are aware of the ethical responsibility of the dialogue of knowledge.

Keywords: Intercultural; Innovation; Arts education; Arts pedagogy; Creativity.

Introducción

La interculturalidad y la innovación educativa en el campo de las artes son condiciones fundamentales para construir una pedagogía que no solo respete y valore la diversidad cultural, sino que la emplee como elemento de partida, a la par de la creatividad, la transformación social y el desarrollo de nuevas formas de conocimiento y expresión. Este enfoque va más allá de la mera coexistencia de culturas y busca la interacción dinámica y enriquecedora entre ellas, aplicándola a los procesos de enseñanza-aprendizaje artísticos. La innovación, por su parte, implica repensar los métodos, contenidos y espacios de la educación artística para hacerlos más pertinentes para las realidades contemporáneas y el carácter intrínsecamente plural de la sociedad.

Este artículo señala que esta perspectiva es urgente para dismantelar las estructuras hegemónicas que históricamente han privilegiado el arte occidental y eurocéntrico. Esta urgencia se sostiene con las bases conceptuales de filósofos como León Olivé, Enrique Dussel y Raúl Fornet-Betancourt. Así, la innovación se convierte en un acto de liberación estética que reconoce los saberes y las estéticas indígenas, populares y afrodescendientes como matrices creativas de igual peso epistémico.

El objetivo de esta reflexión es establecer el marco teórico y la praxis pedagógica necesarios para que la diversidad cultural se emplee como un elemento de partida para la creatividad, la transformación social y el desarrollo de nuevas formas de conocimiento y expresión. Este texto invita a repensar el rol del docente como agente de cambio y a considerar el arte latinoamericano como un modelo paradigmático para esta síntesis cultural y emancipadora.

La urgencia de la visión intercultural

La perspectiva intercultural es necesaria para dismantelar las estructuras hegemónicas que históricamente han privilegiado una visión del arte –usualmente occidental y eurocéntrica– por encima de otras formas de expresión y creación. Esta reflexión se sustenta a partir de filósofos como León Olivé, Raúl Fornet-Betancourt y Enrique Dussel, quienes ofrecen elementos conceptuales robustos para este marco.

León Olivé, por una parte, con su concepto de sociedad del conocimiento y la importancia del pluralismo epistémico, subraya que no existe una única forma válida de conocer el mundo; la interculturalidad, desde esta óptica, implica el reconocimiento de que cada cultura posee sus propios sistemas de conocimiento –saberes, valores, prácticas– que son legítimos y que deben dialogar (Olivé, 2004, pp. 41-64).

En el arte, esto se traduce en la valoración de las estéticas, técnicas y significados de las tradiciones indígenas, populares, afrodescendientes y de las diásporas, no como folclor marginal, sino como matrices creativas de igual peso epistémico y estético. La innovación educativa consiste, entonces, en crear las condiciones para que estos sistemas de conocimiento artístico interactúen simétricamente.

Por otra parte, Enrique Dussel, desde la filosofía de la liberación, nos llama a una decolonización del pensamiento y de la práctica. El arte y su enseñanza han sido históricamente herramientas de colonización cultural, imponiendo cánones de belleza, estilos y narrativas; la innovación educativa intercultural debe ser un acto de liberación estética, que cuestione la primacía de los museos occidentales, las academias tradicionales y los juicios de valor basados en la hegemonía europea (Dussel, 1994, pp. 145-160). Así, se trata de poner en el centro las pedagogías de la otredad y reconocer al sujeto creador de

la periferia no como un imitador, sino como un productor original de sentido. La interculturalidad, en el arte, es una ética que exige el fin del encubrimiento del “otro” artístico.

Finalmente, el teólogo y filósofo intercultural Raúl Fonet-Betancourt profundiza en la necesidad de un diálogo intercultural que sea crítico y transformador. No basta con la tolerancia; se requiere un encuentro que movilice y ponga en cuestión las propias certezas culturales (Fonet-Betancourt, 2001, pp. 27-35). En la educación artística, esto significa que los estudiantes deben ser capaces de analizar críticamente cómo el arte ha sido usado para justificar o resistir el poder, y cómo su propia producción artística puede servir a la praxis de la liberación; la innovación se da al transformar el aula en un laboratorio de diálogo donde las diferencias estéticas se negocian y se emplean para crear nuevas estéticas de la convergencia.

Pedagogía crítica y práctica artística: Freire y Camnitzer

La implementación de la interculturalidad en la educación artística exige una ruptura con el modelo tradicional de la educación, tal como lo criticó Paulo Freire. Su pedagogía del oprimido es un llamado a la educación dialógica, donde la enseñanza es un acto de conocimiento compartido, y la alfabetización, un proceso de toma de conciencia o concientización sobre la propia realidad (Freire, 1970, pp. 101-115).

En el contexto artístico, la innovación freireana implica que el estudiante no es un mero receptor de técnicas e historias del arte, sino un sujeto creador-crítico que utiliza el arte para leer su mundo y reescribirlo; la obra de arte, o la acción creativa, se convierte en un objeto de mediación para el diálogo y la reflexión sobre problemas reales de su contexto cultural. El currículo artístico innovador parte de los saberes y las realidades estéticas de los estudiantes, y no de un canon preestablecido.

Para el artista, poeta visual, crítico, docente y teórico uruguayo nacido en Alemania Luis Camnitzer, es fundamental trasladar esta crítica pedagógica al arte contemporáneo. Camnitzer critica la institucionalización del arte y la visión mercantilista que a menudo impregna la educación artística, y propone un arte conceptual y una pedagogía que sean instrumentos de cambio social y de crítica política (Camnitzer, 2007, pp. 85-105). Para Camnitzer, la enseñanza del arte debe ser una herramienta para desvelar las estructuras de poder.

Desde esta perspectiva, la innovación educativa en las artes, informada por la interculturalidad, debe desmaterializar la obra de arte y centrarse en el proceso y la idea. Esto permite valorar las prácticas artísticas que no se ajustan al formato tradicional de la obra de arte (como la artesanía, la *performance*, el arte efímero o las prácticas comunitarias), que son a menudo las más ricas en significado intercultural, ya que no es sobre mostrar “arte de otros”, sino sobre crear arte con otros, utilizando la diversidad como un método creativo que disuelve la frontera entre arte y vida.

El arte latinoamericano como modelo intercultural innovador

La historia del arte latinoamericano ofrece ejemplos paradigmáticos de cómo la interculturalidad y la innovación pueden fusionarse. Artistas como Joaquín Torres García y Pedro Figari proporcionaron modelos estéticos que intencionalmente buscaron una síntesis cultural y rechazaron la mera copia de modelos europeos.

Joaquín Torres García, con su propuesta del universalismo constructivo, buscó crear un arte que fuese simultáneamente moderno y profundamente americano. Su concepto de “el sur es nuestro norte” es un claro acto de inversión simbólica y de descolonización espacial del arte (Torres, 1944, pp. 193-196).

Su innovación reside en la fusión de la abstracción geométrica moderna con los signos, símbolos y cosmologías de las culturas precolombinas. Esta fusión no fue un eclecticismo superficial, sino un intento de construir un lenguaje visual universal que naciera de la matriz cultural propia de América Latina. En la educación artística, esto inspira a los estudiantes a buscar sus propios códigos visuales universales en el diálogo entre su herencia local y las tendencias globales, lo que fomenta una creatividad que es localmente auténtica y globalmente pertinente.

Pedro Figari, por su parte, centró su obra en la vida cotidiana, las costumbres y las festividades del Río de la Plata, particularmente las de origen afrodescendiente y las que reflejan la mezcla cultural (el candombe, los bailes criollos). Figari valoró lo autóctono y lo popular como las verdaderas fuentes de una estética nacional (Figari, 1927, pp. 45-60). Su innovación fue elevar estos temas, que eran considerados menores o folclóricos, a la categoría de alta cultura.

Su arte es un testimonio de la memoria cultural y una reafirmación de la identidad mestiza y plural. La educación artística intercultural e innovadora debe seguir este camino, validando las estéticas de la vida diaria y la creatividad vernácula como objetos legítimos de estudio y como fuentes inagotables de inspiración.

Estrategias de innovación educativa intercultural en las artes: el pluralismo metodológico y el diálogo intercultural como marcos para la docencia

Al dirigirnos hacia propuestas de innovación educativa, se torna necesario plantear que el interculturalismo y el multiculturalismo, y su relación con el ámbito educativo se perciben desde tres dimensiones: el contexto cotidiano y vivencial al que pertenece el docente; la que concierne a la práctica social de necesidad ética en interrelación entre

los actuantes en el aula; y las perspectivas desde donde se plantean y proyectan los contenidos. Esto impacta en el accionar del docente, desde la planificación hasta su implementación en el aula, como se menciona en el texto *Hacia la construcción de escenarios emergentes de innovación docente*:

Siguiendo esta idea, la nueva docencia en las universidades se integra por docencias emergentes que rescatan los saberes desarrollados por las comunidades docentes, no solo los prescritos verticalmente, sino los que se basan en el conocimiento teórico y empírico, la experiencia personal y grupal convertida en práctica reflexiva, en la capacidad de incursionar en nuevas formas de interacción educativa, para plantear escenarios alternativos de desarrollo de la práctica docente que asuman la incertidumbre como uno de sus factores distintivos (Sánchez, 2021, p. 149).

Vivimos en la denominada sociedad de la información; una sociedad postindustrial, donde la innovación, la adaptación constante a los cambios, las nuevas formas de comunicación y el uso masivo y creciente de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) demanda de los sistemas educativos y especialmente del profesorado la adopción de nuevos enfoques pedagógicos y prácticas didácticas.

Precisamente para abordar estos retos se hace necesario dotar al profesorado de las herramientas necesarias para que pueda afrontar de manera competente el proceso de enseñanza-aprendizaje de su estudiantado. Es por ello que se pone especial énfasis en las competencias del docente, más que en los conocimientos que posea como tal.

Este contexto de complejidad en la educación –en el que las habilidades o competencias docentes se entienden como una calidad o disposición del actuar como profesor en el espacio de formación, es decir, como un espacio de constitución de competencias diversas,

como lo plantea E. García (2010, p. 31)–, las exigencias de la profesión docente se pueden identificar en cinco ámbitos:

1. **Conocer:** conjunto estructurado de conocimientos sobre el mundo natural y sociocultural. Las disciplinas del currículo. Competencias cognitivas.
2. **Hacer:** conjunto de procedimientos y estrategias. Competencias procedimentales.
3. **Querer:** motivación, compromiso, esfuerzo. Competencias afectivas.
4. **Convivir:** capacidad para trabajar y relacionarse con compañeros y alumnos. Competencias comunicativas.
5. **Ser:** desarrollo del profesor como persona. Responsabilidad ética ante los alumnos, familias y sociedad. Competencias personales (García, 2010, pp. 29-41).

Entonces, el proceso de aprendizaje se entiende como una derivación de la capacidad de hacer, resolver o enfrentar problemas concretos; las habilidades también presentan especificidad contextualizada o de tipo situacional, ya que sus formas de conocer están momentáneamente determinadas por las circunstancias (Peña-García, S., 2020, pp. 114-115).

Básicamente, estas habilidades señalan una manera específica de relacionarse con el conocimiento, con los estudiantes y con las circunstancias personales, lo que pone de manifiesto cómo el conocimiento sobre la enseñanza también enfrenta la inmensidad de aspectos desconocidos sobre ella. La diversidad de habilidades a desarrollar surge de la compleja idea de enseñar algo nuevo y, al mismo tiempo, la forma de enseñar un cuerpo de conocimientos cuyo estatus concentrado y formalizado hace la enseñanza.

La conformación de la figura del docente desde la perspectiva intercultural se enmarca en un contexto de innovación y diálogo, que hace aún más compleja la labor de actualización de contenidos en un campo de acción cuyos factores ideológicos, sociales, religiosos, educativos, etc., son de origen distinto al que pertenece el docente, así como el de su impacto en la disposición de tendencias y procesos de formación docente en las universidades.

Hoy, repensar los procesos destinados a la formación docente en contextos de formación a nivel superior implica reconocer que esta formación se presenta como un fenómeno, precediendo una actividad profesional compleja, como la expresión de un tipo de saber específico y especializado en cuanto a objeto que es particular y en cuanto a las metodologías especiales que le proporciona su objeto (Dussel, 2020, pp. 13-25).

Entonces, la formación docente debe estar orientada a la adquisición de competencias, desde las metodologías activas flexibles, cada vez más en expansión. De ahí que sea necesaria una formación del profesorado abierta, comprometida, creativa, sensible, rigurosa y de constante reflexión, investigación y adaptación a las nuevas realidades.

Un ejemplo de estas metodologías flexibles, que posibilitan la existencia de un diálogo intercultural, es el pluralismo metodológico como un recurso necesario para la formación del docente del siglo XXI, al identificar la problemática ante una inevitable delimitación de su análisis e interpretación, así como de la reflexividad en torno a fenómenos culturales de diversas latitudes. Esto se torna en una inexorable flexibilidad y diálogo; es decir, en un reconocimiento de la constante presencia de la complementariedad¹ en las expresiones del ser humano.

1 Es necesario mencionar que la complementariedad es una característica que posee una cosa cuando es el complemento de otra, o dos cosas que se complementan mutuamente.

Ahora bien, desde el plano metodológico, la separación de métodos y datos cualitativos y cuantitativos es artificiosa, y para algunos campos del conocimiento se torna innecesaria, porque el docente puede usar de manera simultánea, separada o desfasada los métodos y los datos, siempre que estos elementos, así como cada instrumento o técnica utilizada, obedezcan a un propósito o a un fin.

El modelo que se problematiza y sobre el que se reflexiona se construye partiendo de una dinámica relacional y de complementariedad entre diversas culturas, tanto de las condiciones formales, es decir, desde los supuestos teóricos y cosmovisión, hasta su manifestación a través de los recursos materiales necesarios.

Entonces, esta problematización se entiende como un precedente metodológico, conceptual y de delimitación de la práctica docente, dado que su complejidad se manifiesta en relaciones de carácter transversal. En este marco, se plantea como propuesta para la reflexión docente partir de múltiples perspectivas interculturales y multiculturales que dialogan desde la complementariedad metodológica y el ejercicio analógico. Asimismo, la complementariedad paradigmática adiciona y yuxtapone los métodos y datos generados, lo que posibilita la explicación de fenómenos pertenecientes a culturas ajenas.

De esta problematización, el docente genera un entramado que surge de diferenciar y comparar la naturaleza de cada paradigma, así como de sus reflexiones originarias, lo que permite el análisis y la práctica dialogantes entre las diversas culturas, de Asia, África y América Latina, al posibilitar, en su propia reflexión y labor de planificación docente, una diferenciación entre los discursos históricos hegemónicos y occidentalizantes, así como la identificación de los valores intraculturales, interculturales y multiculturales.

El arte como horizonte de la utopía intercultural

La interculturalidad y la innovación educativa en las artes se sitúan como elementos transformadores que deben permear toda la práctica pedagógica artística. La meta no es simplemente incluir manifestaciones culturales diversas, sino reconocer que la creatividad es un fenómeno organizador de naturaleza híbrida y que la verdadera innovación germina en el encuentro dinámico entre múltiples universos culturales. Este último apartado busca sintetizar las principales líneas argumentativas expuestas y proyectar las implicaciones prácticas y éticas de este horizonte, concibiendo el arte como un espacio de emancipación y un ensayo para una utopía intercultural.

a) La base epistémica y ética del diálogo de saberes y de la pedagogía crítica en las artes

El sustento conceptual para esta revolución pedagógica se cimenta en la crítica a la hegemonía occidental y en la necesidad de un pluralismo epistémico. La obra de León Olivé es fundamental, al postular que no existe una única forma válida de conocer el mundo.

Desde su óptica, la interculturalidad exige el reconocimiento de que cada cultura posee sistemas legítimos de conocimiento, valores y prácticas que deben participar en un diálogo simétrico (Olivé, 2004, pp. 55-61). En el contexto artístico, esto se traduce en elevar las estéticas y técnicas de las tradiciones indígenas, populares, afrodescendientes y de las diásporas de la categoría de “folclor marginal” a la de matrices creativas de igual peso epistémico y estético. La innovación es la creación de las condiciones para esta interacción equilibrada.

Por su parte, la filosofía de la liberación, de Enrique Dussel, provee el imperativo ético de la decolonización (Dussel, 1994, pp. 8-9). La educación artística ha operado históricamente como

una herramienta de colonización cultural, imponiendo cánones y narrativas eurocéntricas. Por ello, la innovación educativa intercultural es, en esencia, un acto de liberación estética que debe cuestionar la primacía de los museos occidentales y los juicios de valor basados en la hegemonía europea.

Complementando esta visión, el filósofo Raúl Fornet-Betancourt subraya que la interculturalidad trasciende la mera tolerancia y requiere un diálogo crítico y transformador que movilice las propias certezas culturales (Fornet-Betancourt, 2001, p. 27). La innovación pedagógica, bajo su prisma, transforma el aula en un laboratorio de diálogo en el que las diferencias estéticas se negocian y dan origen a nuevas estéticas de la convergencia.

Para llevar estos principios a la práctica, se requiere una ruptura con el modelo tradicional de educación, una crítica magistralmente articulada por Paulo Freire. Su pedagogía del oprimido es un llamado a la educación dialógica, en la que la enseñanza es un acto de conocimiento compartido, y la alfabetización, un proceso de concientización sobre la propia realidad (Freire, 1970, pp. 101-105).

La aplicación freireana en el arte convierte al estudiante en un sujeto creador-crítico que utiliza la expresión artística para leer y reescribir su mundo. El arte se vuelve un objeto de mediación para la reflexión sobre problemas reales del contexto cultural del estudiante y hace que el currículo artístico parta de sus saberes y realidades estéticas, no de un canon preestablecido.

Para que esta visión se concrete, la formación docente en las universidades debe transformarse y orientarse hacia la adopción de metodologías activas flexibles (García, 2010, pp. 37-38). El docente, entendido como agente de su propio desarrollo y autogestor de la innovación, debe ir más allá de las normativas institucionales.

La innovación docente está íntimamente ligada a la pericia, las habilidades tecnológicas, la capacidad creativa y la imaginación didáctica para adaptarse a los ambientes híbridos de aprendizaje y a la incertidumbre.

Un recurso metodológico esencial para el diálogo intercultural es el pluralismo metodológico. Este enfoque reconoce la artificialidad de la separación rígida entre métodos cualitativos y cuantitativos, lo que permite que el docente utilice de manera simultánea, separada o desfasada los métodos y los datos, siempre con un propósito claro.

El pluralismo metodológico se sustenta en la complementariedad paradigmática que adiciona y yuxtapone métodos y datos generados, lo que permite la explicación de fenómenos de culturas ajenas (Hashimoto & Saavedra, 2014, pp. 5-8). Este proceso facilita un análisis que dialoga entre diversas culturas (Asia, África, América Latina) y ayuda al docente a diferenciar los discursos históricos hegemónicos y a identificar los valores intraculturales, interculturales y multiculturales en su labor de planificación.

b) Dos ejemplos que permiten aterrizar la “utopía intercultural”

Primer ejemplo: el universalismo constructivo de Joaquín Torres García

Torres García propuso la icónica imagen del mapa invertido con la consigna: “Nuestro norte es el sur”. En la práctica educativa, esto funciona como una herramienta para cuestionar la primacía de los cánones europeos y reubicar al estudiante latinoamericano como un productor original de sentido, no un imitador.

Aplicación pedagógica: este modelo permite que la enseñanza artística no parta de un canon preestablecido, sino de

un diálogo entre la herencia local y las tendencias globales, lo que fomenta una creatividad localmente auténtica.

Segundo ejemplo: la revalorización de la identidad mestiza de Pedro Figari

Figari centró su práctica artística en representar la vida cotidiana, las costumbres y las festividades de origen afrodescendiente, y las tradiciones criollas del Río de la Plata. Al validar estas expresiones como fuentes legítimas de conocimiento y belleza, su obra cumple con el objetivo de dismantelar las estructuras hegemónicas occidentales en el arte.

Aplicación pedagógica: en el aula, este enfoque se traduce en utilizar la diversidad cultural como motor de la creatividad. El docente actúa como mediador para que los estudiantes reconozcan las estéticas de su vida diaria como objetos legítimos de estudio e inspiración continua.

Conclusiones: el arte como horizonte de la utopía intercultural

La interculturalidad no es un tema más para añadir al currículo artístico, sino una filosofía que debe permear toda la práctica educativa en las artes. Se trata de reconocer que la creatividad es, por naturaleza, híbrida, y que la innovación surge en los puntos de fricción y encuentro entre diferentes universos culturales.

Desde el rigor epistemológico de Olivé y la crítica decolonial de Dussel, pasando por la praxis liberadora de Freire y la crítica institucional de Camnitzer, hasta la síntesis estética de Torres García y la revalorización popular de Figari, el camino es claro: la educación artística debe ser un espacio de emancipación que fomente la creación de un arte que refleje la complejidad, la belleza y la pluralidad del mundo, y forme ciudadanos creativos, críticos y profundamente

conscientes de la responsabilidad ética que implica el diálogo de saberes. La innovación educativa intercultural en las artes es, en esencia, la construcción de un horizonte utópico en el que la diferencia no divide, sino que multiplica las posibilidades de expresión humana.

El arte, en este marco, deja de ser un mero objeto de contemplación o reproducción técnica para convertirse en un horizonte de la utopía intercultural.

La misión es doble: fomentar la creación de un arte que refleje la complejidad y la pluralidad del mundo, y formar ciudadanos que sean creativos, críticos y fundamentalmente conscientes de la responsabilidad ética que implica el diálogo de saberes.

La innovación educativa intercultural en las artes es, en su esencia más profunda, la construcción de un horizonte utópico donde la diferencia no divide, sino que multiplica las posibilidades de expresión humana. El arte se consagra como el vehículo más potente para este nuevo contrato social para la educación (Unesco, 2021), en el que se reimaginan nuestros futuros en un constante y enriquecedor diálogo de saberes creativos. El desafío es abrazar esta complejidad y convertir el aula de arte en el catalizador para un mundo más justo, plural y estéticamente rico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (1999). *La globalización, consecuencias humanas*. Fondo de Cultura Económica.

Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en las artes. *Cairon: Revista de ciencias de la danza*, (13), 25-46. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6484894>

- Camnitzer, L. (2007). *El artista como agitador*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Dussel, E. (1994). *1492: El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Plural Editores.
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFIDGES*, 6(10), 13-25.
- Figari, P. (1927). *Arte, estética, ideal*. Instituto Nacional de Bellas Artes.
- Fornet-Betancourt, R. (2001). *Transformación Intercultural de la filosofía*. Descleé.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Garay, A. (2008). Los Acuerdos de Bolonia; desafíos y respuestas por parte de los sistemas de educación superior e instituciones en Latinoamérica. *Universidades*, (37), 17-36. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37311274003>
- García, E. (2010). Competencias éticas del profesor y calidad de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 29-41. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015570003>
- Hashimoto, E. & Saavedra, S. (2014). *La complementariedad paradigmática: nuevo enfoque para investigar*. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes: propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, (26), 85-118. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>

Olivé, L. (2004). *Interculturalismo y justicia social: autonomía y derechos de los pueblos indígenas en México*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Peña-García, S. (2020). La concepción del aprendizaje y la evaluación en alumnos de educación primaria. *Panorama*, 14(2), 109-130. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343964051007>

Salas, E. (2013) El desarrollo profesional docente, en contextos de cambio. En M. Poggi. (Coord.). *Políticas Docentes. Formación, Trabajo y Desarrollo Profesional* (pp. 183-196). UNESCO-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. <http://mapeal.cippecc.org/wp-content/uploads/2014/06/POGGI-IIPE-UNESCO-Pol%C3%ADticas-docentes.-Formaci%C3%B3n-trabajo-y-desarrollo-prof.pdf>

Torres, J. (1944). *Universalismo Constructivo*. Editorial Poseidón.

Valencia, E. (2018). *Investigación artística: un diálogo interdisciplinar entre el arte y la educación*. Editorial Fontamara.

Villegas, L. A. (2008). Formación: apuntes para su comprensión en la docencia universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3),1-14. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20507>

UNESCO. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación. <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/unesco-un-nuevo-contrato-social-para-la-educacion>