

De lo que puede suceder cuando te acercas a una obra de arte

Ana Graciela Bedolla Giles*

Siempre comenzamos con el objeto, pero el estudio del arte es un proceso creativo que transforma los objetos en algo más. Dewey incluso afirmó que, en cierto sentido, la obra de arte no existe hasta que comienza a vivir en la experiencia del observador.

BURNHAM Y KAI-KEE (2012)

El trabajo educativo en los museos de arte ha sido objeto

de una búsqueda constante de renovación ante el reto de involucrar a los diversos públicos más allá de la apreciación formal de las obras, del contexto en que surgieron, de la identificación de los visitantes con algún elemento que provoque sentimientos de nostalgia, asombro, placer o hasta rechazo, como punto de partida.

Aunque la intención es prometedora, lo cierto es que una mirada más aguda llevaría a plantearnos algunas preguntas que subyacen tras la orientación que dan a sus actividades los educadores de museos. El primer problema consiste en el concepto de educación implícito en el diseño de la propuesta del museo. No resulta ocioso dedicar unas líneas a problematizar tal noción. Comencemos con algunas preguntas: ¿por qué los museos de arte deberían ser espacios educativos?, ¿cuál es el propósito actual del trabajo educativo en los museos de arte? Y para mayor abundamiento: ¿qué tiene que suceder y qué nivel de profundidad es necesario abordar para que consideremos que estamos educando?

Si bien la idea de que se trata de transmitir información —o en el mejor de los casos conocimientos— se encuentra rebasada, también es cierto que la alternativa no es tan clara. Tal vez justo por esa razón los museos de arte han sugerido lineamientos y propuestas muy variados. Hay, por ejemplo, quienes piensan que el museo debería promover un ambiente en el cual los visitantes no sientan que deben ser expertos para expresar su propia interpretación sobre las obras de arte, y les importa estudiar la disonancia o consonancia cognitiva que experimentan las personas ante las obras (Émond, 2006: 2).

Con un mayor acento en el aprendizaje, otros proponen un modelo de enseñanza en sala que exige la preparación rigurosa de los educadores, a modo de dialogar con grupos

de visitantes y construir un discurso más amplio de la obra o del arte en sí (Burnham y Kai-Kee, 2012: 14-17). Asimismo, aunque en el extremo, se sitúa la propuesta de creación de obras de arte interactivas por computadora, mostrando el proceso completo, desde el prototipo inicial hasta el producto final, y desarrollan una investigación sobre cómo las audiencias experimentan el proceso de creación de arte interactivo (“Experiencias...”, 2017).¹

Por otro lado —el de la pedagogía, donde también prevalece un espíritu de cambio—, se afirma que los proyectos innovadores del siglo XXI tienen como premisa fortalecer la relación de la escuela con la vida. Y, siguiendo a Dewey,² conciben a la escuela como un espacio donde los alumnos pueden reconstruir en forma continua las experiencias adquiridas, y desarrollar otras nuevas (Carbonell, 2016: 23).

La disposición expresada tanto en los ejemplos de los museos como en los cambios hacia las instituciones escolares tiene, para los fines que nos ocupan, al menos dos implicaciones para el diseño de los programas educativos en el museo: la renuncia a la reproducción cultural, entendida como la aceptación y, por lo tanto, la repetición del relato oficial del mundo, y el abandono de la tendencia a separar el trabajo del sentido. En otras palabras, asumir el compromiso de que las actividades que se propongan trasciendan los límites de la experiencia de sus visitantes por medio de la construcción de relaciones significativas que contribuyan a superar esos límites y, en consecuencia, se extienda el horizonte de comprensión del mundo.

LA PROPUESTA EDUCATIVA DE MATTHEW LIPMAN³ (1923-2010)

Fiel a la tradición filosófica conocida como pragmatismo, Lipman fue seguidor tanto de Charles S. Pierce como de John Dewey. De una forma sucinta describimos los principios que sustentaron su proyecto educativo, conocido como “filosofía para niños”, los cuales resultarían pertinentes para explorar la función educativa de los museos de arte:

- El pensamiento es un tipo de actividad; por lo tanto, no es lo opuesto a la acción.



Figura 1 Diseño de Cristina Martínez, a partir de un esquema de Lipman utilizado en el Taller Internacional para Profesores, impartido en agosto de 1993 en el Institute for the Advancement of Philosophy for Children, en la Montclair State University, Nueva Jersey

- El valor de las ideas se revela en los juicios prácticos; es decir, en las acciones y no en las declaraciones.
- El pensamiento es multidimensional y puede elevar su calidad en la medida que se desarrollan habilidades,⁴ así como la razonabilidad resultante del cultivo del pensamiento de orden superior (figura 1) con tres vertientes: el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y el pensamiento cuidadoso,⁵ enfocados en:
 - a) La construcción de un *ethos* desde el que interpelo al mundo y construyo el proyecto de persona que deseo ser.
 - b) La construcción del mundo en que quiero vivir.
 - c) Alentar compromisos para el presente y para el futuro.
- La comunidad de indagación,⁶ concebida como el grupo de personas que cuestiona e investiga a través del diálogo con un método autocorrectivo, que busca la objetividad en la actividad deliberativa. En ella se juegan los talentos individuales y el compromiso común de rigor en los juicios y la argumentación, la disponibilidad para recibir nuevas ideas, compartir experiencias, ser perseverantes, honestos y cooperar, todo ello en un marco democrático y no doctrinario.
- La experiencia es una fuente de conocimiento y comprensión de los contextos social y personal, motivo de reflexión, condición para el crecimiento intelectual y moral, así como para la construcción de sentido.
- El diálogo es la herramienta fundamental para el razonamiento y la investigación.
- El conocimiento es falible, como lo demuestra la historia. En cierto sentido, la ciencia es un conjunto de consensos transitorios que deben revisarse de modo constante.

Lipman enfatizó en la noción de razonabilidad en oposición a la de racionalidad, ya que aquella representa un modelo de pensamiento más deseable, en virtud de que integra las tres dimensiones ya mencionadas, las cuales concebía, en términos prácticos, como formas de investigación, y que al actuar de manera simultánea no sólo suman sus resultados, sino que los multiplican. Para este autor, la investigación es la vía privilegiada de la educación, a modo de lograr la formación de personas razonables y de sociedades democráticas⁷ (figura 2).

EL PENSAMIENTO CREATIVO SEGÚN LA PROPUESTA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS

La importancia de desarrollar el pensamiento creativo como propósito de la educación reside en buena medida en la distinción que hace Pierce entre el razonamiento explicativo y el razonamiento amplificativo. Según Lipman (1998: 272), para Pierce el pensamiento explicativo es básicamente deductivo. El mejor ejemplo es el silogismo, cuya conclusión se deriva de dos premisas correctas y verdaderas; es decir, se extrae de una información dada.

En cambio, el razonamiento amplificativo es inductivo, ya que se mueve mediante la inferencia o el establecimiento de relaciones entre elementos a primera vista desconectados. Así, rebasa la información dada, y en el proceso lleva al pensamiento más allá de la experiencia. Por ejemplo, habla de las generalizaciones que surgen de la observación de rasgos propios y específicos comunes a ciertos elementos. Hay muchos ejemplos en la ciencia, como el hecho de que todos los seres humanos tenemos un número constante de cromosomas.

Otra muestra del razonamiento amplificativo es el de las hipótesis, que establecen conexiones entre evidencias y



Figura 2 Diseño de Cristina Martínez, a partir de un esquema de Lipman, publicado en *El lugar del pensamiento* (2016: 24)

acontecimientos en apariencia no relacionados, que tienen como propósito explicar o eventualmente predecir algo. Las analogías también representan una forma de razonamiento amplificativo porque expresan cierta proporcionalidad entre algunas relaciones. De hecho, cuando elaboramos una analogía estamos estableciendo una relación entre relaciones.

Una muestra es la regla de tres simple, la cual, al conocer la relación entre dos cifras nos permite descubrir una proporción análoga entre otros dos términos, si conocemos uno de ellos.

Sin embargo, el razonamiento se enriquece si se practica una gran variedad de posibilidades. Hay analogías que expresan relaciones parte-todo, medios-fines, causa-efecto, género-especie, entre muchas otras. La literatura, y en especial la poesía, están llenas de analogías. Aquí mostramos una en el fragmento de un poema:

Pero, árbol, te he visto tomado y sacudido
por la tormenta.
Y tú me viste cuando dormía,
me viste cuando era tomado y barrido
por mis tormentas.

El día en que puso nuestras cabezas juntas
el destino usó su imaginación:
Tu cabeza tan preocupada con el clima externo
y la mía con el interior [Lipman, 2000:29].

Las metáforas modelan el razonamiento amplificativo por la característica que las define: reúnen órdenes de la realidad que no suelen ser compatibles. Al hacerlo revelan profundi-

dades insospechadas y potencian el significado de los términos que las constituyen. Gabriel García Márquez cuenta en su novela *El amor en los tiempos del cólera* que Florentino Ariza, quien durante toda su vida trató de conquistar a Fermina Daza, tenía una “paciencia mineral”. Al reunir el ámbito de las cualidades humanas con el de la escala geológica que dio lugar a la formación de los componentes de la tierra, multiplica con fuerza y nitidez la elocuencia narrativa que transmite la disposición de su personaje.

A Lipman le interesaba destacar además la cualidad central del razonamiento amplificativo, que consiste en que no sólo expande nuestro pensamiento, sino que también expande nuestra capacidad de pensar de manera amplificativa. Es un tipo de pensamiento que puede llevarnos desde la experiencia actual al ámbito de las experiencias posibles.

La relevancia de esta idea para sostener la convicción del valor educativo de desarrollar el pensamiento creativo se manifiesta en la afirmación de que el pensamiento es una forma de procesamiento de la experiencia (Lipman, 1998: 286). El mismo autor sostiene que el impulso creativo implica la necesidad de llevar a cabo un trabajo constante y sistemático de reflexión y análisis de las fuentes de la experiencia con la mayor profundidad posible. Pensar con creatividad acerca de un árbol —como el del poema— revela la experiencia de percibir a ese ente biológico de una cierta manera.

Es importante subrayar que la noción de experiencia es uno de los mayores aportes de Dewey a la propuesta de una filosofía para niños, pero no se limita a ésta. En la mayoría de los textos que sustentan este escrito se le cita principalmente por su concepto de experiencia. Aunque hay mucho que decir al respecto, sólo tomaremos un fragmento:



Museo de Arte Moderno, 2013 **Fotografía** © Gliserio Castañeda



[...] hay un tipo de interactividad en la que el individuo descubre —mediante la reflexión— cómo cierta acción y sus consecuencias están relacionadas, y es capaz de explicar dicha conexión en detalle, así como de dirigir futuras acciones con la guía de dicho aprendizaje [Dewey *apud* Velasco, 2000: 22].

Como se desprende del párrafo anterior, hemos aprendido que no toda actividad es experiencia, aunque también nuestros autores reconocen que no todas las experiencias poseen la misma calidad ni el mismo impacto. Al respecto, Ann M. Sharp (1942-2010), colaboradora de Lipman, habló de dos ámbitos de la experiencia, a propósito de su relación con la imaginación y la creatividad:

La experiencia parecería estar compuesta por los mundos interno y externo en los que vivimos simultáneamente. El mundo interior es el de la experiencia subjetiva. Es una región de acontecimientos donde residen nuestros pensamientos, nuestros sueños, sentimientos e imaginaciones. Ahí también se encuentra nuestra conciencia y todo el poder de nuestro ser espiritual. Y pugna por vivir [Sharp, 2009].

En la conferencia citada arriba, Sharp lamentó que la sociedad secularizada privilegie la búsqueda de la objetividad, identificada con el mundo exterior, a través de su tecnología, sus medios omnipresentes y el oropel de la inteligencia objetiva —entendida como el conocimiento matemático y científico—, en detrimento de la introspección. Así, los niños cada vez tienden más a marginar su mundo interior. Al respecto, la misma autora (Sharp, 2009) recomendaba:

Lo que se necesita es una educación que invite a abarcar los mundos interno y externo de la experiencia, a investigar en comunidad la naturaleza del mundo y a relacionarse con él de manera significativa y con sentido [...] Los artistas son personas que pueden producir obras que reconcilian los dos mundos. Pueden entretejerlos y armonizarlos, descubrir nuevas relaciones y construir nuevos significados [...] Lo que puede unir a estos dos mundos es la imaginación, el espíritu creativo.

Si bien el arte es probablemente una de las máximas expresiones del pensamiento creativo, resulta importante señalar que nuestros autores no proponen como propósito educativo la formación de artistas, aunque reconocen una gran similitud entre un pensador creativo y un artista. Una de las razones obvias consiste en que la creatividad no sólo se expresa en el arte;⁸ sin embargo, hay otros argumentos básicamente referidos a la dificultad de definir y acotar conceptos tan complejos como el arte y la creatividad, cuyas fronteras desconocemos, así como por el insondable misterio de la naturaleza humana y las profundas raíces de su experiencia.



Espacio de interpretación en el Museo Nacional de Arte **Fotografía** © Gliserio Castañeda

No obstante, Lipman y sus colaboradores han explorado las características del pensamiento creativo, presentes en todos los campos de la experiencia, con la intención de encontrar criterios para su desarrollo en el ámbito educativo. Sin ánimo de agotar a los lectores con una exposición exhaustiva, señalamos las siguientes:⁹

- Originalidad: pensamientos sin precedentes claros.
- Productividad: pensamientos dedicados a problemas nuevos, con resultados exitosos.
- Imaginativo: avizorar otros mundos con todo detalle.
- Independiente: pensamiento, si bien guiado por el contexto, que sostiene ideas propias.
- Experimentador: pensamiento que busca constantemente comprobar hipótesis originales.
- Sorpresivo: pensamiento que genera asombro, nuevas ideas, desconcierto.

- Autotrascendente: pensamiento que no se repite, que busca avanzar en la investigación y la experimentación.

Otra característica fundamental del pensamiento creativo tiene que ver con su carácter generativo, impulsor de nuevas ideas y lecturas del mundo, y por lo tanto representa una dimensión significativa de la creatividad. En ese sentido, ostenta una capacidad de proponer nuevos significados y desencadenar otros entre quienes tienen contacto con el producto creado.

EXPERIENCIA Y ARTE

Cuando una persona se aproxima a una obra de arte pone en juego sus dispositivos de percepción, sus emociones, y elabora juicios acerca de la propia obra, del artista y hasta de su contexto. Por supuesto intervienen otros elementos, como los conocimientos y la experiencia previa del visitan-

te; así como referentes que provienen de su tiempo y de su contexto cultural.

Puede tener lugar un proceso extraordinariamente complejo, con consecuencias en verdad memorables. No obstante, para que tenga lugar una experiencia significativa es importante dar un vistazo a ciertos factores, apelando básicamente a ciertos filósofos que se han ocupado del tema.

En primer término, interesa explorar la noción de experiencia estética, que sin duda es un objetivo de la visita a un museo de arte. No resulta tan fácil. Dewey (2008: 54)¹⁰ señala una dificultad que encuentra en las teorías estéticas existentes: aduce que “artístico” se refiere, de manera primordial, al acto de producción y “estético” al de la percepción y goce, y que es lamentable la ausencia de un término que designe ambos procesos. Esta preocupación se magnifica más adelante cuando afirma que los dos aspectos se sostienen de modo recíproco. Pero ¿de qué depende que tenga lugar algo como el goce, ya que la percepción, aparentemente, está a cargo de los sentidos?

Tal vez la aproximación de Pallasmaa (2018: 117), filósofo de la arquitectura, ayude un poco más a situar la complejidad de la experiencia estética:

Debemos confesar, en este momento, que toda experiencia estética y poética es una experiencia relacional y que su esencia, su significado y sus características emotivas surgen de la interacción dinámica de numerosos factores y cualidades, con la conciencia y el sistema neuronal humanos.

Pallasmaa (2018: 115) también afirma que al principio interviene la percepción, que representa la primera posibilidad de contacto, aunque en sí misma no constituye una experiencia, “sino el registro de estímulos sin contexto, juicio o significado [...] hemos estado equivocadamente guiados por la visión de nuestros cinco sentidos independientes, según la visión aristotélica”.

Entre los factores y cualidades adicionales cuya interacción hace posible el surgimiento de la esencia, el significado y la emotividad, hay que mencionar, por su importancia, a la experiencia del artista, su tiempo y su contexto. Nancy (2014: 16) resume esta idea de manera magistral:

El artista presenta o representa un sentido ya dado en el mundo al mismo tiempo que crea un mundo, es decir, una nueva posibilidad de sentido [...] cada artista pertenece a un tiempo y a un espacio determinados de los que justamente vienen a dar cuenta las obras [...] ninguna creación artística, por abstracta o conceptual que se quiera, está desligada del mundo del que procede y en el que opera desde el momento en que se expone.

Nancy también enfatiza dos cualidades de las artes:¹¹ significación y sensibilidad. La primera se vincula con el hecho de

que las artes dan a sentir y crean sentido. Entonces, de alguna manera proporcionan cierta forma al sentido circulante. Dicho de otra modo, es el “sentido sensato” de una obra. Sin embargo, esto no basta para que a un producto se le considere arte.

El mismo autor afirma que la sensibilidad se aloja en el gesto, el cual “consiste en la oportunidad de abrir el espíritu y la receptividad de la gente [...] a una nueva posibilidad de formas que ignoraba” nuestra sensibilidad (Nancy, 2014: 25).

De esta forma se consolida el concepto de que la obra de arte tiene esta doble presencia: lo inteligible y lo sensible. Para ejemplificar tal binomio habla de *La Piedad* de Miguel Ángel y reflexiona sobre lo alejado que está del mensaje cristiano, pero enfatiza que el artista hace surgir una forma en la que se ponen en juego “una cierta posibilidad de significar el dolor, el sufrimiento, el cuerpo humano y también el gesto del propio artista” (Nancy, 2014: 24).

Si damos por cierta la propuesta de este autor, resulta deseable que el visitante, frente a la obra de arte, ponga en juego no sólo la percepción en un sentido más amplio, sino su propia experiencia, su historia y su contexto. El ejemplo de *La Piedad*, en los términos que la describe Nancy, apela a la experiencia de dolor, de sufrimiento y del cuerpo de sus públicos, a través de una forma expresada con un gesto.

En este punto resulta pertinente explorar el tema de las emociones. Partimos de que los sentimientos y las emociones adquieren una dimensión cognitiva cuando reflexionamos sobre ellas, sus causas y consecuencias, y se convierten en un motor, pero también en experiencia. De hecho, Pallasmaa le da fuerza a esa idea cuando cita a Rainer Maria Rilke, afamado poeta de la posguerra en Europa, quien afirmaba: “Los versos no son, como creen algunos, sentimientos [...] son experiencias” (Rilke *apud* Pallasmaa, 2018: 71).

En términos de Dewey (2008: 49), las emociones son la fuerza móvil y cimentadora que da unidad a las diversas partes de una experiencia intensa y refinada como la obra de arte. En consecuencia, la percepción y elaboración del significado tanto como la búsqueda de nuevas formas, originales, bellas o sorprendentes para expresarlo, nos permiten entender mejor el sentido de nuestras propias experiencias, y justo entonces podemos hablar de una experiencia estética.

Arribar a una experiencia estética acrecienta nuestra capacidad de engrandecimiento. El contacto con la creatividad de otros, parafraseando a Lipman, amplifica nuestra propia creatividad y hace crecer nuestra capacidad de crecer.

REFLEXIÓN FINAL

Hoy en día nadie pone en duda que los museos son espacios educativos. Contamos con razones muy sólidas para concebirllos como laboratorios, como espacios de experimentación cultural; regiones donde se duda, se problematiza, se investiga

y, eventualmente, se resuelven problemas. Tal vez podamos pensar a los museos como zonas de desarrollo próximo, en el sentido que lo plantea Vigotski: lugares donde los educadores ponen a prueba lo mejor de ellos mismos para ofrecer experiencias significativas a sus visitantes, considerándolos como sujetos que participan de manera activa en la aventura de conocer un recinto museal.¹²

Un camino posible consiste en estimular la reconstrucción cultural. Un proceso en que tanto el relato oficial como la búsqueda de “la verdad” pasan a segundo término, ya que la carta de navegación que hemos tratado de constituir contempla la investigación en comunidad, la introducción del diálogo como herramienta fundamental para la mediación, así como la resignificación de la experiencia.

Nuestra línea de reflexión también incluye la propuesta de estimular el pensamiento creativo en los visitantes, más allá de la sala, y en especial con los más jóvenes, al proponer actividades que desarrollen las características enunciadas como propias del pensamiento creativo. Entre ellas, por ejemplo, están la originalidad, la expresividad y la autotranscendencia, a través del ejercicio con hipótesis, generalizaciones, analogías y metáforas. Sabemos que no es necesario limitarse al ámbito de la escritura. También es posible acudir al lenguaje plástico o al musical.

Lograr reflexiones y producciones relevantes y profundas como fruto del acercamiento en sala y en los talleres puede posicionar a los públicos de otra forma ante el mundo, comprender el presente e iluminar el futuro. El museo puede hablarles de quiénes son, en términos de la experiencia que se exhibe, y propiciar que vislumbren nuevos horizontes. Puede suceder, en fin, que ocurra lo que consigna Maurice Merleau-Ponty (*apud* Pallasmaa, 2018: 67), con consecuencias fértiles y durables: “Una obra de arte no nos ilumina; lo que nos ilumina es el mundo según dicha obra” ❖.

* Centro Comunitario Culhuacán, INAH.

Notas

¹ El primer ejemplo corresponde a Museos Canadienses de Arte; el segundo al Metropolitan Museum of Art, y el tercero al Powerhouse Museum de Sídney.

² John Dewey (1859-1952), filósofo de la educación muy influyente en Estados Unidos y en buena parte del mundo occidental, fue uno de los fundadores de la corriente filosófica conocida como pragmatismo.

³ Lipman publicó sus ideas en varios textos. Por ejemplo, Ediciones de la Torre tradujo *Filosofía en el aula* (1977) y *Pensamiento complejo y educación* (1989), además de un extenso currículo para niños, con los correspondientes textos de apoyos para docentes.

⁴ Lipman (1998: 259) define las habilidades como un conocimiento procedimental, a diferencia de los contenidos, que son un conocimiento disciplinar.

⁵ *Caring thinking* en inglés; en México lo traducimos como “cuidadoso” en su doble acepción: la de hacer un uso riguroso, preciso y creativo del lenguaje en cualquiera



Museo Nacional de Arte **Fotografía** © Gliserio Castañeda

de los campos del conocimiento y, en su connotación ética, vinculado con el respeto a las personas y la coherencia entre las convicciones y las acciones.

⁶ *Community of inquiry* en el idioma original.

⁷ Lipman habló de que tanto los individuos como las sociedades son productos inacabados y perfectibles. El modelo que se alienta en la propuesta de filosofía para niños es el de la democracia deliberativa. El esquema se tomó de Lipman (2016: 24).

⁸ Al respecto, hay una extensa literatura donde destacan las aportaciones de Howard Gardner en su incansable búsqueda por describir hasta nueve diversos tipos de creatividad expresada en distintos ámbitos de la actividad humana: artística, social, matemática, entre muchos otros.

⁹ Para un desarrollo más completo, véase Lipman (2016: 74-85).

¹⁰ John Dewey escribió *Art as Experience* en 1934. Es sorprendente que, a pesar del tiempo transcurrido, en varias de las obras que cito en este artículo, sus autores han recurrido tanto a ese pensador como a ese escrito en particular. Es el caso de Aldearqui (2015), Pallasmaa (2018), Burnham (2012) y, por supuesto, Lipman.

¹¹ Habla intencionalmente de las artes y no del arte, en virtud de que son las prácticas artísticas —múltiples y heterogéneas, singulares y plurales, entre



Páginas 60-61 Museo Soumaya Fotografía © Gliserio Castañeda

otras posibilidades— las que van constituyendo las artes (Álvaro *apud* Nancy, 2014: 12-13).

¹² En este sentido, es preciso mencionar al menos dos propuestas: la de Alderqui (2015: 12), que consigna la noción de pensamiento narrativo en oposición a la importancia que solía darse a la verdad, y la de Burnham y Kai-Kee (2012: 93), quienes proponen un modelo de enseñanza en sala, con modalidades de interpretación de la experiencia, las cuales pueden consistir en la conversación, el diálogo o la discusión.

Bibliografía

- Alderqui, Silvia, "Educación en los museos del siglo *xxi*", en *Ciencia, arte y tecnología. Enfoques plurales para un abordaje multidisciplinar*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Lanús, 2015, p. 17.
- Burnham, Rika, y Elliot Kai-Kee, *La enseñanza en el museo de arte. La interpretación como experiencia*, México, Museo Nacional de San Carlos-INBA, 2012.
- Carbonell S., Jaume, *Pedagogías del siglo *xxi*. Alternativas para la innovación educativa*, Barcelona, Octaedro, 2016.
- Dewey, John, *El arte como experiencia*, Barcelona, Paidós Ibérica, 2008.
- Émond, Anne Marie, "Cómo los visitantes de los museos de arte se vinculan de manera positiva con el trabajo artístico", *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, núm. 46, agosto de 2006, recuperado de: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004603ISSN>>, consultada el 28 de diciembre de 2018.
- "Experiencias de creatividad e interacción en el arte", Espacio Visual Europa (EVE), 11 de octubre de 2017, recuperado de: <<https://evemuseografia.com/2017/10/11/experiencias-de-creatividad-e-interaccion-en-el-arte/>>, consultada el 19 de junio de 2018.
- Lipman, Matthew, *El lugar del pensamiento en la educación*, Barcelona, Octaedro, 2016.
- _____, *Suki*, Buenos Aires, Manantial, 2000.
- _____, *Pensamiento complejo y educación*, Madrid, De la Torre, 1998.
- Nancy, Jean-Luc, *El arte hoy*, Buenos Aires, Prometeo, 2014.
- Sharp, Ann, "Experiencia, sentido y lo deseable: educar la imaginación", conferencia en el marco de la XIII Conferencia Taller Internacional de Filosofía para Niños, 3-11 de enero de 2009.
- Pallasmaa, Juhani, *Esencias*, Barcelona, Gustavo Gili, 2018.
- Velasco, Mónica, "Filosofía para niños: una alternativa de resignificación de la experiencia". tesis de doctorado, México, UIA, 2000.