

La dimensión epistémica del proceso artístico contemporáneo

Avance de investigación en curso.

Grupo de Trabajo 16

Daniel Sánchez.
Facultad de Bellas Artes
Universidad Nacional de La Plata

Resumen:

El presente trabajo tiene como objetivo presentar el desarrollo de la dimensión epistémica del proceso artístico contemporáneo a partir de las TIC y su inferencia en la crisis del logocentrismo (Derrida 1966). La emergencia del valor de la experiencia y el aporte del papel de la imagen y la dimensión virtual (Levy 1995) como nuevos constructores del conocimiento, se inserta en un proceso dialéctico de homogeneización-diversificación en el cuál interviene la acción política en el campo del mundo académico, que se inserta en el proceso de incorporación de derechos, (por ejemplo los pueblos originarios) y la construcción de un modelo político académico alternativo en la América Latina

PALABRAS CLAVE: Arte contemporáneo, epistemología situada, logocentrismo

I

En el proceso artístico contemporáneo los conceptos de artista, de obra y de público han tomado una dimensión diferente. Ello deriva que los modelos teóricos desde los cuales se construyeron los relatos acerca de este proceso sean insuficientes para integrar las nuevas manifestaciones. Los nuevos modelos teóricos demandan un trabajo interdisciplinario, donde no sólo dialogan arte y ciencia, sino que además se reconfigura la experiencia artística tradicional, fundada en una relación mediada por el discurso.

El presente trabajo tiene como objetivo presentar el desarrollo de la dimensión epistémica del proceso artístico contemporáneo a partir de las TIC y su inferencia en la crisis del logocentrismo (Derrida 1966). La emergencia del valor de la experiencia y el aporte del papel de la imagen y la dimensión virtual (Levy 1995) como nuevos constructores del conocimiento, se inserta en un proceso dialéctico de homogeneización-diversificación, en el cuál interviene la acción política en el campo del mundo académico, que se inserta en el proceso de incorporación de derechos, (por ejemplo los pueblos originarios) y la construcción de un modelo político académico alternativo en la América Latina.

La construcción de modelos epistémicos diversos, que permiten la co-existencia de múltiples estructuraciones del proceso cognitivo en un marco de complejidad inter y transdisciplinar, es una instancia superadora del paradigma moderno restrictivo y totalitario, que en la situacionalidad de América Latina fue de la mano de un pensamiento eurocéntrico. El campo académico, atado a ese paradigma durante todo el proceso moderno, encuentra en este entorno una oportunidad para liberarse de este marco restrictivo, agente muchas veces de proyectos neo colonialistas y/o totalitarios, solapados de universalismos. La liberación no requiere sólo de una “revolución científica” en términos de Kuhn (1971), sino de una decisión política que replantea el proceso de construcción del conocimiento como parte de una decisión estratégica de poder, que deje de lado los supuestos modelos universalistas que encubrían un modelo determinado por la relación. centro-periferia.

A pesar de ser una voluntad presente desde los inicios de los procesos que pretendieron dar a la América Latina un marco de autonomía política, el campo académico, en el desarrollo del proceso moderno, quedó atado a la relación centro-periferia y el falso universalismo que este enmascara, debido a la predominancia del llamado logocentrismo (Derrida.1966). La crisis de este paradigma, generado en vista de la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), sitúa al campo académico de América Latina en una encrucijada. Puede terminar de consolidar y reafirmar la dependencia epistémica anclado en una visión moderna del desarrollo tecnológico, guiado por lo que la Escuela de Frankfurt (Adorno-Horkheimer 1944) denominó como racionalidad tecno científica, o puede reconstruir un modelo epistémico situado a partir de las particularidades de la región, donde confluyen construcciones de mundo diversas, enmarcadas por un lado en la cultura occidental y por otro en las cosmovisiones de los pueblos originarios.

Es en ese marco de construcción de una epistemología situada, que el arte en su lógica contemporánea y lo estético dimensionado desde la perspectiva del mundo virtual y la internet 2.0(Vilches. 2010) pueden contribuir a encontrar una alternativa epistémica al logocentrismo.

II

En el proceso artístico contemporáneo se afirma el carácter relacional (Bourriaud 2006) y situacional (Debord 1967. Noya Miranda 1991) del mismo. Si bien esta característica del proceso artístico es inherente al mismo en distintos espacios y tiempos en que se ha desarrollado, lo que hoy se ve como característica positiva para insertarse en las dimensiones teóricas de una epistemología compleja (Morín 1999), fue una de las cualidades que llevaron a los iluministas a tomarlo como simple problema de gusto, a Baumgarten plantearlo como un conocimiento inferior (Baumgarten 1975) y a Kant generar la tercera crítica (Kant 1790).

La gran problemática del proceso artístico contemporáneo, se centra en que escapa a la estructura de análisis “logocéntrica”, sostenida en un proceso racional de construcción de experiencias, fundado en la mediación discursiva, sostenida en la estructura lógica y lingüística. El proceso artístico moderno, a pesar de sus transformaciones estilísticas y de apertura a nuevos lenguajes y técnicas, sostiene su entidad y estatuto en la justificación logo-céntrica. Hay mecanismos sostenidos en la lógica argumentativa, anclada en construcciones de sentido validadas por un modelo de racionalidad que lo explican. El proceso artístico contemporáneo, más allá de transformaciones estilísticas y de apertura a nuevos lenguajes y técnicas, ya no sostiene su entidad y estatuto en la justificación logo-céntrica.

La experiencia del arte contemporáneo, puede incorporar la mediación discursiva, sostenida en la estructura lógica y lingüística, pero como un elemento más de una construcción de sentido, que incorpora otros marcos de experiencia y fundamentalmente de diferentes modelos de racionalidad, que conviven y se articulan de modo diverso, retomando de algún modo, el concepto de bricoleur que Levy Strauss presentó en su libro *Pensamiento Salvaje* (1998) y que Derrida utilizó como referencia para analizar el discurso de las ciencias humanas (1966).

Entre lo sensible y lo inteligible se reestructuran varios constructos de simbolización, que son fundamentalmente multidimensionales y reconfiguran los roles y las relaciones del proceso artístico en el cuál intervienen el artista, la obra y el público-espectador, que pasa a ser coautor o copartícipe muchas veces en el proceso artístico contemporáneo. Así como los constructos de simbolización se transforman, lo mismo sucede con los marcos de validación. No son las mismas lógicas y aquí radica el problema. La red de sentido que valida el proceso contemporáneo, al ser multidimensional e interactiva, relacional y situacional, no se reduce al concepto, no queda atrapada en la autoridad académica o institucional, no da seguridad al mercado, no es clara y distinta, no está siquiera inscrita con claridad en lo que tradicionalmente se llama Arte, porque justamente no tiene los dos aditamentos que occidente construyó a partir del mundo griego (la perfección, universal y a-histórica de la

tecné(tecné)y la kalon (kalon-belleza)) y al cuál se sumó la historicidad progresiva en el marco de la modernidad.

Ello deriva que el estatuto de artista vire de productor-creador de objetos u acontecimientos concluidos al de creador de proyectos y productos propositivos. El estatuto de la obra de un producto, acontecimiento o concepto concluido en la estructura material, a ser un trabajo en progreso desde la estructura material y las dimensiones simbólicas e imaginarias (Castoriadis. 1974). Y finalmente el estatuto de público, que de ser sólo intérprete, atrapado en el paradigma hermenéutico, pasa a ser actor o usuario.

Este nuevo estatuto del proceso artístico genera la disolución del concepto autónomo y subjetivo del mismo construido en el discurso moderno, que presentaba su incompatibilidad con la concepción de conocimiento entendida en la modernidad como objetivo, certero y evidente. El arte que era “pura representación”, “pura acción discursiva” se transforma. El denominado “capitalismo cultural” (Brea.2003), que genera nuevos marcos de subjetivación a partir de la transformación de las denominadas industrias culturales en industrias de la subjetividad, el fin del absolutismo del concepto de Razón logo céntrica (Derrida.1966) y por tanto el redimensionamiento de la metáfora como conocimiento a partir de un proceso de-constructivo, que por ejemplo se manifiesta en el fin de la utopía de la imagen transparente generada en la cultura de la ilustración por la emergencia del concepto de imagen compleja (Catalá. 2005) que de-construye la objetividad entendida desde el paradigma moderno, le da al proceso artístico una dimensión epistémica que es situada y relacional.

Esta reconfiguración epistémica del proceso artístico de características complejas se vincula con la denominada epistemología de la complejidad (Morín. 2004) que entiende que “...las visiones del mundo son traducciones del mundo y que esa realidad se traduce en representaciones, nociones, ideas y después teorías...” (Morín. 2004) y que plantea al conocimiento no como certeza sino como incertidumbre. Este paradigma del conocimiento como intersubjetivo (intelecto más afecto), dialógico (lógica más empiria), complejo e incierto, lo vincula al proceso artístico contemporáneo.

III

Cabe preguntarse cuáles son las particularidades del tiempo contemporáneo, que lo diferencian del modelo moderno y también del posmoderno y cómo esas particularidades articulan el aspecto situacional del “cuándo hay arte” (Goodman.1995) y cómo influyen estas particularidades en la reconfiguración de los marcos epistemológicos académicos, transformándolos de constructos que derivan de leyes universales y absolutas a constructos relacionales y situacionales sobre los cuales se deben tomar decisiones políticas estratégicas.

La primera particularidad es la noción de sujeto tanto desde la perspectiva del creador- hacedor como del público-receptor-interpretante o inter-actor. Pierre Levy al dimensionar el nuevo carácter del sujeto en la denominada *Noolithic* o edad de piedra del conocimiento, determinada por el espacio del conocimiento y no por el de la mercancía propia de la revolución industrial capitalista, ni por el territorio propio de las instituciones neolíticas como la del Estado. (Levy. 2004.117) El sujeto del conocimiento se constituye por su enciclopedia. Porque su conocimiento es un conocimiento de vida, un conocimiento vivo, él es lo que sabe y no lo que tiene (espacio de la mercancía) o de donde viene (espacio del territorio).

José Luis Brea (2008) denomina a la contemporaneidad la época del *capitalismo cultural*, entendiendo que es la época en la cual la producción y distribución simbólica es el mayor generador de riqueza en los términos de “invertir identidad” (Brea.2008.14). Este nuevo entorno construye nuevos marcos de subjetivación como por ejemplo “...un escenario en el que el principio organizador dominante no sería ya más la palabra, sino acaso lo visual...” (Brea.2008.20) Lo que nos presentaría el inicio de un ciclo civilizatorio alejado del logo centrismo propio de la cultura occidental. Este abandono de la inscripción

del sujeto en la razón discursiva fundada en la estructura lingüística transforma también el concepto de objetividad (Catalá.2005). Este nuevo pensamiento crítico “...se preocupa por iluminar las transformaciones fenomenológicas que ocurren tanto en el objeto como en el sujeto cuando ambos se interrelacionan en una operación hermenéutica...” (Catalá 2005.186-187). La metáfora se dimensiona como conocimiento, como proceso deconstructivo que en vez de análisis requiere de una intervención estratégica y singular.

Esta caracterización da lugar a la segunda particularidad que es la de la “interdisciplinariedad”. La misma surge a partir del proceso de desmaterialización de las producciones y la circulación del producto (Brea 2008. 15). La desmaterialización transforma la recepción, ya que rompe el paradigma hegemónico territorial como por ejemplo puede ser el espacio museo y disciplinar y el triunfo de lo inter-disciplinar y los espacios de alteridad (Brea 2008. 18). El nuevo marco que Levy denomina “cosmopedia” (2004. 121-122) “...desmaterializa las separaciones entre los conocimientos...”, promoviendo una “topología continua y dinámica”

La construcción de nuevas inscripciones de subjetividades, la operatoria inter-disciplinar y el redimensionamiento del modelo logo-céntrico son indicadores evidentes de un cambio de época y de una nueva configuración en la construcción de sentido simbólico.

El proceso artístico, cenicienta absoluta en el modelo moderno de la construcción de la realidad, puede llegar a ser una herramienta eficaz para éste redimensionamiento del conocimiento, que tenga entre sus valores principales, la gestión amable con el medio ambiente, el respeto por lo diverso y lo distinto y el paradigma de una multiplicidad de voces conviviendo en una casa común, que es el Planeta Tierra, utilizando prudentemente ese bien tanpreciado que posee el género humano, que es la capacidad de pensar.

La academia en el contexto latinoamericano, tiene la oportunidad de dejar de ser el agente reproductor del modelo eurocéntrico inserto en una lógica centro-periferia, atada la mayoría de las veces al modelo tecno-científico que dicta la lógica global de las empresas multinacionales y pasar a dar lugar a saberes ancestrales contruidos a partir de otros marcos de relación y situación socio-ambiental, con los cuales el proceso artístico en su dimensión epistémica relacional y situacional ha podido dialogar a lo largo de las épocas.

III

Uno de los pilares de la instrucción decimonónica fue el de separar la educación y el conocimiento del concepto de cultura, salvo que esta estuviera asociada al marco cultural del cual emanaban los programas de esa instrucción. Mientras que la cultura estaba inserta en las tradiciones a dejar de lado por oscuras y atrasadas, salvo como material de estudio de antropólogos o folkloristas, la instrucción nos iba a conducir a la verdad iluminados por la luz de la razón y el progreso. El conocimiento se adquiriría a partir de la articulación de un modo de pensar y un tipo de herramientas que nos brindaba esa instrucción. No se presentaban como un modelo cultural. Era la verdad. Dejar de lado eso era quedarse en el atraso y la barbarie. Esto es, la ignorancia.

Con más y con menos, la construcción moderna de nuestros países latinoamericanos se dio dentro de estos parámetros ilustrados y positivistas. Estos parámetros eran en teoría igualadores pero en la práctica consolidaron una sociedad desigual e injusta (Torero.2005.32)

La injusta desigualdad no se sostenía solamente en una explotación económica sino que se sostenía fundamentalmente en un modelo cultural. Ese modelo cultural tenía entre sus herramientas de consolidación de la desigualdad (aunque esto suene paradójico) a la educación y con ella un modelo de conocimiento. La escuela como institución y por lo general toda institución académica tradicional, si bien actuó y actúa como modelo de integración, al partir de un marco epistemológico homogeneizador y absoluto, genera asimetrías y desigualdades. Es que al negar la diversidad cultural como camino de

integración y justicia social y la interculturalidad en el proyecto político, sus resultados, a pesar de sus intenciones fueron y serán siempre desiguales.

Este modelo educativo que fue una constante a lo largo de la constitución de nuestras organizaciones modernas como países y continuó como paradigma a lo largo del siglo XX entró en una crisis de sentido. Los valores pregonados en el modelo iluminista y positivista ya no construyen un paradigma y el mismo proceso de desarrollo de las sociedades que lo generaron mostraron sus falencias.

Los límites que el planeta impone a la utopía del desarrollo *in-eternum* por vía del modelo industrialista basado en la explotación de energías no renovables. Los límites que el sistema capitalista impone al derrame de su modelo de alto consumo. La crisis del modelo de acumulación basado en valores virtuales como son los activos financieros entre otros elementos, han hecho que los modelos ilustrados no sean a la fecha herramientas del todo eficaces para abordar estas problemáticas. No es ni absolutamente eficaz ni ineficaz. Simplemente debe reconsiderarse. En la medida que esa reconsideración no se realiza, cada vez se hace más descarada su instrumentalidad inercial y cada vez acumula más desigualdades, que derrumban más y más el paradigma ilustrado.

Dentro de los paradigmas que se derrumban está el de un solo modelo de conocimiento basado en el concepto de racionalidad construido desde el siglo XVII y XVIII y que llegó a su culminación con los planteos totalitarios del siglo XIX y XX a partir del modelo dialéctico hegeliano en todas sus variantes, el positivismo de la escuela de Viena o el falsacionismo de Popper, a pesar su variable de la lógica de situación.

El concepto de conocimiento desde nuevos modelos teóricos de realidad, vinculados a mundos más complejos, requiere de herramientas más amplias y complejas que las utilizadas en los paradigmas de la construcción científica tradicional. El concepto de objetividad, los condicionamientos de la demostración o el uso del lenguaje matemático requieren una adecuación permanente para poder explicar los diferentes modelos teóricos de realidad que la ciencia construye. (Hawking Stephen. 2010.164) Del mismo modo se transforman los alcances de los marcos epistemológicos. Entre ellos por ejemplo el principio de determinación que da lugar a que una pregunta por ejemplo tenga varias respuestas valederas y simultáneas. (Hawking Stephen. 2010. Cap. III). Edgar Morín, en su libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* establece un marco comparativo entre las características destacadas del modelo científico tradicional y el actual. Plantea que intelecto (objetivo) y afecto (subjetivo) actúan no como opuestos sino como el modelo de bucle (un tipo de cálculos que relaciona opuestos). Frente al modelo de simplicidad de la ciencia tradicional se presenta el de la complejidad. La racionalización clásica tiende a ser un sistema cerrado. La actual critica e impone una dinámica permanente. Mientras la clásica es determinista y mecanicista la actual es dialógica (Una lógica y empiria). La clásica redonda en la simplificación y tiende a ser reductiva. La actual ahonda la complejidad. La clásica desecha el error y es autoritaria. La actual en cambio trabaja el error y es autocrítica (Morín. 1999. Cap. I y II)

Asimismo, ahondar la complejidad implica ampliar variables de construcción de conocimiento. Ampliar variables implica dar lugar a pensar en lo diverso y no en lo homogéneo. Y lo diverso implica pensar en lo situado. Justamente para que la educación tenga sentido. Y para que la educación tenga sentido no puede dejar de dialogar con la cultura. La educación tiene razón de ser, en la medida que actúe como instrumento de sentido situacional en un entorno socio-cultural (Luis Enrique López. 2001. 4-5). Del mismo modo, el conocimiento en el marco del paradigma de la complejidad y la diversidad cultural tiene carácter situado. Y este es un tema todavía polémico en el contexto universitario y que requiere una reflexión epistemológica y además política, que apunte a romper el supuesto cerco de inmunidad y asepsia del conocimiento. Educación, cultura y conocimiento son construcciones históricas y sociales (Castoriadis.1986) y como tales son instrumentadas desde la acción política.

La decisión de incorporar estos saberes y por tanto estas nuevas configuraciones del proceso cognitivo no son un síntoma de atraso, entendido esto en la lógica progresiva de un evolucionismo sostenido

desde una práctica política ejercida, más que desde una teoría fundamentada, sino una decisión de autonomía inclusiva que permita concebir una América Latina integrada, en la cual el campo académico actúe como motor desarrollador de este proceso.

Bibliografía:

ADORNO Theodor. (2004). Teoría estético. Madrid. Akal

ALTHUSSER Louis. (1982). Para un materialismo aleatorio. Madrid. Arena Libros. 2002

BIREME, OPS y OMS, <<http://www.udenar.edu.co/virtual/inteligenciacolectiva.pdf>>; pp. 106-126 (100-117).

BORRIAUD Nicolás. (2006-2008). Estética relacional. Buenos Aires. Adriana Hidalgo.

BREA, José Luis: (2003) *El tercer umbral - Estatuto de las prácticas artísticas en la era del capitalismo cultural*, [en línea], <<http://www.uclm.es/profesorado/juanmancebo/descarga/docencia/movimientos/3umbral.pdf>>, [febrero de 2012]; capítulo “El tercer umbral”, pp. 4-24.

BUCK MORSS, Susan: (2004) “Los estudios visuales y la imaginación global”, [en línea], en: *Antípoda, Revista de Antropología y Arqueología*, N° 9, julio-diciembre de 2009, Universidad de los Andes, Colombia; pp. 19-46, <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=81413110002>>, [febrero de 2011].

CASTORIADIS Cornelius. (2005). Los dominios del hombre. Barcelona. Gedisa.

CATALA Joseph. (2005). La imagen compleja. La fenomenología de las imágenes en la era de la cultura visual. Universidad de Barcelona.

CATALÁ, Joseph: (2006) “La imagen y la representación de la complejidad”, [en línea], en: *Jornadas L'educació a l'era digital*, Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, <http://www.mmur.net/teenchannel/era_digital/ponencies/j-catala.htm>, [febrero de 2011].

CATALÁ, Joseph: (2006) “La imagen y la representación de la complejidad”, [en línea], en: *Jornadas L'educació a l'era digital*, Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, <http://www.mmur.net/teenchannel/era_digital/ponencies/j-catala.htm>, [febrero de 2011].

CAUQUELIN Anne. (2012). Las teorías del arte. Buenos Aires. Adriana Hidalgo.

CLARAMONTE ARRUFAT, Jordi: “Del arte de concepto al arte de contexto” [en línea], en: *jordiclaramonte.blogspot.com*, 22 de noviembre de 2008, <<http://jordiclaramonte.blogspot.com/2008/11/del-arte-de-concepto-al-arte-de.html>>, [febrero de 2011].

CRAWFORD Chris. 2004. On Interactive Storytelling New Riders Games.USA.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI Felix: (1980) *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, Valencia, Pre Textos, 2002.

DERRIDA Jacques. 1966. La estructura, el signo y el juego en el discurso de las ciencias humanas. Edición electrónica de [www.philosophia](http://www.philosophia.es). Escuela de Filosofía de la Universidad de ARCIS. 20/10/2012.

FLUSSER, Vilém: (2004) “Sobre el arte”, [en línea], artículos que provienen de una selección de textos de Vilém Flusser que versan *sobre el arte*, compilados para el Seminario dedicado a él realizado por el Archivo Flusser, en Colonia, Alemania, en octubre de 2008. Selección: “La Nueva Imaginación” y “Sobre el arte y la política”, pp. 8-15, en: <<http://logoiiv.tripod.com/sitebuildercontent/sitebuilderfiles/vilemflusser.pdf>>, [febrero de 2011].

GOODMAN, Nelson: (1978) *Maneras de hacer mundos*, Madrid, Machado, 1995.

HEGEL, G.W.F (1989) *Lecciones sobre la estética* (según la segunda edición de Heinrich Gustav Hotho (1842)), traducción de A. Brotóns, Madrid: Akal,

HORKHEIMER, Max & ADORNO, Theodor: (1944) *Dialéctica del Iluminismo*, [en línea], en: <http://mazinger.sisib.uchile.cl/repositorio/lb/filosofia_y_humanidades/a20021241549iluminismoadorno.pdf>, [febrero de 2010]; selección: “Prólogo a la primera edición alemana”, pp. 1-6 e “Industria Cultural”, pp. 38-76

LEVI STRAUS Claude. (1998). *Pensamiento salvaje*. Mexico. FCE.

LÉVY, Pierre: (2004) *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*, [en línea], traducción del libro homónimo -en francés- realizada por el Centro Nacional de Información de Ciencias Médicas (INFOMED) de Cuba con el auspicio de bvs, BIREME, OPS y OMS, <<http://www.udenar.edu.co/virtual/inteligenciacolectiva.pdf>>; pp. 106-126 (100-117).

LÉVY, Pierre:(1999) *¿Qué es lo virtual?*, [en línea], Barcelona, Paidós, Introducción, capítulo 1 y epílogo, pp. 7-18 y 116-119, <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/90/documentos_actividades/levy-pierre-que-es-lo-virtual.PDF>, [febrero de 2010].

LÓPEZ, Enrique Luis. 2001. “La cuestión de la interculturalidad y la educación en Latinoamérica”. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. UNESCO. Disponible en: <http://www.red-ler.org/cuestion_latinoamericana.pdf> [28/8/2011]

MATURANA Humberto. (2006). *La realidad: ¿Objetiva o construida? I Fundamentos biológicos de la realidad*. Mexico. Anthropos.

MORIN, Edgar: (1999) *La epistemología de la complejidad* en: *L'intelligence de la complexité*, París, L'Harmattan; pp. 43-77. Disponible en red en: <http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html> [febrero de 2010]. Traducción de José Luis Solana Ruiz.

MORIN, Edgar: (1999) *La epistemología de la complejidad* en: *L'intelligence de la complexité*, París, L'Harmattan; pp. 43-77. Disponible en red en: <http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html> [febrero de 2010]. Traducción de José Luis Solana Ruiz.

MORIN, Edgar: (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, [en línea], Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, <<http://www.unmsm.edu.pe/occaa/articulos/saberes7.pdf>>, [febrero de 2010].

TORERO, Alfredo: (2005) “Los tiempos del Perú”, en: *Recogiendo los pasos de José María Arguedas*, Colección Insumisos Latinoamericanos, Libros en red; pp. 28-43.

VILCHES, Lorenzo: (2010) “Es posible una estética de las tecnologías de la comunicación?”, en: *Mutaciones de lo visible, Comunicación y procesos culturales en la era digital*, Buenos Aires, Paidós; pp. 113-136.