

Historia y arte en las prácticas en un programa de formación en y para la investigación educativa

Dra. María de Jesús Sánchez Meneses

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM)

marjeses2003@yahoo.com.mx

Mtra. María del Rosario Castañeda Reyes

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM)

casiopea46@hotmail.com

Resumen

Se reflexiona sobre la utilidad de la obra artística en el aprendizaje de la historia, como parte de la formación de docentes en investigación educativa. Se articulan tres perspectivas: una relacionada con mirar a la historia a partir de las necesidades de explicar el presente, en el contexto de las investigaciones que en materia educativa realizan los estudiantes del programa. La segunda está en función del ejercicio mismo de historizar la propia práctica docente. Y la tercera apunta a la historización de la formación como sujeto histórico social, para ello se muestran algunas ayudas que brinda la obra artística. Se concluye que las tres miradas permiten que los estudiantes del programa abran sus perspectivas analíticas y de construcción al incluir tanto a la historia como al arte en sus productos de investigación de forma explícita.

Palabras clave: Historia, arte, obras artísticas, investigación educativa, formación y práctica docente.

Introducción

El contexto

En el bienio 2010-2012 se instrumentó el Plan de Estudios de la Maestría en Investigación de la Educación en el ISCEEM, aunque tiene su antecedente con la Maestría en Ciencias de la Educación. El centro del Programa es la investigación. Los seminarios, y demás actividades académicas, tienen la finalidad de que los participantes terminen la tesis, obtengan el grado y se contribuya a la formación y práctica docente “[...] desde la multirreferencialidad, transdisciplinariedad e interdisciplinariedad de las ciencias de la educación” (ISCEEM, 2011: p. 29)

Durante los dos años del Programa, en su fase escolarizada, el estudiante participa en once seminarios organizados en tres grupos. En el primero están los básicos, que son cinco y corresponden a los cuatro campos de conocimiento del Plan. En el segundo están los de investigación, cuatro en total, que tienen la intención de que desde ellos se vaya elaborando la tesis. En el último grupo están los optativos, que son dos.

En el primer semestre, y en la intersección de dos campos de conocimientos, el uno Política, Sistema y Gestión Educativa; y el otro, Filosofía, Teoría e Historia de la Educación, se imparte el seminario *Historia y Política del Sistema Educativo Mexicano* (HPSEM). Dicha actividad académica tiene un “lugar”, sin embargo, el arte, las artes al menos desde la visión occidental, como tal, no tienen un “lugar” en el Plan de Estudios. Pese a ello observamos y aprovechamos tanto las paradojas del “lugar del seminario”, como las del “sin lugar del arte”. Porque dichas paradojas se expresan en la investigación educativa que realizan los profesores y, sin duda, podrán contribuir a la formación y práctica docente. Es desde la construcción, provisional, de este otro lugar: Historia y Arte, que nos interesa reflexionar en este trabajo.

Explicar el presente

En este primer apartado nos interesa solo apuntar tres aspectos en la relación historia, arte e investigación educativa, centro de estas reflexiones: a) construir un problema educativo, b) explicar el presente del problema educativo con ayuda de la historia y c) la relación que se ha tenido con la historia y las expresiones artísticas en el contexto escolar.

Los estudiantes, profesores que suspenden sus funciones docentes por dos años o en su defecto las alternan con el Programa, muestran preocupación y necesidad de explicarse una serie de asuntos que se dan en su dinámica laboral: alumnos reprobados, sistemas de evaluación, reformas educativas, dificultades en el aprendizaje, condiciones de salud y enfermedad de sus colegas, cargas administrativas anteponiéndose a las actividades de aprendizaje y desarrollo de competencias diversas (de, en y) para la vida, uso y brecha de las tecnologías de la comunicación e información, etc. De manera inmediata aparece la relación causa efecto como la lógica de pensamiento que ha prevalecido en la explicación, pero que nos dificulta mirar la complejidad de los factores que no se dejan ver tan fácilmente y que constituyen obstáculo y posibilidad.

Hay en esta dificultad para mirar y problematizar un asunto educativo, la posibilidad de focalizar, hacer un corte y a partir de este presente iniciar un interrogatorio de manera retrospectiva: ¿cómo fue que llegamos a este estado de cosas?, ¿hasta dónde participamos o no de la decisión? o ¿lo indecible es parte de la hegemonía? (Laclau, Mouffe: 1987, 2005) ¿cuáles han sido nuestras intervenciones como arquitectos o constructores de NUESTRA y LA historia? (Pla, 2010), en una especie de búsqueda de las escenas anteriores para comprender la actual. Y como esta búsqueda no necesariamente requiere ser horizontal, hacia atrás y en una suerte de consecutividad, aquí radica la ayuda que nos prestan quienes ya han realizado ejercicios semejantes. Los pasos de la arqueología y la genealogía nos permiten hacer cortes hacia a tras y a la vez en ramificaciones que pueden o no estar en planos simultáneos y dar cuenta de la complejidad de lo multifactorial.

Instalados en nuestro presente, los estudiantes del Programa tendrán que localizar/distinguir y luego deconstruir factores de la política neoliberal que impactan al sistema educativo nacional, y sus repercusiones en el subsistema estatal, al menos en la escisión entre el remanente de la educación pública y el ascenso de su privatización, sin olvidar las tensiones entre la institución gubernamental y la sindical, entre otras.

La construcción de esta mirada puede permitir que sus objetos de estudio, sus preguntas de investigación sobre lo educativo, articulen tanto la dimensión global que emana de las políticas internacionales, la nacional y sus efectos en lo local, en las escuelas, en los salones de clase, en sus prácticas, con fines de comprensión y posibilidades de estar prestos a la intervención, aprovechando los intersticios o porosidad presentes en la hegemonía en turno.

En las sesiones del seminario HPSEM los docentes muestran una visión de la historia a partir de la serie de imágenes arquetípicas de héroes, en el plano nacional, y personajes dispersos en el universal, como uno de los productos de las formas en que se ha abordado la enseñanza de esta disciplina en los niveles anteriores. Y con respecto al arte, a las expresiones artísticas, no observamos, aparentemente, mayores ventajas, tenga o no lugar en los planes y programas de estudio.

Habría que reconocer que la historia y el arte, por diversas razones, difícilmente han tenido una presencia que contribuya a una comprensión más abierta y desde distintos ángulos de lo educativo y en los contextos escolares. El trabajo que hemos venido desarrollando en los seminarios de historia y en los de investigación, entre otros, está explorando perspectivas al respecto. Algunos ejemplos de estas posibilidades de articulación entre historia, expresiones artísticas y objetos de estudio en lo educativo lo constituyen las investigaciones –tesis de maestría- tanto de Báez (2011) como de Martínez (2012) que sin ser especializadas en estos campos, se nutren de ellos. En la primera a

partir de la literatura, concretamente los cuentos de Juan Rulfo y la segunda, también con literatura y cuento pero agregando la cinematografía, por ejemplo la película *Ladrón de bicicletas* (1948) de Sica, el director italiano

La historia, en los niveles que anteceden, se mostró a tajos, con una noción de memoria inmediata, con elementos básicos de información (fechas, datos, periodos, acontecimientos, etc.) En el mejor de los casos, con la distinción entre lo nacional y lo universal y encapsulando, en varias ocasiones, la relación de los sometidos y sometidores, del ejercicio del poder sobre las masas. Estas serían algunas razones de su adjetivo de aburrida, carente de sentido, sobre todo desalentadora por mostrar la plena indefensión de las mayorías sin la mínima posibilidad de intervención, ya que ésta se reservó a los héroes que nos “dieron patria”.

El arte, que también tiene sus tensiones al interior de su campo, no podría más que presentarse en la escuela para mostrar a los padres de familia y autoridades escolares, sobre todo, las embrionarias habilidades de niños y jóvenes ayudados, en varios casos, por las buenas intenciones de sus profesores. Así, no pasan desapercibidas el canto, la ejecución de algún instrumento musical, la declamación de un poema o su escritura, la expresión corporal a través de la danza, la plástica, incluso en intentos de creación de alguna dramaturgia, y ahora, con el desarrollo de las tecnologías de esta época, hasta la construcción y filmación de una historia para crear una escena o registrar imágenes documentales a través de la fotografía.

El reconocimiento de la ayuda que pueden ofrecer estas tecnologías, no tendría que distraernos y descalificar los métodos de trabajo que nos ha heredado la tradición, y que en diálogo con ella, tendríamos que actualizarla en función del presente que vivimos. Asumimos no estar exentos de incluirnos en una cultura digital (Gubern, 2007) que sin embargo, también ha puesto al descubierto brechas que muestran la enorme desigualdad que prevalece en nuestros contextos sociales y culturales.

No dudamos que esta manera de pensar al arte y la historia en la escuela, genere polémica por parte de los estudiosos. Sin embargo, valdrán la pena algunas precisiones. El filósofo francés Jacques Rancière (2000) en el libro *Le partage du sensible* -El reparto de lo sensible- nos hace varios señalamientos que nos interesa colocar en la discusión a lo largo de estas reflexiones. Nuestro autor observa dos regímenes que se relacionan con el arte, el primero es el platónico entendido desde la representación, el dominio de la técnica y esas maneras que hacen distinguir lo que llamamos bellas artes. Y si a partir de ahí juzgamos a los niños, a los jóvenes y a sus profesores, en tanto a un dominio de la técnica, estamos en desventaja con los profesionales en cada uno de estos dominios.

El segundo régimen que propone Rancière es el estético, entendido como las maneras de pensar el arte, de hacerlo pero a partir de tratar temas de interés común y de visibilizar el desacuerdo, el reparto de lo sensible, sobre todo en la vinculación estética y política. Una de sus tesis es la igualdad de las inteligencias tanto en la relación maestro - alumno, como en la de artista - espectador. Es más, cualquier sujeto que se piense con intereses comunes, del *comunitas*, entra en el campo de la estética. Según Rancière, y otros contemporáneos como Žižek (2007), una práctica estética podría ser artística y ésta, no necesariamente es estética. Creemos, entonces, que en la escuela, y más en lo educativo, es posible que se muestren estos dos regímenes en una constante tensión. Y que ambos permiten sospechar de las creencias y saberes en las que fijamos los objetos de estudio en materia educativa.

Historizar la propia práctica docente

El programa del posgrado en cuestión coloca el acento tanto en la formación como en la práctica docente. Y en este entendido nos interesa ahora esbozar a) cómo aprendimos historia, b) cómo la enseñamos, y c) recordar expresiones artísticas/estéticas que la tienen como contexto y la relación que establecen con lo educativo/escolar, pero todo ello desde el ejercicio de historizar.

Si no sólo nos instalamos en que nuestra relación con la historia en la escuela estuvo centrada en la memoria a corto plazo para aprobar los exámenes y acreditar la materia y abrimos la cámara cinematográfica en una suerte de *gran plano* que a la vez nos ayude a mirar “detalles”, ahora en un *close up*, podríamos iniciar una deconstrucción. Es posible que se nos haga evidente que la comprensión de alguna parte no se dio por un seguimiento ni vertical ni horizontal, sino más bien en una especie de ir “atando cabos”, en un orden sin orden preestablecido, en la construcción de un circuito laberíntico, cuya guía sea el hilo conductor de nuestra elección. Compartiremos un ejemplo. Augusto Monterroso (1969, 2000: p. 25) escribió la fábula *La Oveja negra*:

En un lejano país existió hace muchos años una Oveja negra.

Fue fusilada.

Un siglo después, el rebaño arrepentido le levantó una estatua ecuestre que quedó muy bien en el parque.

Así, en lo sucesivo, cada vez que aparecían ovejas negras eran rápidamente pasadas por las armas para que las futuras generaciones de ovejas comunes y corrientes pudieran ejercitarse también en la escultura.

Leímos esta fábula y en su momento no la comprendimos y menos le dimos importancia. Pasaron varios años y cuando nos encontramos con la *Tragicomedia Mexicana I* de José Agustín (1990, p. 267) que no podemos dejar de citar, se construyó la comprensión en contexto. Veamos:

En 1969 Daniel Cosío Villegas causó un escándalo cuando, en 6 artículos publicados en *Excelsior*, pidió que se revisara la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, ya que su lenguaje era pobre e incorrecto, además de que fue ideada para

una sociedad agraria y rural. El tema resultó ser tabú pues llovieron críticas y respuestas a Cosío Villegas, entre ellas un número entero de la revista *Estudios Políticos*, una serie de entrevistas televisadas a los constituyentes que aún vivían, y hasta una telenovela con María Félix que se llamó *La Constitución*; por otra parte, se publicaron libros importantes: Octavio Paz, que se ganó la estima popular al renunciar a su puesto como embajador en la India a causa de Tlatelolco, publicó la “continuación” de *El laberinto de la soledad* con el título de *Posdata*, en la cual abordó los sucesos de 1968 y trató de hallar su rizoma mítico. Elena Poniatowska, mientras preparaba *La noche de Tlatelolco*, publicó otro libro de excepción, *Hasta no verte Jesús mío*. Gustavo Sainz publicó su compleja pero divertida novela *Obsesivos días circulares*; Augusto Monterroso ofreció su espléndido volumen de textos breves (o “moscas”) *La oveja negra y otras fábulas*. Por último, desde Lecumberri, José Revueltas publicó su compacta, densísima obra maestra *El apando*, que dice: presos y políticos son lo mismo, la cárcel sólo es un reflejo de la sociedad entera, de allí el título *El apando*, que son las celdas de castigo, la cárcel dentro de la cárcel. En poesía Alejandro Aura publicó *Alianza para vivir*, y Sergio Mondragón, *El aprendiz de brujo*.

Como se podrá observar, algunos aprendemos historia a partir de construirnos circuitos, de ir atando cabos que van desde nuestra historia personal: nos preguntamos en dónde estábamos en esas fechas, qué pasaba con nuestra familia, hasta la contextual pasando por la clase intelectual, y como lo hace José Agustín, incluyendo al mundo de la farándula. La cita que reproducimos, hay que hacer notar, nos dio elementos para contrastar posturas que, inevitablemente, requerimos para pensar el posible impacto que este

movimiento tuvo en el sistema educativo nacional y sus secuelas en el estatal. Incluso, no está demás agregar, que la novela *El apando*, tuvo su versión cinematográfica dirigida por Felipe Cazals (1975).

Promover este tipo de ejercicios en los docentes, en donde se reconozca y rememore como vamos aprendiendo historia y si en ello han estado presentes algunas prácticas artísticas y hasta estéticas, como lo acabamos de mostrar, posibilita que sus objetos de estudio en lo educativo se nutran.

Acompaña al ejercicio anterior el reflexionar sobre cómo enseñamos la historia. Aquí nos parece pertinente compartir la postura del cineasta alemán Alexander Kluge quien dirige la cinta *La patriota (Die Patriotin, 1979)*. Narrada por una “rodilla”, la protagonista de la película es una profesora que busca que se enseñe la historia, primero desde la cotidianeidad de los alumnos, después a partir de las ideas, los distintos ángulos de percepción, incluso considera fenómenos naturales (la anatomía, la química, etc.). Vemos como hay una visión abierta de la historia.

El contexto dentro de la película es la discusión sobre qué hacer con la enseñanza de la historia, hasta se pretende desaparecerla del currículo (cualquier semejanza con lo ocurrido en recientes reformas educativas en México es mera casualidad). La postura de la profesora es realizar cambios en el programa y en los materiales, lo hace y llega a tener problemas por ello. El film nos muestra, también, una crítica hacia los países que se muestran como víctimas del sometimiento de otros, pero difícilmente asumen la opresión que ejercieron sobre los demás. No se plantea enseñar a los estudiantes como Alemania subyugó a franceses, rusos, etc. por ejemplo, pero sí como uno de los reyes alemanes fue decapitado en Roma.

Volviendo a nuestras prácticas en el aula, vale la pena aventurarse en la deconstrucción de una historia lineal y homogénea, como lo hace la protagonista de la película citada y con miras a la construcción de una conciencia histórica (Galván, 2010)

En los seminarios hemos observado que cuando los profesores se asumen como sujetos que hacen y participan de los hechos históricos, hay un reconocimiento de que nosotros, los seres comunes, formamos parte de ella, que guardamos en la memoria un evento, un hecho o un acontecimiento que podemos narrar a los estudiantes.

Sobre la formación del sujeto histórico social

En este último apartado dejamos abiertas tres reflexiones más a) la contribución de la práctica docente a la formación de una conciencia histórica, b) las relaciones hegemónicas de estado, escuela/educación y arte, y c) la formación de un sujeto histórico social.

Sospechamos que el ejercicio de historizar contribuye a la formación de una conciencia histórica. En los momentos en que los docentes nos asumimos como sujetos que hacemos historia a través de distintas prácticas y ámbitos, construimos sentidos que permiten direccionar lo educativo, que es lo que nos ocupa, entre otras cosas. Sobre todo en un contexto donde, desde el exterior, la escuela pública es vista en un progresivo deterioro que justifica su ascenso a la privatización, en el marco del neoliberalismo como modelo de la política educativa (Ornelas, 2000)

Lo paradójico, desde el neoliberalismo, es defender a la escuela como un bien público. Precisamente porque desde su interior se vive su deterioro, entre otras, por las condiciones laborales del docente: falta de material didáctico, saturación de actividades administrativas, sobrepoblación en las aulas, bajos salarios, etc. Éstas repercuten en los fines que persigue y se constituyen en varios objetos de estudio para la investigación educativa.

Si bien es cierto que la formación de una conciencia histórica no es la única depositaria de nuestra intervención contra la hegemonía del estado, si es una posibilidad de abrir la manera de entender y operar los antagonismos en la dinámica social.

Y en estas relaciones entre estado, arte y educación es interesante la postura que hemos señalado de Rancière (2000). El arte, pensado desde el régimen estético, mantiene un vínculo con la política, y para Rancière, ambos son saberes que construyen ficciones, entendidas como reordenamientos materiales de signos e imágenes, de relaciones entre lo que se ve y lo que se dice, lo que se hace y lo que se puede hacer¹ (p. 62) Insistimos, en estas relaciones también operan los antagonismos y posibilidades de intervención.

Ante la polémica sobre a quiénes pueden servir las expresiones artísticas, que la mayoría de las veces están atravesadas por lo ideológico, también Rancière nos permite comprender como opera este servicio, al plantear que las artes no prestan más ni menos de lo que las empresas de la dominación o la emancipación puedan tomar de ellas, es decir, sólo aquello que es común a ambas (p. 25). Veamos algunos ejemplos. Espinosa (2006) en su artículo “Teatro y educación colonial” analiza como en el proceso de evangelización de los mexicanos se utilizó al teatro. Mandoki (2007) y Florescano (2009) se encuentran en las posturas sobre como el arte contribuye a la formación de la identidad nacional en el estado mexicano.

Como hemos ejemplificado, algunas películas son herramienta para mostrar el pasado, tocan nuestra sensibilidad con ayuda de las imágenes, que se anclan en la memoria. Hay reenvíos sobre la vida urbana, la modernización de la capital, o bien sobre el aislamiento del mundo rural y campesino. Hemos incursionado en el análisis de cómo el Estado, a través del Gobierno en turno, construye edificios y monumentos para magnificar su hegemonía. Nos ha interesado desentrañar el sentido del discurso arquitectónico nacionalista. La obra de los muralistas mexicanos no ha quedado exenta del análisis

¹Hemos realizado la traducción y paráfrasis de la publicación en francés de la obra y autor referido.

situado en el contexto político y social del México posrevolucionario. Esta etapa ha sido relevante para mostrar la relación de los artistas con el Estado en la conjunción del proyecto de construcción de la identidad nacional, del cual la escuela y los docentes, somos herederos (Arteaga, 1994)

Hasta aquí observamos como el arte y la hegemonía del Estado, toman lo que requieren para construir un proyecto político común. Ahora es relevante citar otras experiencias donde el arte, los artistas y algunos sectores de la sociedad tienen en común un proyecto político de emancipación. Nos referimos a la compañía *Proyecto Teatro Ensamble*. Algunos de los estudiantes del programa han asistido a la puesta de dos obras, la primera “La autopsia” del colombiano Enrique Buenaventura y “El animador” del venezolano Rodolfo Santana, ambas bajo la dirección (y a veces con la actuación) de Raúl Bretón. Se podrá preguntar el lector ¿qué tiene de relevante esta compañía? Su relevancia es que opera como lo ha analizado Rancière, bajo el régimen estético del arte. En la compañía hay prácticas artísticas que son estéticas y políticas, que tratan asuntos del *comunitas*. Ellos hacen visible ese reparto desigual de lo sensible.

El trabajo de Raúl Bretón con el grupo es itinerante: teatro en las casas de esos sujetos sociales que tienen una ocupación doble: la especificidad de un empleo y las prácticas artística/estéticas para mostrar *la méésentente* desarrollada por Rancière. Se trata de un teatro incorporado a la vida cotidiana, tan es así, que en nuestros hogares se monta la producción de la obra con los recursos que ahí tenemos y que por lo tanto se eleva a la **N** potencia, eso, su potencialidad creativa, de ficción.

Estas experiencias, creemos que hay otras disgregadas por ahí y de las cuales nos falta dar cuenta, nos muestran, como lo dice Rancière, que la práctica artística no es el exterior del trabajo, como se quiere pensar desde la postura platónica, más bien, es su forma de visibilidad desplazada. El reparto democrático de lo sensible hace del trabajador un ser

doble: produce en su espacio “domestico” y tiene tiempo de **ser** en el espacio de las discusiones públicas como ciudadano deliberante.

En este régimen estético del arte, éste es la transformación de la materia sensible, dice Rancière, en presentación en sí de la comunidad. Es la transformación del pensamiento en experiencia sensible de la comunidad.

Creemos que no solo Rancière nos ayuda a las reflexiones hasta ahora compartidas, quedan en la mesa otros filósofos, historiadores, artistas, en si, sujetos históricos sociales que por ahora no incluimos.

Y por último, ¿podríamos, con estos elementos, apuntar a la formación no solo del docente del sistema educativo nacional/estatal, como nos lo demanda el programa del que hemos partido, sino de un sujeto histórico social?

¿Es que lo educativo, histórico, político, estético y el arte pueden visibilizarse en las investigaciones educativas de los programas de posgrado que nos ocupan?

Mientras los lectores lo piensan, nosotras entre continuidades y discontinuidades procuramos ocuparnos en ello.

Bibliografía

- Agustín, José (1990) *Tragicomedia Mexicana I. La vida en México de 1940 a 1970*, México, Planeta.
- Arteaga Castillo, Belinda (1994) *La institucionalización del magisterio (1938-1946)*, México. UPN, 1994.
- Báez Cázares, Martha Virginia (2011) *Lectura, cuento y situación sociocultural en el alumno de secundaria: aproximaciones a Juan Rulfo*, tesis de maestría, Ecatepec, México, ISCEEM.
- Bretón, Raúl (director, 2012) "La autopsia" y "El animador", puestas en escena, teatro itinerante, en su casa, información en <http://proyectoteatroensamble.blogspot.mx/> Consultado: noviembre 2012.
- Civera Cerecedo, Alicia (coord. 1999) *Experiencias educativas en el Estado de México: un recorrido histórico*, Toluca. El Colegio Mexiquense.
- Espinosa Zárate, Alma (2006) "Teatro y educación colonial" en *Con Sentidos*, Revista de educación, sociedad y cultura, No. 14, mayo-agosto, México, Colectivo Cultural De Nadie.
- Galván Lafarga, Luz Elena (coord. 2010) *Hacia la creación de una conciencia histórica*. México, CIESAS.
- Gubern, Roman (2007) *Del bisonte a la realidad virtual: la escena y el laberinto*. 4ª ed. Barcelona, Anagrama.
- ISCEEM (2011) *Programa de la Maestría en Investigación de la Educación*, en Gaceta No. 38, segunda época, junio 2011, Edo. de México, ISCEEM.
- Mandoki, Katya (2007) *La construcción estética del estado y de la identidad nacional, Prosaica tres*, México, CONACULTA / FONCA, Siglo XXI.
- Martínez Ángeles, Irma (2012) *La lectura de textos literarios en el bachillerato desde un enfoque sociocultural*, tesis de maestría, Ecatepec, México, ISCEEM.
- Monterroso, Augusto (1969, 2000) *La Oveja negra y demás fábulas*, México, Alfaguara Bolsillo.

Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal (1987, 2010) *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, Argentina, F.C.E.

Laclau, Ernesto (2005) *La razón populista*, Argentina, F.C.E.

Ornelas, Jaime (2000) *La educación neoliberal*, Puebla, UAP.

Pla, Sebastián (2010) *Aprender a pensar históricamente*, México, Plaza y Valdés.

Rancière, Jacques (2000) *Le partage du sensible. Esthétique et politique*, Paris, la fabrique-éditions.

Žižek, Slavoj (2007) “Arte e ideología en Hollywood. Una defensa del platonismo”, en *Arte, ideología y capitalismo*. Traducción César Rendueles, Consorcio del Círculo de Bellas Artes en <http://es.scribd.com/doc/64164756/Zizek-Slavoj-Arte-Ideologia-Y-Capitalismo-OCR> Consultado: octubre 2012.