

EDUCACIÓN ARTÍSTICA, EMANCIPACIÓN y EPISTEMOLOGÍA: UNA ALTERNATIVA EN BUSCA DE VERDADES INDIVIDUALES Y COLECTIVAS CON LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA PARA ESTUDIANTES ADULTOS

Sergio Gonçalves da Cunha¹

1 - Epistemología y hermenéutica en investigación científica y en la búsqueda sensible

La epistemología es una ciencia fundamental para la concepción de otras ciencias, es decir, por medio de ella se crean y se evalúan condiciones para que algún nuevo conocimiento se convierta en una ciencia.

El puro dominio de un objeto y no el trazado de su punto de vista, estaría en otro ámbito que no sería ciencia. Tal vez ahí resida la gran fuerza de la investigación social muchas veces no revelada (o no totalmente explorada) al tratar de la esencia humana, del imaginario y de los acuerdos colectivos que pueden establecer determinadas verdades: diferentes puntos de vista pueden abarcar mejor la posibilidad de construcción del nuevo, aunque no sea una nueva ciencia, pero sí una nueva corriente de construcción del ser social.

Los hechos, las teorías y los métodos son los tres grandes ejes de la ciencia, por eso la misma ciencia no se agota en su objeto. Eso nos lleva a concluir el peso de las ciencias humanas que cargan, en su condición inmanente, la necesidad de alejarse del agotamiento ya que tal objeto puede ponerse naturalmente por los tres ejes.

Existen diferentes, controvertidas o inacabadas formas de construirse el concepto de realidad en el pensamiento colectivo por el sentido común (como, por ejemplo, limitarse al sentido físico, juzgando ser real solamente lo que es concreto). Ya de principio ciertas afirmaciones se presentan discutibles pues determinada realidad puede ser sólo simbólica. Un ejemplo sería la cuestión del imaginario en donde éste, cuando sufre una influencia estratégica, condicional y arraigado a intentos específicos, genera posibilidades de actuación previamente especuladas y

¹ UNR – Universidade Nacional de Rosário, Santa Fé, Argentina. Doutorando em Humanidades e Artes com ênfase em Ciências da Educação (UCP). Contato: sergio.cunha@ucp.br

entendidas como posibles o esperadas. En resumen, se puede manipular el pensar y el hacer colectivo si se manipula la realidad simbólica. Ese camino biunívoco entre lo imaginario y lo concreto puede también ser percibido en el sueño, donde éste puede generar consecuencias concretas de su estado emocional después de dormir como, por ejemplo, quedarse enfadado.

Al tratar de realidades y selección del objeto, naturalmente buscamos respuestas en el aporte del campo científico. Bourdieu (1996, p.8) analiza críticamente qué sería el objeto de la ciencia y discurre su pensamiento al apuntar que:

La mayoría de los errores a los que se exponen la práctica sociológica y la reflexión sobre la misma radican en una representación falsa de la epistemología de las ciencias de la naturaleza y de la relación que mantiene con la epistemología de las ciencias del hombre. Así, epistemologías tan opuestas en sus afirmaciones evidentes como el dualismo de Dilthey –que no puede pensar la especificidad del método de las ciencias del hombre sino oponiéndole una imagen de las ciencias de la naturaleza originada en la mera preocupación por diferenciar– y el positivismo –preocupado por imitar una imagen de la ciencia natural fabricada según las necesidades de esta imitación–, ambos en común ignoran la filosofía exacta de las ciencias exactas. Esta grosera equivocación condujo a fabricar distinciones forzadas entre los dos métodos para responder a la nostalgia o a los deseos piadosos del humanismo, y a celebrar ingenuamente redescubrimientos desconocidos como tales o, además, a entrar en la puja positivista que escolarmente copia una imagen reduccionista de la experiencia como copia de lo real.

Queda explicitado que corrientes epistemológicas con tendencias hacia fuerte apoyo o oposición – sea para el hombre sea por la naturaleza – no pueden osar abarcar una totalidad compleja sea centrándose en el entendimiento atomizado positivista o en las pasiones pseudo-sistémicas en actitudes superficiales de la investigación social.

Debemos indicar una visión fenomenológica de determinado elemento o, epistemológicamente, dicho objeto no existe. Nuestros aparatos sensoriales describen que una mesa existe pues podemos observarla, tocarla y sentirla. Lo mismo ocurre cuando hacemos una investigación social. Debemos tener en cuenta que en ejemplo de la obra de arte en una clase de Educación Artística – sea para niños, jóvenes o adultos – sólo tendría sentido fenomenológico cuando el alumno tuviese la oportunidad de también hacer una triangulación con la observación, el sentimiento y el reflexión de la misma. Sin embargo para los epistemólogos ‘duros’ esa mesa no existe sin algo mayor (percepción y fenómeno) o sea, la mesa es tan sólo un agrupamiento de átomos en el que hay un alejamiento y el espacio entre ellos, y que no está íntimamente ligado a nuestra esencia de visión de mundo (sólo hay percepción sensorial pasiva), luego no interfiere en nuestro mundo y no existe.

Otro detalle: si creamos hipótesis y buscamos respuestas en la verdad, siempre perpetuamos la búsqueda y eso remite a la idea de que no existe verdad absoluta, pero sí acuerdos colectivos que establecen determinadas verdades. Lo que debemos es ponernos atentos si dichos acuerdos son fijados y puestos en práctica por una pequeña parte de la esfera social y la manipulación del imaginario colectivo abarca una mayoría para que esta absorba estos combinados.

Bauman (2002) recuerda un gran desafío de la hermenéutica en las ciencias sociales que es la necesidad de aclararse las cosas a través del lenguaje, manteniendo a la vez el rigor y la fidelidad de las ideas o descubiertas originales sin consecuentemente distorsionarlas en el momento de la transcripción y del registro hablado o escrito. Eso porque un momento importante de la aplicabilidad hermenéutica es favorecer la producción humana fluyendo en concretización de ideas.

No es una tarea fácil y los logros de las ciencias naturales frente a las sociales estampan un desequilibrio notorio: deseo, suposición, creencia y comprensión son frecuentemente sustituidos por la explicación, antelación, agotamiento, regularidad y propósito creando una falsa jerarquía epistemológica que nutre el imaginario colectivo poniendo al margen los caminos de la investigación científica centrada en lo social y en la complejidad de las relaciones sistémicas para conferir fuerzas al sistema de conocimiento atomizado y acrítico. Tal escenario construye dificultades y establece una crisis al observarse la evolución del rigor científico de las ciencias naturales *versus* la hermenéutica al servicio de la investigación social. Por consecuencia surge un cuestionamiento oportuno para las dos esferas: ¿el hombre solo puede analizar el propio hombre? Quién responde mejor tal cuestión: ¿el distanciamiento analítico de las ciencias naturales o la visión de la complejidad sistémica de lo social? Remitiéndonos a las bases epistemológicas del siglo XX e inspirados en las cuestiones evidenciadas por el desarrollo de la física cuántica, nos parece poco útiles o incluso no prudentes, corrientes que buscan dilatarse en plataformas axiológicas del tipo ‘o éste o aquél’ donde la tesitura del conocimiento hace tiempos admite un conjunto armonioso del ‘uno y otro’

Aún de acuerdo con Bauman (2002) hay otro momento importante cuando Husserl quita el ropaje tradicional e histórico del conocimiento y crea una “subjetividad trascendente” (BAUMAN, 2002, p.18) priorizando los sentidos puros y proponiendo mayor vigor científico a las ciencias humanas.

La ciencia es un lenguaje, luego hay muchas formas para entenderla. El campo de las palabras es diferente de aquél de las ideas. El lenguaje no debería ser solamente un concepto. Hay todo un contexto de su construcción hasta su finalización (construcción y significado). Vale recordar que tales lenguajes son variados como por ejemplo el escrito o el audiovisual, y hay una gran diferencia entre lenguaje y lengua. Lengua es un sistema – como el de la escrita. Ya el lenguaje es algo más amplio, principalmente porque si consultamos su concepto, por ejemplo, en el diccionario de Ferreira (2000, p.427) vemos que la misma es “el uso de la palabra articulada o escrita como medio de expresión y comunicación entre las personas” y por supuesto ratificamos que ésta actividad tiene inmanente interacción, subjetividad y por consecuencia relatividad entre las personas que la utilizan.

En este sentido la ciencia una vez más se muestra como un gran mecanismo para también construir control de sociedad.

Bajo esa definición y diferenciación entre lenguaje y lengua, podemos engendrar la idea de que el alejamiento entre la eficacia en observación de un proceso fenomenológico social y su concretización escrita puede residir el hecho de que los parámetros de lenguaje comprometan la exteriorización de la esencia cultural de cada uno (enmascarando las idiosincrasias), creando estructuras culturales formateadas. Por eso es fundamental que la aproximación de esas dos esferas sea alimentada por la investigación centrada en diferentes puntos de vista y análisis sistémico del objeto.

Discurriendo sobre esa cuestión de la estructura cultural, estudiosos como Bauman (1999) y Levi-Strauss (1964) nos apuntan las estructuraciones básicas para un entendimiento mínimo y construcción de posibles métodos operacionales en comprensión de esta estructura. Tratar el fenómeno a ser observado como resultante de dos o más condiciones concretas o posibles y listar las posibilidades de cambios entre tales condiciones y partir de este aparato como elemento de análisis general son ejes fundamentales en este proceso. Todo eso porque si de igual manera estamos hablando de multiculturalismo, el desatar de un posible ‘enigma’ empieza con las idiosincrasias y descortinar cada verdad individual colocada en evidencia contraponiéndola con otras verdades hace emerger diferentes puntos de vista y estos pueden concordar en construir para la convención del ‘nuevo’.

2 – Semiótica en la observación cultural: construyendo consciencia y sociedad

El poder de los fenómenos culturales en la posibilidad de transformación social y consecuentemente en la vida de las personas es indiscutiblemente grande. Expresiva también es la distancia que los medios sociales - detenidos en una obligación metódica, cartesiana y segmentada - mantienen de esos aparatos culturales nutriendo un falso discurso de progreso logrado a través del vector 'gestión organizacional y de desarrollo'. En resumen, hay pocos espacios para pluralidades culturales y, cuando mucho, caben los individualismos desde que estos no comprometan la secuencia organográfica de 'crecimiento' casi exclusivamente comercial.

Más que procurar entender la simbología de esos fenómenos culturales y sus cambios, la semiótica aquí puede apuntar sistemas de significación para el universo de trabajo educacional – dentro y fuera de la escuela – cuando posibilitamos un entendimiento y posteriormente una mezcla de las idiosincrasias en forma de aceptación y debate de modo a convertirse en el bien común.

Para eso, hay que sistematizar y ejecutar un amplio trabajo de investigación sociocultural que interprete las peculiaridades de cada grupo, que plantee y exponga sus primeras necesidades y les abra espacio para la convergencia y transformación. Aquí damos nuestro postulado del poder multisensorial del hacer artístico en esa experiencia sensible que culmina con el debate. Los tres ejes de la semiótica: ícono, índice y símbolo, pueden ser entendidos de forma que el matiz de la mágica artística proporcione la tónica de nuevas formas de interpretar el mundo para cada ser pensante.

Conferir status de lógica científica al físicamente intangible y no mensurable universo sensitivo no es una tarea de las más fáciles. Peirce (1991) fue un pionero en este trabajo y se sabe que hasta el siglo XIX muchos científicos ya habían hecho la conexión activa entre pensamientos y sentimientos y, ambos, a la explicación lógica. Con todo, Peirce como matemático, epistemólogo y también pragmatista no podría agotar tal explicación en este vector donde, en sus escritos, destacamos (PEIRCE, 1991, p.212):

To call thought feeling does not explain how thought achieves meaning. The answer to that question lay not in natural science (in the ordinary sense) but in semiotic. Triadic, interpretive relations among signs (feelings) make possible general ideas, which not only constitute human personality of selfhood but, Pierce here concludes, have personality even when they pertain to organizations and institutions.

La justificativa está basada en el hecho de que el aporte de estudios razonados hasta entonces elucida la cuestión del pensamiento mas no explican como este alcanza significado. Peirce

pudo percibir que la respuesta no podría estar en las ciencias naturales, sino en la semiótica y esta trabaja pensamientos, sentimientos y lenguajes que no pueden prescindir – bajo cualquier hipótesis – de los bagajes culturales de quien absorbe y/o expresa los mensajes del mundo. Lo que creemos ser actualmente el gran papel de la escuela del nuevo siglo – los tres grandes ejes de la percepción sensitiva estudiados por Peirce deben ser entendidos y convertidos en herramientas de aclaración para el mundo.

Al cuidar del *ícono* pensamos en captación de la esencia, de la percepción. Es el camino que va de encuentro con la primera edad y sería un sinónimo de primera impresión. Tal conjunto puede ser trabajado en función de lo que se desea como resultado: una escena de violencia de una película puede – en este vector y en un primer momento – causar repulsa o miedo, conducir el receptor a la reflexión o hasta impulsarlo a la indignación y a la actitud transformadora.

Tramitando al *índice*, el fenómeno sentido y observado tiene una relación espacio-temporal y podemos darle una configuración personal para intentar situarlo. Esa relación espacio-temporal es ampliamente difundida en el momento en que comprendemos y contextualizamos una determinada producción artística de cualquier época, volviéndonos a los objetivos de aquel momento para intentar responder nuestras inquietudes actuales.

Ya los *símbolos* vienen con el sentido de ‘leyes’ como convenciones sociales que son cristalizadas y muchas veces imponen ‘hechos’ más allá de unas condicionadas ‘verdades’ a grupos predeterminados para este objetivo. El poder semiótico que los símbolos ejercen sobre el imaginario colectivo es bastante fuerte especialmente si tratamos de los rasgos relevantes de nuestra sociedad clasificada como moderna. Hay los símbolos que favorecen consumo, confieren status, o representan el gobierno y el poder, por ejemplo.

Un signo abarca esas tres dimensiones en donde hay siempre una preeminencia de una de ellas para cada persona que lo absorbe. Hay signos, por ejemplo, que son más simbólicos que imaginativos y, además de eso, tenemos que también llevar en consideración los contextos: la bandera nacional brasileña es un signo que para unos es más simbólico (representatividad de un poder estatal) y para otros un índice (que en relación espacio-tempo se remite al período y a los hechos que justificarían el enunciado en esta bandera). Eso es importante en arte, pues si podemos establecer contacto y conocer los puntos de vista de cada persona – y sus variaciones de valores semióticos –, puntos de vista que cada uno establece por absorber

determinado mensaje, enriquecemos el conocimiento del mismo mensaje bajo diversos prismas.

El símbolo es una convención arbitraria. El figurativo nunca es prueba de verdad (pues siempre trabajamos con la interpretación como mediadora y decodificadora del mensaje). La fuerza, por veces avasalladora, de la representación semiótica de un símbolo en cualquier lenguaje es muy grande, aunque sin prescindir de los otros ejes. Una percepción iconográfica no tiene menor valor que una simbólica. Lo que se puede establecer son jerarquías que varían de acuerdo con cada momento y contexto y donde - desde la convergencia de dichos ejes - podemos extraer un zumo bastante más rico de conocimiento y visión holística de una obra. Tal tarea puede ser muy bien sucedida si observamos críticamente una obra de arte en clase, en lo que cada uno expone a los demás miembros sus puntos de vista, percepciones y entendimiento de ella, desde luego pasible de la discusión de grupo.

Toda esa dinámica elástica en el uso no solamente de los tres ejes de la percepción sensitiva sino del lenguaje como un todo, es también justificada en las palabras de Scavino (1999, p. 21) cuando afirma que “no existen hechos, solo interpretaciones” y complementa con uno de sus tópicos la cuestión del “problema de la verdad”. Mientras Husserl y los positivistas lógicos se basaban en un concepto de existencia para algo que podría ser percibido por la “experiencia sensible” (SCAVINO 1999, p. 24), o sea, fundamentado por el empirismo, la semántica de la verdad estructurada por Frege y que restablecía conclusivamente la *Crítica de la razón pura* de Kant (fundamentando el discurso científico) daba otra tónica a la percepción y entendimiento del mundo en construcción de los saberes.

En la cuestión de la ambivalencia, cuando no damos cuenta de una más correcta aproximación en la observación de un fenómeno a partir del uso de la lengua, ¿qué mecanismos utilizamos para buscar otros caminos en ese objetivo? Es como en la frase ‘*¡Yo soy un mentiroso!*’. ¿Cómo buscar la esencia del intento de quien pronuncia tal frase? ¿Sería un camino la mezcla de lenguajes? El trabajo de Campos (1996) sobre la interpretación del perfil psicológico de niños a través de dibujos es muy interesante en este sentido. No serviría partir de nuestras deducciones – muchas veces tenidas por ‘lógicas’ – al intentar aproximarnos del universo familiar de los referidos niños cuando ellos tan solo registran el dibujo de una casa y entonces analizamos sus trazos. Entretanto, si proponemos cuestiones llave para mayores cambios y observaciones usando preguntas del tipo “¿De quién es esta casa?”, “¿Te gustaría vivir en ella?”, “¿Por qué?” o aún “¿Con quién te gustaría vivir en esta casa?” (CAMPOS, 1996,

p.33), estamos buscando mayor aproximación en esta tarea con lenguajes y abordajes variados para la busca de las verdaderas intenciones, ideas o sentimientos de este niño.

3 – Arte de la producción científica: trabajando la construcción de conocimiento

Es de notorio saber que existen diversas posibilidades de construcción de conocimiento. Cuanto a los métodos tradicionales de producción más utilizados en el campo de la epistemología, podemos tener como clasificación de forma general:

- Inducción – con una visión más positivista donde se reúnen todos los factores empíricos organizándolos para la construcción de un concepto;
- Deducción – parte desde la construcción de una hipótesis general y es más racionalista;
- Analogía – se toma un signo global como referencia. Ejemplo: una catedral para aludir a la temática Iglesia;
- Abducción – es semejante a un ‘*insight*’ – un análisis inductivo que construye la concepción de algo a partir de sus conocimientos y percepción de contexto.

Listar – aunque de forma sucinta algunos métodos tradicionales - no se configuran aquí como una jerarquización o cristalización de éste o de aquél método. Especialmente en las ciencias humanas y sociales, debido a toda su complejidad, las discusiones sobre la validez de toda su filosofía son cada vez más acaloradas, muchas veces controvertidas y están perpetuadas. Al transitar por las filosofías que rigieron métodos científicos variados Mardones (2001) torna explícita la tónica de esta polémica, donde puntúa que:

Entrar dentro del campo de la filosofía de las ciencias sociales equivale a tropezar con la polémica. No hay consenso en las llamadas ciencias del espíritu, culturales, humanas o sociales, acerca de la fundamentación de su quehacer. Desde la aparición de las diversas disciplinas que se acogen al sobrenombre del espíritu, humanas o sociales (historia, psicología, sociología, economía, derecho, pedagogía...), se ha desatado la polémica sobre su estatuto de cientificidad.

Si vamos a hacer alusión a la tradición aristotélica con corte teleológico o a la plataforma inspirada en los preceptos de Galileo con relación a los fenómenos emergidos de la relación causal, no nos olvidemos que cada una – en dimensión de espacio-tiempo al cual perteneció – tuvo su proyección y plenitud epistemológica y hasta hoy todas mueven los muelles de esa larga discusión. Lo mismo ocurre cuando se trata de los desafíos de la hermenéutica frente a

las ideas positivistas – aquí ya citadas – y también recordadas como “la primera polémica explícita de la filosofía de las ciencias sociales” en las palabras de Mardones (2001, p.27). Pero surge entonces la pregunta: ¿cuál es la dimensión entre la frontera de lo que es ciencia y lo que no es? Como ya recordado la cuestión de la epistemología puede estar ligada a la cuestión temporal además de otros factores. Las visiones ecológicas y ambientales, por ejemplo, están en boga en algunos estudios epistemológicos y científicos de la actualidad.

Ahora, si vamos a abordar la rotura de paradigmas, debemos hablar de Kuhn (también en rompimiento de la lógica de la ciencia). Pese a ser acusado por los principales filósofos de la ciencia de su tiempo de “relativismo semántico” auto-destructivo (SHARROCK & READ, 2002, p.140), Kuhn se convierte en referencia para el estudio de la epistemología y de la construcción del pensamiento científico al sugerir una unidad de pensamiento sobre el mundo para científicos de corrientes más tradicionales o revolucionarias, haciendo con que cada pensador en su postura investigativa no sea rehén de un paradigma en evidencia y pueda construir una visión más holística de mundo. En esta línea de pensamiento también expone las limitaciones de los filósofos e historiadores. Sharrock & Read (2002, p.140) explican que:

Kuhn says that the pre and the post revolutionary scientists 'live in different worlds' and unlike Feyerabend and Imre Lakatos, insists that they can live in only one world. The scientist is always 'in the grip' of one paradigm, that which is dominant at the time. The scientist therefore cannot understand what came before the revolution? But if the scientists cannot understand more than one paradigm, then how can the historian or philosopher hope to?

But Kuhn, as either historian or philosopher then seems in this impossible situation: he tells us that we cannot understand previous science, and yet writes case studies to explain previous science to us.

Dichas ideas nos muestran que colectivización de inteligencia y conformación científica es normal y aceptable en el medio científico, aunque no irrompible, y el primer paso es la quiebra de paradigma. Entretanto, tenemos sí que considerar las condiciones materiales concretas que hacen con que vengamos a producir conocimiento. El gran paso del desarrollo en producción científica como una estructura necesaria y basada está en Popper y también en Lakatos (su discípulo). Entretanto, una vez más debemos remitir a las ideas de Kuhn para discutir esa lógica, donde comparando métodos percibimos puntos fuertes y también sus huecos.

Por otro lado, el camino racionalista también no es infalible. Percibimos que este también falla cuando menosprecia la percepción empírica del mundo y con eso no puede notar ciertos

fenómenos para después investigarlos. Rodrigues (2009) destaca este cuestionamiento cuando expone que:

Como foi dito na seção I deste artigo, o caminho da indução pode desembocar no irracionalismo quanto ao fundamento das ciências, uma hipótese na aceita por Popper – embora admitida por outros filósofos da ciência, como Paul Feyrabend. Por esse motivo, a via da indução deve, pois, ser evitada, caso contrário desembocaríamos no irracionalismo.

Entretanto, não há como descartar a verificação empírica das hipóteses, pois do contrário, as hipóteses das ciências desembocariam no dogmatismo – que também deve ser evitado. Eis, pois, o dilema de Popper: evitar o irracionalismo e o dogmatismo – mas preservando as exigências que as hipóteses, ou teorias, das ciências devem ter um fundamento lógico e racionalmente consistente.

La Hipótesis es un camino sugerido, una apuesta. Mas en el paradigma hipotético-deductivo de Popper no nos preocupamos con la comprobación, pero sí con su falsacionismo. Si comprobamos que la hipótesis es falsa, la descartamos y no proseguimos con ella. Esta técnica no se caracteriza apenas por una especie de inversión investigativa, mas principalmente que tal método es incluso un recurso más barato para la ciencia (imagínese intentar comprobar algo del que no se tiene certeza y ‘andar en círculos’ gastando tiempo y dinero). Con todo entendemos que tal método puede no hacer sentido en algunos casos de investigación cualitativa, incluso porque según investigadores como Bogdan & Biklen (1992) lo más importante es la observación del proceso que el propio resultado, luego tal proceso necesita inevitablemente ser concluido.

4 – Metodología en la búsqueda sensible del pensamiento colectivo: interpretando el sujeto pensante a través de la ciencia y del arte

Para ser ciencia existen tres cosas genéricas que van estar en todo proyecto: 1) Ruptura; 2) Vigilancia epistemológica; y 3) Construcción de un objeto.

La ruptura es un ejercicio de alejamiento del objeto y de sus creencias sobre él. Todas las críticas engendradas dentro de la Escuela de Frankfurt, por ejemplo, fueron ligadas a una confrontación delante de la lógica y naturaleza de un objeto. Para justificar esa necesidad de ruptura, es importante tomar como una de las bases, las obras de Durkheim y sus intérpretes. Marssella (2006) señala la prudencia sugerida por Durkheim para que el rigor científico de un nuevo descubrimiento no sea comprometido en una actitud al margen de los conocimientos

previos nombrados como *conocimientos ordinarios*. Marsella (2006, p. 257 y p.258) explica que:

A constituição de conceitos precisos não implica, para ele, uma completa ruptura com os conceitos ordinários que conferem sentido às ações e o privilégio que Durkheim confere às explicações causais pode ser entendido como uma tentativa de barrar o recurso fácil e imediato às explicações finalistas [...] se Durkheim não pode, nesse sentido, romper com o senso comum, não devemos considerar que ele é inconsistente quando afirma que a ciência deve ir além do senso comum ou que este tem limitações e não pode impor restrições à ciência [...].

Existe una cuestión importante que reside en el hecho de que en las ciencias sociales hay una complejidad mayor que en las ciencias naturales. Obviamente en las naturales las *cosas* son diferentes de los *sujetos* en las sociales. En las ciencias sociales las cosas *son* los hechos externos al hombre (diferente, por ejemplo, de las ideas).

Para la vigilancia epistemológica se debe pensar también que hay siempre una *doxa* académica. No podemos partir de problemas comunes o simplemente oriundos del sentido común si estos no soportan un base que los tornen objetos de investigación. Tal necesidad fue ampliamente demostrada en las obras de Bourdieu y recordada por Melo (2006). Si no hay “una problemática teórica que permita someter a una interrogación sistemática os aspectos da realidade colocados em relação entre si pela questão que lhes é formulada” (BOURDIEU, 1999, p.48 *apud*, MELO, 2006, p.8), no tiene sentido que se someta tal cuestión a la investigación científica sistematizada.

Ya en la construcción teórica de un objeto, su substrato no es sólo un problema fáctico-empírico. Debemos observar el objeto desde un determinado punto de vista y esa providencia de observación investigativa está prevista en la *doxa* académica. Se tiene el aporte en el sujeto, aunque se debe siempre controlarlo (pues el carácter científico es irrevocable). La construcción del objeto sociológico referenciada por Bourdieu (1996) adviene de las ideas primogénitas de esta construcción, aunque centradas en el ‘objeto científico’ delineadas por Bachelard y destacadas por Melo (2006, p.4), donde:

a primeira característica do objeto científico, segundo Bachelard, é que ele não é dado significa que, no exercício da ciência, o cientista deve romper com o senso comum e, conseqüentemente, com os objetos advindos desse tipo de experiência. Enquanto o empirismo proclama métodos de observação e medição diretos, em consonância com a imediaticidade das experiências comuns, o racionalismo proclama a necessidade de uma aproximação mediata, indireta, através de uma teoria de base.

Bourdieu parte de los presupuestos de Bachelard para alejarse de aquello que Melo (2006, p.7) ha llamado de “sociología espontánea, típica del sentido común” donde reflexionando

crítica y filosóficamente, Bourdieu confiere la legitimación científica en las investigaciones sociales.

Toda manifestación puede y debe ser observada, registrada e interpretada. Para tal, podemos contar con referencias interesantes como en el trabajo de Bitti & Cortesi (1977) o aún en obra de Weil & Tompakow (1986) que tratan con propiedad del silencioso lenguaje no verbal de la comunicación y fuertemente presenciados, especialmente si contamos con la heterogeneidad de determinados grupos que se propone investigar.

En este sentido creemos como oportuno exponer de forma sucinta nuestras ideas acerca de la producción y re significación cultural de los individuos, partiendo de un conjunto que mezcla la sala de clase, la obra de arte y la construcción colectiva de debates fomentados por la producción artística variada. Su validez científica queda reforzada cuando podémos reportar a diversas bases teóricas. Chalmers (1988, p.41) nos recuerda que “hay una gran cantidad de datos que indican que no se trata de que la experiencia sufrida por los observadores cuando ven un objeto esté determinada únicamente por la información, en forma de rayos de luz [...]”. La observación de una obra de arte camina por diferentes interpretaciones y sentimientos gracias a la variabilidad semiótica aquí comentada y que confiere esta calidad de captación individualizada del mensaje. Complementando la idea, Chalmers también destaca esa riqueza cuando dice que “[...] no es necesario que los observadores ‘vean’ lo mismo.

Por otro lado sabemos de la necesidad del prudente alejamiento del investigador al depurar sus unidades de recolección y análisis más allá de los datos que pueden ser producidos por estas, pero sin perder, a la vez, la riqueza del contacto *in locus*. Aunque este forme parte del proceso, la postura epistemológica debe ser cuidadosa para que no se alimente la paradoja problemática recordada por Guber (2004, p.173) al escribir sobre la *observación participante*: “cuanto más participa menos observa y cuanto más observa menos participa”. La propia costura que sugerimos dar a un proceso aplicado en clase en la formación de los debates construidos a partir de las apreciaciones de las obras de arte aliadas a la adecuada postura epistemológica del docente como *mediador*, puede garantizar un proceso de idoneidad científica.

En ese sentido, se cree que la Educación Artística pueda prestar un valioso servicio, desde que no se pauten por tareas puramente mecánicas y, eso sí, promueva actividades generadoras de reflexión, discusión, creación y trabajo conjunto donde esa totalidad se convierte

providencial una vez que los docentes mediadores de opinión, crítica y formación, necesitan dar asistencia al peculiar segmento de la Educación de Jóvenes y Adultos tan homogéneo en algunas necesidades u opiniones y, por otro lado, tan heterogéneo de experiencias, expectativas y formas de encarar la vida y que todavía pugnan por un espacio digno y la valorización de su identidad.

Para ese proyecto buscamos un trabajo bajo bases científicas. En una primera instancia, podremos buscar bases en la teoría de las Representaciones Sociales, descrita por Serge Moscovici (1978), una vez que ofrece fundamentos consistentes para observar cualquier comunidad seleccionada para una investigación empírica a ser desarrollada.

Por su estrecha conectividad con los pensamientos sobre el imaginario y las proposiciones para futuras investigaciones, bases teóricas como las ideas exploradas por Mezirow (1994) muestran, a través de numerosos ejemplos, cómo los alumnos adultos pueden cambiar su vida personal a partir de las nuevas vislumbres que les surgen cuando esta teoría es aplicada en clase. Teniendo puntos comunes con esta concepción, también pueden formar parte de este cuadro teórico estudios sobre la Pedagogía Emancipadora, defendida por Paulo Freire en obras como *Pedagogia da Autonomia* (1996). En lo que se refiere a la Educación Artística, hay que encontrarse apoyo en Gardner (1982), Barbosa (2003) y Ostrower (1983)

Partiendo para el trabajo de Thiollent (1992) y los preceptos de Bogdan y Biklen (1992), podemos conferir a la propuesta investigativa el ropaje de una investigación-acción, perteneciendo también al rol de investigaciones cualitativas, lo que estaría en consonancia con lo que se podría buscar en una interpretación inicial de los anhelos, dudas, deseos y códigos culturales de cada educando, dándoles condiciones para el ejercicio crítico de sus papeles sociales en cualquier participación colectiva.

5 – Metodologías de enseñanza del arte: pequeño recorte histórico para ejemplificaciones

En el mundo afuera, teóricos, investigadores y educadores buscaron, y todavía buscan, alternativas para de alguna manera contribuir a la enseñanza de Artes vuelta a los niños, jóvenes y adultos principalmente bajo un contexto más completo y complejo, que no sea meramente reproductivo y se agote sólo con la lógica aristotélica de la belleza o aún con la limitada experiencia estética de admiración del arte clásico académico en los museos, libros e

imágenes variados sin mayor entendimiento y involucramiento bajo cierto contexto. Elliot (2004) al referirse a la enseñanza de artes en las escuelas y universidades resalta que “los programas de educación artística deberían intentar fomentar el desarrollo de la inteligencia artística” (ELLIOT, 2004, p.65); Gombrich (BUORO, 2002) deja claro en el prefacio de su renombrado libro “**Historia del Arte**” (1949;1988) que la visión pedagógica y la posibilidad de acceso facilitada a los estudiantes y principiantes en esta área de conocimiento es uno de sus principales objetivos, lo que la convierte en una obra tan conocida entre los estudiantes de Artes.

Apuntando para nuestro *locus*, podemos en este momento reflexionar un poco de historia del Arte educación en Brasil, ilustrada por Barbosa (2003, p. 21) al hablar del período de la Vanguardia:

O Modernismo [Vanguardia] no Ensino de Arte se desenvolveu sob a influência de John Dewey. Suas idéias muitas vezes erroneamente interpretadas ao longo do tempo, contudo nos chegaram filosoficamente bem informadas através do educador brasileiro Anísio Teixeira [...] De Dewey a Escola Nova tomou principalmente a idéia de arte como experiência consumatória. Identificou este conceito com a idéia de conceito final, erro cometido não só no Brasil, mas também nos Estados Unidos, nas Progressive Schools.

Diseño Geométrico en la escuela primaria y secundaria, diseño pedagógico para ilustraciones a servicio de las clases de Lengua Portuguesa y copias estereotipadas sin razón de ser y sentido fueron algunas de las consecuencias resultantes del bloqueo de posibilidades de desarrollar el arte educación de manera significativa aún en el Estado Nuevo, como la autora denuncia. Por otro lado, aquí podemos empezar a percibir la necesidad porque esta área de conocimiento buscó y viene buscando su identidad metodológica mediante aciertos, equívocos y contextos educacionales que se alojan dentro y fuera de las escuelas (como en las investigaciones desentrelazadas en las IES o en las reformulaciones oriundas de los cambios político-educacionales del país). Extendiéndonos por toda historia del Arte educación, notamos como cada intención dio tónicas variadas a métodos y objetivos para su enseñanza en Brasil.

Las tendencias pedagógicas en la enseñanza y aprendizaje de Artes en nuestras tierras estuvieron y están conectadas a las narrativas y concepciones metodológicas (en dos líneas: formal y no-formal) como apunta Vasconcelos (2009) donde así ejemplifica:

O jesuitismo no ensino de artes se origina com o modelo implantado pelos missionários a missão jesuítica, advindo de uma estratégia pedagógica de dissuadir uma cultura existente para implantar outra, dominante. Esta afirmação é colocada por Simon (2006, p. 67) quando expõe sobre o uso

didático da arte pelo jesuíta para o condicionamento através de exercícios realizados em oficinas e utilizando técnicas manuais e corporais, por exemplo, no aprendizado artesanal da cerâmica (VASCONCELOS, 2009, p.135).

Para nosotros queda muy claro que el arte – también rehén de esta lógica socialmente estratificada como lenguaje – estuvo al servicio de definir bien a los papeles de cada individuo y que el acceso democratizado al conocimiento crítico prácticamente no existe, una vez que el concepto de cultura estaría demasiado restricto a unos pocos en detrimento de una realidad de trabajo artesanal – y por qué no decir ‘brazal’ – y de poco espíritu crítico para muchos.

Ya en el siglo XX, especialmente en mediados de los años 60 y 70, la idea de enseñanza de arte gana cuerpo tecnicista una vez que las industrias empiezan a establecerse en Brasil. La visión pedagógica tradicional de transmisión vertical de contenidos se mantiene, así como la herencia neoclásica de entrenamiento y lapidación técnica, aunque la nueva demanda industrial siga dando énfasis al lenguaje del diseño (especialmente el diseño geométrico) hasta después de la creación de cursos de licenciatura en artes en el país a partir de la década de 70. Con la LDB 5692/71 y la obligatoriedad de la asignatura en las escuelas brasileñas ella vuelve a ganar un sentido pedagógico en la tentativa en contribuir con otras posibilidades del proceso enseñanza-aprendizaje y en los años 80 es retirada de los currículos escolares como una obligatoriedad. En este momento, cuando aplicada en clase, su metodología se ve muchas veces comparada a un accesorio al momento de recreación, o aun como recurso para adorno de los espacios escolares con carteles para otras disciplinas y trabajos para fechas conmemorativas, por ejemplo.

Aún hablando de la cuestión histórica, Oliveira (2010, p.128) también señala que:

A trajetória do ensino da arte no Brasil, ao longo do século XX enumera importantes conquistas. O ensino da arte que já foi entendido tais como desenho livre, bem feito e retocado, desenho geométrico a serviço da industrialização, livre expressão, manifestação espontânea, cópias estereotipadas, etc. Com a Lei nº 9.394/96, revogam-se as disposições anteriores e arte é considerada obrigatória na educação básica: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (artigo 26, parágrafo 2º). (PCN - ARTE, 2001 p.28).

5.1 – Metodología, actualidad y la referencia en Ana Mae Barbosa

En lo que toca a los espacios de investigación en el área de Artes y las realidades en las escuelas brasileñas todavía vivimos situaciones dicotómicas entre los resultados de

producción científica en el área y lo que es efectivamente realizado en las clases de Arte de la Educación Básica del país. Según confirma Schütz-Foerste (2010, p.108) “as pesquisas desenvolvidas na área, a partir dos cursos de pós-graduação tiveram início na década de 1980, de forma incipiente e localizada. Os resultados dessas pesquisas vão sendo então gradativamente divulgados na década de 1990 Frange (2009) confirma el principio de las investigaciones en arte y su enseñanza en nivel de maestria y doctorado en este período, conectadas a diversas áreas de conocimiento. Por otro lado Barbosa (2003, p. 21) nos alerta sobre los efectos de metodologías mal interpretadas en las escuelas durante décadas y que todavía están presentes en los espacios escolares:

A prática de colocar arte (desenho, colagem, modelagem etc.) no final de uma experiência ligando-se a ela através de conteúdo, vem sendo utilizada ainda hoje na Escola Fundamental no Brasil, e está baseada na idéia de que a arte pode ajudar a compreensão dos conceitos porque há elementos afetivos na cognição que são por ela mobilizados. Escolas que se dizem trabalhar por projetos, uma moda dos anos 90, frequentemente usam a estratégia da qual acabo de falar.

En la constante y creciente búsqueda de alternativas metodológicas que pudieran dar una nueva tónica a las prácticas y a los propósitos del arte educación en el país, investigadores se debuzaron en los libros, experimentos e investigaciones principalmente en los últimos treinta años. En este sentido es notoria toda la pionera contribución de la profesora Ana Mae Barbosa, que, además de toda su influencia y trabajo en la historia de esta era de conocimiento, es la creadora del *Abordaje Triangular* – de referencia nacional e internacional – la cual, como tantos otros investigadores, aquí se toma como base tanto para ilustrar el período contemporáneo como para fomentar toda acción de desarrollo de nuevas propuestas.

Sobre tal propuesta Bredariolli (2010, p. 32) pone en relieve la importancia de este nuevo paradigma en la enseñanza del Arte centrado en el “ver e não só fazer,² a fim de constituir fundamentos para poder “ler” criticamente as próprias realizações, bem como as de outrem” La autora todavía refuerza el propósito contextualizador del Abordaje que no puede ser confundido con una ‘metodología’ y a la vez traza un paralelo con la pedagogía sustentada por Paulo Freire basada en una lectura de mundo. Dicha idea queda explícita cuando describe:

A Abordagem Triangular guarda a ideia de “pedagogia problematizadora” de Paulo Freire, por isso a “leitura” aliada à contextualização, daquilo que é

² BARBOSA, A. M.; Entrevista concedida a Rita Bredariolli. São Paulo: 26 jan. 2007.

“lido”, deve ser entendida como “questionamento, busca, descoberta”, e não como preleção discursiva, um equívoco interpretativo, assim como o de considerá-la como uma “Metodologia.

La consideración de esta propuesta como abordaje y no como metodología es también recordada por Machado (2010) que, además, acuerda los tres grandes ejes que nortean el trabajo de la Profesora Ana Mae, lo que justifica su carácter de ‘abordaje’ que “delimitam claramente conjuntos possíveis de ações complementares e interconectadas” (MACHADO, 2010, p. 64), o sea, sin cualquier de estos ejes el trabajo no se concretiza. Según la propuesta, no tiene sentido producir una escultura, danza o una película si no se puede hacer una su “lectura” con el “sentido de reconhecer e compreender poeticamente os códigos e principalmente o sentido de dar combustível ao universo de imagens internas significativas responsáveis pelo vigor conceutivo humano” (MACHADO, 2010, p. 64). Así, lo que se pretende es comprender a su producción (o la del otro) y los códigos o mensajes que fueron intentados en dicha producción. Es la oportunidad de ubicar la producción de una obra y su lectura en el tiempo, espacio, significado y contexto, lo que tiene su razón de ser. Es algo de raíz y por eso Machado (2010, p. 73) completa afirmando que “A Abordagem Triangular é assim, um ponto de partida, e principalmente uma espécie de bússola e não uma bula, o que faz toda a diferença”.

6 – La convergencia con las propuestas contextualizadoras de Fayga Ostrower: arte para entender, sentir y mirar el mundo.

Qué podemos considerar como uno de los principales puntos en común entre Paulo Freire, Ana Mae Barbosa y Fayga Ostrower? Las posibilidades de entendimiento que ellos construyeron en el sentido de mostrarnos que las representaciones de mundo (textual, pictórica, musical etc.) no son cosas alijadas y al margen de ello, pero sí su extensión. La existencia de mundo y del arte de su representación en cualesquier lenguajes está condicionada a una relación más que simbiótica: es una relación vital. La condición de existencia de los hombres y de su sobrevivencia pasa por la consciencia humana de su propia existencia como ser pensante y actuante hecha también por la representación de que él siente, vive y ve. Tales producciones necesitan las experiencias de vida y mundo – bajo un camino exactamente inverso – para hacerse existentes, aunque muchos no perciban o juzguen que

cualquier producción pueda surgir ‘de la nada’ en una especie de ‘concepción a partir de cero’.

Ostrower (1983) también nos trae a la luz estas posibilidades. Esa interconexión mundo, arte y educación se aprovecha de sus estudios y gana sentido cuando esta última apunta para “um sentido mais amplo, à formação de nossa mente pelo mundo sensível à nossa volta” (OSTROWER, 1983, p.60), en ese momento “o artista poderá criar a sua obra não apenas em alguns momentos extraordinários da chamada inspiração”. Es una cosa fundamental para la construcción de la visión crítica y de la autocrítica. Ella aun alerta que un elemento preocupante que nos convierte en deficitarios de esta capacidad sensible es el culto al hedonismo, donde así, empobrecemos nuestras experiencias estéticas y perdemos espacio en nuestras mentes para aguzar nuestra sensibilidad que, segundo ella, las personas progresivamente están perdiendo. Un importante paso expuesto por la artista es a través de una comprensión más completa de la obra de arte donde, en la práctica, ella explica ejemplificando:

Ao apreciarmos uma obra de arte, procuramos entender o seu conteúdo expressivo a partir da forma global da imagem. Como vimos, essa forma de espaço, forma estruturada, é um dado objetivo para todos. É ela que conterà os possíveis significados da obra e, também, o leque de possíveis interpretações que serão dadas, de acordo com a personalidade e a experiência de vida de cada um. Resolvi apresentar um quadro de Portinari da fase expressionista. O tema do quadro dizia muito à respeito da vida dos operários (OSTROWER, 1983, p. 61).

La convergencia con los propósitos de la pedagogía emancipadora³ de Paulo Freire al permitir la interpretación personal de cada alumno por medio de sus experiencias de vida queda bastante evidente. De igual modo, se converge la propuesta de comprensión de la obra de arte con el primer gran eje del Abordaje Triangular de Ana Mae Barbosa y de las propias ideas freireanas a través de la alternativa de ‘lectura’ que podemos hacer de un cuadro, una música, danza, película o cualquier otra forma de expresión⁴, donde aquí Ostrower (1983) priorizó su área de amplia experiencia e interés que es el de las Artes Visuales, en especial la pintura, que a lo largo de la historia representa una verdadera ‘puerta de entrada’ para visualización del mundo y sus múltiples interpretaciones.

³ FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

⁴ Tal observación sobre la convergencia entre estos tres grandes nombres del arte y de la educación forma también parte integrante de la tesis de doctorado en curso del autor de este artículo bajo el título “Arte y Subjetividad: por una educación emancipadora para jóvenes y adultos”. UNR/ Argentina.

Para la conducción eficaz de un trabajo como este, vale la pena destacar también aquello que la artista ponía empeño en separar y apuntar las diferencias: una es la cuestión del *gusto*. Como ella propia explica “o gosto realmente não se discute, todo mundo tem pleno direito de gostar daquilo que gosta e não precisa explicar ou justificar” (OSTROWER, 1983, p. 62). Por otro lado ella nos recuerda del carácter individual, subjetivo y por consecuencia poco seguro para validar una evaluación más juiciosa de una obra de arte con *criterios objetivos*. Al relatar, por ejemplo, una experiencia de discusión con sus alumnos-operarios sobre un cuadro de Portinari, ella expuso la clareza de esa separación: aunque las opiniones de gusto fueran las más distintas (algunos vieron la obra como ‘fea’ y otros tuvieron una mejor reacción ante la composición), este criterio no estuvo en discusión y los valores realmente objetivos tuvieron una misma base interpretativa entre los integrantes del grupo cuando “não houve equívoco, ninguém compreendeu erradamente. Ninguém, por exemplo, achou que o quadro das lavadeiras pudesse expressar alegria de vida, ou divertimento, ou prazer sensual”(OSTROWER, 1983, p. 63). Son los criterios objetivos de valor, entendimiento y evaluación, más allá de cualquier gusto personal, que construyeron dicha base homogénea, a la que la artista completa afirmando sobre la lectura de este cuadro “tão evidente é o conteúdo de sofrimento e miséria que gostando ou detestando a mensagem, não houve quem duvidasse do sentido básico deste quadro”.

Con ese alcance, cualquier elemento visual puede ser una forma significativa de expresión. Lo mismo pasa con la percepción y el sentimiento sobre los colores, que dependen también de un conjunto y no de un color solo que para cada persona puede ser simplemente ‘más bonito’ que el otro, sin cualquier otro significado. Un color rojo en una escena de guerra no tendrá igual connotación que en una escena de amor, independiente del gusto o no por el rojo. Eso es extremadamente importante cuando trabajamos, por ejemplo, el diseño con alumnos adultos y no-artistas. En la mayoría de las veces, ellos tienen prejuicio con sus propias producciones y, por consecuencia, intentan vaciar de sentimiento y sentido a sus obras, descalificándolas. Si por ejemplo el elemento visual ‘línea’ es muchas veces una abstracción humana ella tiene justamente un papel importante de ‘representar’ lo que deseamos y de la forma que deseamos. Partiendo de este pensamiento, trabajar los espacios de discusión sobre las obras de arte de los propios alumnos, después de un trabajo de concientización en favor también de sus producciones, puede ser una alternativa enriquecedora en el contexto escolar⁵.

⁵ Otra propuesta que forma parte de los estudios para la tesis de doctorado en curso del autor de este artículo.

7 – Conclusión

Erguir una nueva edificación en el terreno del saber científico requiere un proyecto muy bien planeado que pueda soportar también las intemperies. Cuando recorrimos los sesgos de las ciencias sociales en el campo de la epistemología, como las posibilidades aclaradoras de la hermenéutica, la decodificación semiótica de los fenómenos culturales, por fin, todas las bases teóricas en la construcción científica de un nuevo conocimiento, nosotros estamos hablando en verdad de un triple desafío. Primero, porque cada ciencia carga en su universo el *status quo* de por sí sólo hacerse edificante en validez frente a sus respectivas corrientes divergentes (como en la emblemática discusión entre la hermenéutica y el cartesianismo positivista presentado por Baunam (2002)); segundo, por el hecho de que tal embate epistemológico exige mayor postura

de vigilancia del investigador cuando se pone atento a los soportes teóricos que atiendan a los intereses de su investigación sin tender a los inestables y peligrosos extremismos. Tal providencia es fundamental para que los tres grandes pilares de esta obra llamada ‘nueva ciencia’ (los hechos, las teorías y los métodos) cuenten con materiales de calidad que los abastezcan: rigor científico y autenticidad.

El tercer desafío es naturalmente una consecuencia de cualquier obra lista y que deba ser pensada desde su proyecto: conferir una utilidad para aquellos que la reciben y que ellos puedan gozar de beneficios reales vueltos para cambiar efectivamente a sus vidas de alguna forma significativa. Aquí, tal desafío se configura en modificar substancialmente los medios encarcelados de vida social - donde las personas apenas cohabitan - para tornarlos medios de cambio y que todos puedan lograr crecimiento humano socio-afectivo y socio-crítico. Es importantísimo trabajar el poder de los fenómenos culturales cómo posibilidad de real transformación social.

Por eso, en este artículo (para este último y tal vez más importante desafío) sugerimos caminos que puedan ir de encuentro a la búsqueda del pensamiento crítico individual y la construcción solidaria colectiva con el intento mayor de edificar un sujeto pensante y verdaderamente actuante en el lugar donde vive e interacciona. Por eso, Ostrower (1983), Mezirow (1991), Freire (1996) y Barbosa (2003) son algunas referencias posibles para este trabajo donde su poder persuasivo y transformador arremata sus trabajos en este cantero de

material humano tan rico por su heterogeneidad como el de la Educación de Jóvenes y Adultos.

Referencias:

BARBOSA, A.M. Arte educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. In: MEDEIROS, M.B. *A Arte pesquisa. Ensino e aprendizagem da arte*. Linguagens visuais. Vol. 1. Brasília: Mestrado em Artes, UnB, 2003. pp. 21-42.

BAUMAN, Z. *La hermenéutica y las ciencias sociales*. Traducción de Vitor Magno Boyé. 1ª ed. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002.

BAUMANN, G. *El enigma multicultural - un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*. Traducción de Carlos Ossés Torrón. 1ª ed. Barcelona: Paidós, 2001.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. N. *Qualitative Research for Education - an Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon, 1992.

BOURDIEU, P.F.; CHAMBOREDON, J.C.; PASSERON, J.C. *El oficio del sociólogo*. Traducción de Fernando Hugo Azcurra. 19ª ed. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, 1996.

BREDARIOLLI, R. Choque de formação: origem de uma proposta para o Ensino de Arte. In: BARBOSA, A.M.; CUNHA, F.P. *Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

BUORO, A.B. *Olhos que pintam: a leitura da imagen e o ensino da arte*. São Paulo: Educ / Fapesp / Cortez, 2002.

CAMPOS, D. M. S. *O teste do desenho como instrumento de diagnóstico da realidade*. 27ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHALMERS, A. F. *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valorización de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos*. 2ª ed. Argentina: Siglo XXI Editores, 1988.

ELLIOT, W. E. *El arte y la creación de la mente*. El papel de las artes visuales en la transformación de la consciencia. Buenos Aires: Paidós, 2004

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FERREIRA, A. B. H. *Miniaurélio Século XXI Escolar*. O minidicionário da língua portuguesa. Coordenação de edição, Margarida dos Anjos, Marina Baird Ferreira; lexicografia, Margarida dos Anjos...[et al.]. 4ª ed. Rev. Ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

GARDNER, H. *Art, Mind, and Brain: A Cognitive Approach to Creativity*. New York: Basic Books, 1982.

GUBER, R. *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós, 2004.

MARDONES, J.M. *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales: Materiales para una fundamentación científica*. J.M. Mardones [2ª reimpressão]. Rubí (Barcelona): Anthropos Editorial, 2001.

MARSSELLA, A. B. *O naturalismo metodológico de Émile Durkheim*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas; Goiânia: Editora UFG, 2006.

MELO, A. *A construção do objeto turístico: diálogos com a epistemologia de Gaston Bachelard e Pierre Bourdieu*. In: IV SEMINÁRIO DE PESQUISA EM TURISMO DO MERCOSUL, 2006, Caxias do Sul. Trabalho apresentado ao GT 14: Epistemologia e Pesquisa. Caxias do Sul: UCS, 2006. Disponível em:

<http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:pG9P9gpSAUQJ:www.ucs.br/ucs/tplSemMenus/posgraduacao/strictosensu/turismo/seminarios/arquivos_4_seminario/GT14-10.pdf+Vigil%C3%A2ncia+epistemol%C3%B3gica&hl=pt-BR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEESgta_jUZUQ5gZLL79qjB_tXQSUEX38IIHVxCdt-wBrsFHGHsnBgUG284wShpYhVwAVJ6zj9EcARYb9SROybxBxLWHD MNKYk-qBSkb9UivwhxNGDVYCY2e7BeXKWaAw1QCefpQM5&sig=AHIEtbQu_gVH410INqr0Q_NPCwEVa5yT1g&pli=1>. Acesso em: 28 abr. 2011.

MEZIROW, J. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey – Bass, 1991.

MOSCOVICI, S. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

OSTROWER, F.P. *Universos da Arte*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1983.

OLIVEIRA, M. F. P. *Arte e Educação: uma proposta de trabalho no Programa Escola Aberta*. Anais do VII Seminário do Ensino de Arte do Estado de Goiás: Desafios e Possibilidades Contemporâneas e CONFAEB - 20 anos, Goiânia, 24-27 de novembro de 2010.

PEIRCE, C. S.; HOOPES, J. E. *Peirce on signs: writings on semiotic*. 1ª ed. North Carolina: Unive, 1991.

RICCI BITTI, P. E.; CORTESI, S. *Comportamento non verbale e comunicazione*. Bolonha: II Mulino, 1977.

RODRIGUES, O. M. A crítica de Popper a Hume: o Problema da Indução. *A Parte Rei*, Madrid, n.66, p. 1 - 9, nov. 2009. Disponível em: <<http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/somos.html>>. Acesso em: 03 abr. 2011.

SCAVINO, D. *La Filosofia Actual* (Pensar Sin Certezas). Argentina: Paidos, 1999.

SHARROCK, W.; READ, R. *Kuhn - Philosopher of Scientific Revolutions*. 1ª ed. Malden, MA (USA): Blackwell Publishers Inc., 2002.

SCHÜTZ-FOERSTE, G.M. Imagem no ensino da Arte em novas e/ou velhas perguntas. In: BARBOSA, A. M; CUNHA, F.P. *Abordagem Triangular no ensino das Artes e Culturas Visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

VASCONCELOS, F. M. B. P. *As tendências pedagógicas e concepções metodológicas do ensino de Arte no Brasil: possibilidades didáticas para o ensino de Artes Visuais em Juazeiro e Petrolina*. Anais do VII Seminário do Ensino de Arte do Estado de Goiás: Desafios e Possibilidades Contemporâneas e CONFAEB - 20 anos, Goiânia, 24-27 de novembro de 2010.

WEIL, P.; TOMPAKOW, R. *O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal*. Petrópolis: Vozes, 1986.