



VISUALIDAD EXPANDIDA Y CONSTRUCCIÓN DE NARRATIVAS **Nuevas posibilidades para la Educación Artística** **EXPANDED VISUALITY AND CONSTRUCTION OF NARRATIVES. New** **possibilities in Art Education**

José Pedro Aznárez, Universidad de Huelva, CEP de Sevilla.

josepedrorama@gmail.com

Recibido Mayo 2008, aceptado Junio 2008

Resumen

En los últimos años se está produciendo una revolución en las prácticas y los objetos de la visualidad. La mirada es hoy ubicua, está desencarnada, es fragmentaria. El espectador es a la vez actor en una sociedad que todo lo transfiere a la pantalla. Una sociedad del espectáculo, donde la representación es más importante que la "realidad"; donde la representación es la realidad. Las imágenes se hacen inestables, y son resignificadas sin parar (igual que las identidades y la performatividad de cada uno). Ante esto, la Escuela tiene que cambiar. Entre otras cosas, tiene que abandonar el discurso unívoco y universalista, comprender que el conocimiento está siempre en proceso, admitir que las imágenes no son un fin, sino sobre todo un catalizador del aprendizaje y un medio para aprender. La Escuela tiene que asumir que cualquier conocimiento es sólo una parte de un sistema, y que para comprenderlo debe comprenderlo sistemáticamente. La Escuela debe dar voz al sujeto en la construcción de su aprendizaje y su visión del mundo, y en definitiva asumir que es posible enseñar de otra manera, por ejemplo aprovechando las posibilidades que ofrece la construcción de narrativas.

Palabras clave: visualidad, sociedad del espectáculo, significado, construcción del aprendizaje, narrativas.

Abstract.

Actually it's happening a revolution in the practices and the objects of the visuality. The way of looking is today ubiquitous, hasn't body and it's fragmentary. The spectator is simultaneously an actor, in a society that transfers everything to the screen. A society of spectacle, where the representation is more important than the "reality"; where the representation is the reality. The images become unstable, and are re-meant continuously (like the identities and the performativity of each one). Therefore, the School must change. It must leave the univocal and universalist speech, must understand that knowledge is always in process, must admit that the images are not a purpose, but especially a catalyst of the learning and a way to learn. The school must assume that every knowledge exists only as part of a complex system. The school must give voice to the subject in the construction of his learning and his comprehension of the world. It's possible to teach otherwise, for example taking the possibilities that the construction of narratives offers.

Key words: visuality, society of the spectacle, meaning, construction of the learning, narratives.

Un cambio de paradigma

Nuestra visualidad se ha expandido enormemente. En primer lugar con máquinas que han permitido superar los límites del ojo: microscopios que permiten ver lo pequeño, telescopios que acercan lo inalcanzable, PET, TAC, ecógrafos y otros aparatos que permiten ver a través, ver dentro de los cuerpos, etc. Y en segundo lugar gracias a la infinidad de cámaras que continuamente están registrando imágenes y a la multiplicidad de interfaces que nos permiten visualizarlas, desde el monitor del PC hasta las pantallas del móvil, la PDA u otros (“la vida sucede en la pantalla” dice Mirzoeff). Hemos logrado, gracias a la tecnología, un panóptico gigantesco: todo se puede ver, y se puede ver en todo momento, incluso lo más extraño, lo más íntimo, lo que siempre fue oculto.

Por eso, una de las ansiedades actuales es la de hacerse visible. Sentimos la necesidad de que los medios de registro/distribución nos capten. En Internet podemos asomarnos a la vida de personas que ya han puesto la totalidad de sus domicilios y sus actos a disposición de nuestra mirada. Es un síntoma. El deseo de existir se vehicula a través de la ansiedad por ser visible.

Hacerse visible es una estrategia para todos. También para los colectivos, para los lobbies, para los políticos, para las instituciones, para las religiones... Pero no es suficiente con hacerse visible: hay que lograr que esa visibilidad atraiga la atención de los demás, y que sea efectiva, porque de ello depende la posibilidad de re-modelar la sensibilidad de los espectadores. La lucha política e ideológica hace tiempo que se ha convertido en espectáculo. *El espectáculo se presenta como una enorme positividad indiscutible e inaccesible. No dice más que esto: “lo que aparece es bueno, lo bueno es lo que aparece”*, escribía hace cuarenta años Guy Debord (Debord, 2005; 41)

La visualidad sustituye a la realidad. Los informes sobre Internet aseguran que la pornografía es lo más visitado: a través de nuestra conexión ADSL senos ofrece gozar de mil cuerpos. Y podemos obtener aún más cuerpos (y más extrañamente expuestos o copulados) según paguemos más. Pero también es posible visitar páginas de *amateurs*. Y, desgraciadamente, también páginas de pederastas, depravados, voyeurs. En cualquier caso, nunca pudieron nuestros antepasados soñar con tantos cuerpos... pero sólo para los ojos. El sexo se presenta excitante, inevitable, atrayente... pero también intangible, inalcanzable... una visualidad ubicua, pero desubicada, separada del resto del cuerpo y del lugar concreto; fuera del tiempo. El orgasmo del otro/a (o de los otros) no ocurre en ningún sitio, no tiene lugar a ninguna hora: ocurre siempre, y nunca, y el escenario simplemente carece de realidad; sólo sirve para acentuar los espasmos de ese cuerpo deseado que no podemos ni siquiera rozar. Como en los sueños o, tal vez, en las pesadillas. Los miedos de Virilio a la desaparición están justificados.

La sociedad del espectáculo convierte cualquier suceso, por lejano que sea, en un objeto a consumir por parte del público. Cosifica toda la vida, la convierte en producto.

Todo, todo, es visible. Los conflictos éticos son inevitables. ¿Por qué nos es dado contemplar a los prisioneros de los campos de exterminio, con sus huesudos y desnudados cuerpos a merced de nuestros ojos insaciables? Algunos miran a la cámara; pero es 1943 o 1944, y no pueden imaginar que sesenta años después los contemplen sesenta millones de personas. Es

repugnante, pero es inevitable; una vez en la red ellos, como los jóvenes desnudos fotografiados por Von Gloeden o los cadáveres de las mil guerras, quedan expuestos de manera obscena ante todos. La voluntad del prisionero, del joven modelo o del difunto no tiene poder alguno para evitarlo. Ya nadie puede evitarlo; la visión es ubicua, está en todas partes. Y es, como la de un dios tecnológico, propietaria de todo.

Un mundo fragmentario. Actores y espectadores

La relación realidad-imágenes es biunívoca, dialógica, de retroalimentación. Hacemos las imágenes: somos hechos por ellas. Las imágenes no sólo cuentan cosas o provocan sensaciones, sino que también colaboran a la hora de construir nuestra visión peculiar del mundo, y de pensarnos a nosotros mismos. Como en un espejo, nos vemos en el otro. No es nuevo, Ortega o Lacan hablaron de esa mirada especular. Pero sí es nuevo cómo las imágenes se han constituido en el principal de los espejos, y los otros son, cada vez más, los otros que existen en la imagen, no los que tenemos en el piso de enfrente.

El mundo de la visualidad contemporánea es fragmentario. No hay una narración coherente sobre la que se sustente el sentido del mundo (metarrelato), sino múltiples narraciones que se yuxtaponen y mezclan. Cada una de ellas nos indica una vía de acceso a la realidad, nos propone performatividades diferentes. Y, en total oposición a lo que fue el mundo en el pasado, ahora somos capaces de vivir entre esas contradicciones y asumir roles y papeles diferentes, incluso contrapuestos, y ejercerlos a la vez.

Desaparece también la frontera entre el autor y el protagonista, el observador y el descrito. Somos autores a menudo, y también somos figurantes muy a menudo. En la red podemos encontrar montones de calendarios en los que gente corriente se convierte de pronto en personajes eróticos o en figurines que posan en escenarios altamente estéticos. De una manera u otra, todos pasamos a ser actores y/o narradores, comediantes de un mundo del espectáculo que abarca cada momento de nuestras vidas. Tal vez la mejor representación de este desdoblamiento sea la película "Simone", en la que un director de cine, avejentado y fracasado, es a la vez y gracias a la tecnología digital, una actriz joven y bella, deseada por todos. Llega un momento en que las vidas de ambos no pueden ser separadas. De hecho, en la red podemos ser lo que queramos: cambiar de sexo, de edad, de inclinación erótica, de profesión. En *Second Life*, cada cual diseña a su gusto un avatar que, totalmente ficticio, pasa a vivir una vida paralela. Cada avatar se relaciona con otros avatares. ¿Aunque qué es un avatar sino un proyecto de yo y de visualidad diferente del que puedo obtener de mi *hic et nunc*, de mi cuerpo actual, de mi vida limitada al espacio/tiempo newtoniano.? Pero aunque es verdad que *Second life* es efectivamente una segunda vida, deberíamos pensar más bien en sujetos que viven en muchos registros distintos, no en uno o dos únicamente. Pérdida del cuerpo físico y transferencia del deseo y la política a una existencia en más de un cuerpo, en más de un espacio.

La narración constante. El fin de la razón ilustrada

Por ejemplo, hay blogs para todos: para los políticos y para los parias, para los jóvenes y para las ancianas que, como María Amelia, tienen 95 años (<http://amis95.blogspot.com/>). ¿Quién los visita? Ese es otro asunto, como es complicado saber cómo son visitados: la mirada se ha acelerado, como ya precedía Virilio, y pasa por encima de casi todo en un instante. Es preciso echar anzuelos para cazarla, porque es poco constante y en cuanto se aburre un segundo, ya ha cambiado de blog, de lugar, de actividad.

Es un mundo en el que se narra todo, pero de una manera diferente; hipervinculada, desestructurada, construida de una manera no secuencial, imprevisible. Es el fin del paradigma del conocimiento que surgió con la Ilustración. Frente al modelo ilustrado de la Enciclopedia, que todo lo contiene en entradas ordenadas, vivimos un mundo asimilado fragmentariamente, a saltos, sin discurso unitario (a veces muy incoherentemente), sin autoridades fijas ni definitivas (a veces con numerosos discursos paralelos), un mundo de fragmentos innumerables.

Los significados no son constantes: cambian; son dialógicos y dialécticos. Las imágenes se resignifican sin parar (nosotros mismos las podemos resignificar), sueltan sentidos y cogen otros nuevos: a veces se mezclan entre sí y dan lugar a un híbrido. Carlos Escaño, refiriéndose a la película "Blade Runner", destaca la figura del replicante, cuya historia personal está construida a base de recuerdos artificiales. Un sujeto que puede ser un símbolo de la cultura que estamos haciendo. Matrix también, pero en Matrix también hay ya el terror a que el cuerpo definitivamente se esfume en un "second life" perpetuo; el miedo a ser sólo en imagen, a estar conectado sin remisión, a que el yo deje de ser el resultado del espejo lacaniano o de la búsqueda del otro de Ortega y Gasset, y pase a ser sólo un reflejo "virtual"; a que, como los replicantes de Blade Runner, posea una memoria hecha por otros (o por *lo otro*, que es aún más terrorífico), y pierda el control de su propia historia.

Imágenes inestables. Construcción de narrativas

En este mundo tan cambiante, también los significados de las imágenes históricas son inestables. El Arte tradicional, el de los libros, constantemente admite nuevas interpretaciones. No obstante, ya señaló Gombrich que el Arte que vemos está más en nuestras cabezas que en los propios objetos (Pol, 2006) o, por seguir a Morin, en cada sujeto que, en interacción con el mundo, con el eco-sistema, es capaz de generar procesos de metacognición de los que emerge la consciencia, y surge el espíritu (Morin, 2006).

La apreciación estética también es cultural, también es fruto de un proceso de diálogo entre el sujeto, la cultura, el objeto, la performatividad asumida... En contra de lo proclamado por Kant, no hay apreciación estética natural y necesaria. Las imágenes hoy son más frágiles que nunca, porque son más manipulables que nunca, y su fisicidad desaparece en cuanto son introducidas en los soportes binarios del mundo digital.

Como señala Fernando Hernández, citando a Stuart Hall, "*Hay que enfatizar que no hay una respuesta simple o "correcta" a la pregunta ¿qué quiere decir esta imagen? ¿qué está diciendo ese anuncio? Dado que no hay*

una ley que pueda garantizar que las cosas tienen “un significado verdadero”, o que los significados cambian en el tiempo, el trabajo en esta área ha de ser interpretativo, no un debate entre quien tiene razón y quién está equivocado, sino entre significados e interpretaciones igualmente pausibles, aunque en ocasiones compitan y se contesten. La mejor manera de “afrentar” estas lecturas contrapuestas es mirar de nuevo un ejemplo concreto y tratar de justificar esas “lecturas” de manera detallada en relación con las prácticas y formas actuales de significación, y los significados que te parece que se producen” (Hernández, 2007; 28)

Las imágenes (y el Arte entre ellas) son lugares donde se negocian los significados. (Aznárez, 2006) No hay interpretaciones cerradas que sean “las correctas”. La imagen, además, no es autosuficiente: cuando procuramos nuestra comprensión del mundo a través de las imágenes tenemos que tener en cuenta también otros parámetros: quién es el que ve, desde dónde se ve, por qué se ve (o se expone), qué políticas de poder y de placer se construyen desde y en las imágenes, etc

Las identidades (y el conocimiento, y la opinión, y...) se construyen “espigando” los restos de una gigantesca marea de imágenes, ideologías, concepciones... El resultado no es la suma de los fragmentos, ni tampoco (mayoritariamente) una elección congruente y firme por un modelo definido. El sujeto se preocupa sin parar por la negociación de sentidos y significados, por la reconstrucción incesante de la interpretación de la realidad e incluso del propio *self*. Uno de los miedos actuales es el miedo a perder el tren, a que la marea nos arrastre, como arrastra los cadáveres o los pequeños camarones. Vivimos una *vida líquida*, según la expresión de Bauman, íntimamente ligada a la civilización de consumo, que precisa para existir que todo deje de servir en muy poco tiempo y sea sustituido por algo nuevo, emergente, incluso aunque lo anterior pudiera seguir funcionando muy bien (tal vez incluso mejor que lo novedoso).

En esta gran movida, “*I@s espigador@s actuales no sólo recogen muestras y fragmentos de la cultura visual de todos los lugares y contextos para coleccionarlos y “leerlos”, sino para crear narrativas paralelas, complementarias y alternativas. Para transformar los fragmentos en nuevos relatos mediante estrategias de apropiación, parodia y cita. Relatos que les permiten reinventar y transformarse, alejados de dualismos, subordinaciones y límites” (Hernández, 2007; 16). En un mundo así, hecho de fragmentos innumerables, es necesario dotar de sentido a la información: hay que **reconstruir el conocimiento**, y hacerlo desde el sujeto (Hernández, 2002)*

Sujeto y narratividad

Al igual que no hay una apreciación estética universal y objetiva, el conocimiento no es algo que exista independientemente de los individuos y de las culturas en las que estos viven. Incluso los sistemas más lógicos y coherentes con los que el hombre analiza el mundo que le rodea son productos culturales. Existen porque existe el ser humano.

La Escuela ha insistido durante largo tiempo en impartir un saber aparentemente objetivo e incontestable y en considerar a los alumnos como sujetos todos iguales y que aprenderían de igual manera. Todo construido desde un relato de poder, en el que los docentes poseían el saber y lo iban

entregando al alumno (un saber *cristalizado*, que era “como era” sin que se admitiesen cuestionamientos a su veracidad o su pertinencia). Como a menudo se ha señalado, en aquel modelo el alumno sólo tenía que limitarse a escuchar, y a reproducir.

Sin embargo, actualmente tendemos a pensar de una manera bien diferente. No hay un saber incontestable, al revés, hay muchos posibles enfoques, y el conocimiento (que crece sin parar) no puede entenderse como algo cristalizado, sino más bien como algo en proceso e inseparable del sujeto que conoce.

El protagonista del aprendizaje es el alumno. Y a través del aprendizaje no sólo adquiere una cierta capacitación/adiestramiento, sino que está construyendo una cierta noción del mundo y de sí mismo (Hernández, 2004), para lo que no es suficiente con repetir lo que otros han dicho antes que él. De alguna manera hemos de invitarle a que asuma ese protagonismo, y convierta su estancia en la institución escolar en un proceso de crecimiento, de llegar a ser.

Para cualquiera de nosotros, el aprendizaje es una aventura excitante cuando nos ayuda a entender lo que nos rodea y sobre todo a entendernos a nosotros mismos (Hernández, 2007). Pero esa comprensión no se da en el vacío, no es un conocimiento desligado de lo concreto o ligado a situaciones artificiales y absolutamente separadas de nuestra vida, como ha acostumbrado a ser el conocimiento escolar. En Educación Artística el objetivo no puede ser sólo la realización de productos, por muy estéticos que estos puedan ser. Y aún menos de productos descontextualizados, que no tengan sentido alguno para el alumno, desligados de la realidad en que vive. En este sentido, considero especialmente desafortunados, cuando son el núcleo del aprendizaje, determinados repertorios de fichas o ejercicios “abstractos” basados en la adquisición mecánica de habilidades y conceptos de escasa relevancia cognitiva (ejercicios de degradados, de repetición modular, etc), que normalmente no están relacionados con el mundo cotidiano del alumno o lo están muy artificialmente (“realizar un diseño modular para vuestro cuarto de baño...”). Pueden ser complementos adecuados, pero la base del aprendizaje tiene que ser otra, que aproveche el potencial cognitivo que ofrece lo visual, y en concreto las imágenes, incluidas las obras de Arte (Efland, 2005).

Por otra parte, los datos y saberes, incluso los más “objetivos” (la tabla de elementos periódicos, los sucesos históricos más relevantes, etc) son parte de sistemas de conocimiento más amplios, con los que el sujeto se está relacionando. Ningún hecho, ningún dato, ningún concepto, ninguna imagen... existen por sí solos, sino en interacción con la complejidad del mundo. Cada uno de nosotros existe también en interacción con ese mundo complejo: de alguna manera ese mundo complejo habita en cada individuo. Por tanto, para aprender tenemos que reflexionar desde la complejidad y desde el ser sujetos.

Los alumnos no pueden aparcar su vida, su historia personal, grupal y comunal, sus inquietudes y anhelos, etc. al entrar en el aula. Negar la posibilidad de partir de cada una de esas subjetividades es un absurdo. Porque los conocimientos se insertan en cada uno de una manera distinta, porque se van encadenando a historias de vida distintas.

Trabajar desde las historias de vida de cada uno, o desde las historias de cada grupo, cada clase, cada centro, cada lugar. Esto no significa que la educación se tenga que limitar a lo inmediato al alumno, ni mucho menos.

Significa que para que cobre sentido para el alumno, no puede estar desligada de lo inmediato, aunque aborde temas muy diferentes geográfica, temporal o socialmente a la realidad de los alumnos. Y no puede ignorar las historias que están ocurriendo en ese momento: en el aula, en la vida de fulano o mengana, en los noticieros, en el cine o en las noches de marcha. La cultura escolar no tiene necesariamente que ocuparse de estos asuntos: no se trata necesariamente de hablar de la última película en vez de hablar de Monet o de Kandinsky. Pero no se puede hablar de Monet y Kandinsky como si no existiese el resto de la realidad, y muy especialmente la que rodea al alumno. Del mismo modo que la Historia cobra sentido desde el presente desde el que se contempla y desde la historia y el imaginario de quien la contempla, el conocimiento lo hace desde los presentes, las historias de vida y los imaginarios de cada uno y de las colectividades en que estamos insertos. En nuestra comprensión están presentes también nuestras creencias, nuestras certezas irracionales, nuestros miedos y deseos, nuestros sentimientos, etc.

Para poder cambiar el mundo es preciso partir del mundo real, no de una abstracción que se contradice continuamente con lo que hay fuera de la Escuela.

Ante este presente que hemos visto, complicado, lleno de yuxtaposiciones e hibridaciones, de visualidades ubicuas y desubicadas, de prácticas de performatividad ligadas a estereotipos y modelos transmitidos por mil canales, etc. la educación tiene que ayudar a los sujetos para que sean capaces de re-construir el conocimiento, de dotarlo de sentido, de ligarlo a sus propias historias de vida y a su construcción del self y de la comprensión del mundo.

Nuestra comprensión se construye a partir del diálogo y la discusión, a partir del contraste, a partir de la yuxtaposición, a partir de la hibridación y exige que nuestra propia voz se eleve para que escuchemos qué es lo que hemos construido. Me construyo cuando tengo oportunidad de interactuar con lo que no soy yo: con los otros y el resto de la realidad. No es suficiente con repetir los datos y las indicaciones del otro/la otra. Saber algo de memoria no es necesariamente comprenderlo. El diálogo es fundamental, sea con el resto de los componentes de mi comunidad escolar, sea con el pasado, con los miembros de otras culturas a las que accedo a través de varios canales de información o, incluso, conmigo mismo (cuando después de leer, contemplar, escuchar, participar, etc. me detengo a reflexionar y a proyectar, y luego me embarco en el hacer, que también exige un diálogo continuado con los demás y con mi propia persona)

No nos basta con pensar que sabemos y comprendemos algo, sino que es preciso además que seamos capaces de mirarnos a nosotros mismos, separarnos para evitar que naturalicemos lo que vemos y pensamos en cada instante como si eso fuera la realidad incuestionable. Es decir, es preciso ejercitar la metacognición (¿cuándo ha hecho eso la Escuela?). Esto implica que el alumno reflexione sobre su proceso de aprendizaje y sobre lo que aprende; implica darle voz para que sea capaz de observar qué es lo que hace, por qué, cómo le cambia, cómo cambia su mundo, etc.

Y es necesario también que seamos capaces de explicitar nuestra reconstrucción del mundo. Hacerla pública, contrastarla con otras visiones, defenderla o corregirla. El conocimiento no puede ser como una creencia, al contrario tiene que estar dispuesto a ser cuestionado, y cada uno de nosotros

(y de nuestros alumnos), tiene que ser capaz de revisar o incluso sustituir los hitos sobre los que construye su mirada. Y no quiero con esto caer en el relativismo absoluto: por supuesto que hay cosas que no son negociables (sería el caso de las libertades y los derechos fundamentales, como ya hemos expuesto en otra ocasión). Pero la mayoría del conocimiento no pertenece a ese tipo de asuntos, y aún éstos tienen que estar respaldados por una argumentación solvente.

Como recuerda Efland, *“el objetivo de enseñar arte es contribuir a la comprensión del paisaje social y cultural en el que habita cada individuo”* (Efland, 2005; 229), no el hacer ejercicios repetitivos, ni siquiera (por si solo) el hacer Arte (entre otras cosas, no creo que actualmente puedan concebirse una fruición y una creación que presupongan una estética que se justifique a sí misma y no tenga que rendir cuentas a nadie). Comprender exige volver a narrar; hacer aflorar, explicitar. Construir historias, construir/reconstruir y/o deconstruir narrativas. Narrativas de muy diversos tipos, en las que en un mundo tan icónico como el nuestro, lo visual y las imágenes (ajenas o propias; intactas o retocadas; originales o hibridadas) tienen un papel fundamental. Las Artes Visuales (con sus medios tradicionales y con los más actuales) son una maravilla cuando trabajan con proyectos educativos en los que el alumno no se limita a ser adiestrado, sino que trabaja en la construcción de su aprendizaje.

Finalmente, y con palabras de Fernando Hernández, es preciso *“plantearnos la necesidad de ayudar a los niños, niñas y jóvenes, pero también a los educadores, a ir más allá de la tradicional obsesión por enseñar a ver y promover experiencias artísticas. En un mundo dominado por dispositivos visuales y tecnologías de la representación (las artes visuales actúan como tales) nuestra finalidad educativa podría ser facilitar experiencias reflexivas críticas. Experiencias que, como señala Nancy Pauly (2003), permitan a los estudiantes comprender cómo las imágenes influyen sus pensamientos, sus acciones, sus sentimientos y la imaginación de sus identidades e historias sociales.”* (Hernández, 2007; 23)

Bibliografía citada

- Aznárez, José Pedro (2006) “Arte y ciudadanos. La relación entre las prácticas y creencias del Arte y una ciudadanía contemporánea”, en *Red Visual* nº 5-6 - Diciembre 2006. Sevilla, COLBAA.
<http://www.redvisual.net/n5/articulos/art1.htm>. Consulta Mayo 2008
- Bauman, Zygmunt (2006) *‘Vida líquida’*. Barcelona, Paidós
- Debord, Guy (2005) *‘La sociedad del espectáculo’*. Valencia, Pre-textos
- Efland, Arthur (2005) *‘Arte y cognición’*. Barcelona, Octaedro
- Escaño, Carlos (2003) *‘Lágrimas en la lluvia’*, en *‘Didáctica de la Educación Artística’*. Madrid, Pearson Prentice Hall
- Hernández, Fernando (2002) “La importancia de ser reconocido como sujeto”. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 319. Barcelona
- Hernández, Fernando (2004) “Qué puede aportar un profesor de artes visuales a la escuela del siglo XXI”, en *‘Actas del VII Simposio de profesores de Dibujo y Artes Plásticas’*. Sevilla, COLBAA
- Hernández, Fernando (2007) *‘Espigador@s de la cultura visual’*. Barcelona, Octaedro

- Mirzoeff, Nicholas (2003) `Una introducción a la Cultura Visual´. Barcelona, Paidós
- Morin, Edgar (2006) `El método 3. El conocimiento del conocimiento´. Madrid, Cátedra
- Ortega y Gasset, José (1971) “Ideas para una historia de la Filosofía”, en `Historia como sistema´. Madrid, Austral
- Pol, Elena (2006) “La recepción del Arte”, en *Iber*, nº 49 Julio 2006. Barcelona, Graó