

## **IMÁGENES QUE NOS DICEN QUIENES SOMOS Y COMO DEBEMOS SER**

Aznárez López, José Pedro; Centro de Profesores de Sevilla. Callejón Chinchilla, M<sup>a</sup> Dolores; CES Cardenal Spínola; Granados Conejo, Isabel. Universidad de Sevilla.

### **1.- ANTECEDENTES Y/O OBJETIVOS**

Vivimos en una sociedad llena de imágenes. Por todas partes. De todos los tipos. Estamos en interacción con ellas desde que nos despertamos. En gran medida la realidad ocurre, además, en las pantallas (de TV, de PC, de móvil), ante las que permanecemos cada vez más tiempo (Mirzoeff, 2003). Las TIC pasan por encima de los límites espaciotemporales, con costes muy bajos... Muchas más imágenes: más perfectas, atractivas, cambiantes, potentes.

No son inocentes, ni asépticas, ni casuales. Están donde están porque alguien lo ha decidido. Con objetivos distintos: fotos de unas vacaciones (fijar un recuerdo), o un cuadro (para embellecer, explicar la vida...), o un TAC (para facilitar un diagnóstico), o el plano del Metro (un esquema simple para guiarnos por un entramado complejo), o un dibujo anatómico (entender lo que no puede ser visto)... También a menudo para vendernos, para ideologizarnos, para manipular nuestras emociones..., es decir para servir a algún poder. Nos dicen cómo actuar, cómo ser, qué hacer (Nieto, 2006; Aznárez et al, 2006; Callejón y Granados, 2006)

Nuestra comprensión del mundo depende de ellas. Nuestra realidad se construye desde ellas y con ellas:

- Porque “construimos el mundo” a través de ellas. Nuestra idea de la red de Metro es a menudo más el plano del metro que la red real de túneles y estaciones. El bombardeo de Guernica es más el cuadro de Picasso, que la verdad del bombardeo (Aznárez, 2004; Aznárez et al, 2006). Además. las TIC, la TV o el cine describen un cierto mundo exterior.
- Porque vivimos un mundo de visualidad expandida: podemos ver el interior de nuestros cuerpos en una resonancia magnética o la imagen de los huracanes desde un satélite. De alguna manera nuestros sentidos se han acoplado a las máquinas que hacen esto posible (satélites, aparatos médicos, vídeos domésticos), y dejaríamos de comprender aspectos completos de la realidad si nuestra interacción con estos potentes instrumentos cesara.
- Porque al final las imágenes no son sólo representaciones: son parte de nosotros y nos construyen\_ (Hernández, 2000). No podemos separar nuestro modo de entendernos a nosotros de las imágenes que nos rodean o de las imágenes que nos registran y/o explican (fotos de la niñez, de la boda, vídeos domésticos, modos de elegir ropa o mirarnos, etc.).

Nuestras conductas, nuestra performatividad, derivan, entre otras cosas, de imágenes que continuamente lo construyen todo. Desde lo más público y evidente a lo más íntimo En la Red, es posible mirarlo todo. Todo. Nada y nadie ocultos, es difícil eludir la tentación de mirar.

Por otra parte, las TIC han permitido modos nuevos de crear y/o transformar imágenes: cámaras digitales económicas o integradas en el teléfono móvil, software de creación y manipulación de imágenes, enormes repertorios de imágenes en Internet, etc. Por primera vez en la Historia todos podemos obtener cualquier imagen de cualquier sitio y hacer y alterar imágenes con una cierta calidad. Imprimirlas, enviarlas, colgarlas en la Web para todo el planeta.

Frente a esta realidad, y a esta revolución en la creación y distribución de las imágenes, tenemos una Escuela monocroma, muy semejante a la que existía hace

décadas e incluso siglos. Una Escuela obsesionada por los contenidos, por los diseños curriculares, por los libros de texto (gratuitos). Constructivista y comprensiva en los documentos oficiales y los PC, pero de prácticas monocordes, monodireccionales (transmisivas), reproductoras.

Una Escuela que empieza a incorporar masivamente las TIC a las aulas, pero que a menudo lo hace como si fueran sólo una pizarra más potente que la pizarra de siempre, usando el software como antes usaba los libros de texto y los apuntes.

Una Escuela con diseños curriculares basados en nociones de lectura y consumo de imágenes muy limitadores, dependientes de supuestos formalistas. Los de antes, que nacieron ya obsoletos, y lo de ahora, cuando acabamos de conocer, algo decepcionados, los de la LOE.

Una Escuela cuya Educación Plástica y Visual pierde peso sin cesar, constreñida por las otras materias y por la ignorancia (o la falta de responsabilidad) de una parte de la clase política y, desgraciadamente, también parte de la clase docente. A pesar del trabajo de organizaciones implicadas, desde Colegios Profesionales hasta la UNESCO, que si en 2003 publicaba su “Llamamiento para la promoción de la Educación Artística y de la Creatividad” (UNESCO, 2003), recientemente elaboraba un informe significativamente titulado “La importancia de las artes en la educación” (Hernández, 2006).

Por todo esto, y entre otros objetivos, trabajamos para:

- Evitar la cultura de la queja y la lamentación tras las que el profesorado de Educación Artística esconde su enfado y también a veces falta de activismo y, ocasionalmente, de rigor.
- Afirmar la posibilidad de todo docente de, aun partiendo de un deficiente Diseño Curricular Base, ser capaz de construir procesos de enseñanza aprendizaje excelentes y abiertos.
- No abatirnos con la falta de tiempo y ser capaces de trabajar con los otros, los que tienen muchas horas, para establecer metodologías y marcos referenciales que posibiliten procesos de aprendizaje excelentes
- Integrar las posibilidades inmensas de las TIC en el aula, trabajar sobre sus implicaciones
- Ser conscientes de la complejidad del conocimiento y trabajar con la complejidad. Superando las simplificaciones de los DCB, los libros de texto o de desafortunados textos profesionales. Para que seamos capaces de vivir en interacción ventajosa con las imágenes, de construirnos y construir el mundo desde la Libertad., la capacidad crítica (que no criticista), la capacidad de generar respuestas y cambios y la capacidad de aprender a aprender sin cesar.
- Superar el enfoque formalista y de lectura de imágenes generalizado hacia un enfoque basado en la reflexión, la investigación activa y la comprensión crítica. Que supone placer

Respecto a este último punto conviene señalar que nuestra propuesta es diferente de otras basadas en conceptos de lenguaje visual y procedimientos de lectura de imágenes tradicionales, como los defendidos recientemente por Acaso (Acaso, 2006). Los objetos visuales, las imágenes, no son entes estables, sino dialécticos (y con el advenimiento de las TIC, más). Construyen nuestras miradas y son re-construidos por nuestras miradas. Sus significados se renegocian constantemente. Cuando se defiende la noción de lenguaje para lo visual, algo muy discutible (Hernández, 2000), se olvida que en el mejor de los casos, no se trataría de un lenguaje decodificable sistemáticamente. A veces ni siquiera es útil como referente, porque una lectura formalista no aporta

información para entender qué es “La fuente” de Duchamp o qué ocurre en nuestro ánimo cuando contemplamos el campo de pararrayos de Walter de María. (Nieto et al., 2006). Y puede ser insuficiente para las imágenes representativas. Por ejemplo una lectura tradicional de “El origen del mundo”, de Courbet, un cuadro que sólo alcanza a abarcar el sexo de una mujer, y que se suele considerar una obra de arte, apenas nos dice nada (Aznárez, 2006d). La relevancia de esta imagen no depende de líneas planas, o colores y puede ser absurdo invertir tiempo en clasificarla estandarizadamente (denotativa informativa, artística, publicitaria...), en comentar el formato de la obra, o en hacer un cuidadoso y panofskyano análisis iconográfico. Esos datos pueden ayudar sólo un poco en un análisis que se ha de centrar en los contenidos (más allá de la impotente separación entre lo denotativo y lo connotativo, en este caso la representación de un sexo femenino y ¿de qué?). Que aborde las interacciones de la obra, su historia previa, y su fruición museizada actual. Que la relacione con otras obras de Arte, como la Olimpia de Manet o la Venus de Urbino de Tiziano, con la pornografía o con los anuncios con señoras incitantes o sumisas, o con el duelo tórrido de “El ultimo vuelo del Osiris” (Animatrix), etc. Además, para esta obra como para todas no existe un procedimiento de lectura aséptico y totalmente “científico”, sino que es necesario considerar las distintas miradas desde las que es posible acceder a ella: estudios de género, enfoques psicoanalíticos, estudios de la vida privada, etc. Todo para una obra, no lo olvidemos, que es toda una declaración sobre la “identidad” femenina.

La realidad de un mundo de imágenes que nos construyen y nos dicen quienes somos y cómo debemos ser, hacen preciso disponer un marco conceptual amplio y sobre todo unas estrategias de trabajo basadas no tanto en la descripción pseudocientífica de las imágenes, como en su comprensión crítica. Esto no invalida las aportaciones de Dondis, Arnheim, Lazotti o Acaso, pero sí supone no estimarlas como un fin de la Educación, sino mejor como medios ocasionalmente valiosos, normalmente auxiliares.

- **Objetivo:** pasar de una Educación Artística formalista a una Educación Artística más rica, que entre otras cosas trabaja para la construcción personal y aprovecha el potencial de las imágenes para potenciar la reflexión y la crítica, para generar imaginarios, para construir identidad...Un objetivo que va más allá de los límites de una sola disciplina.

## 2.- MÉTODO

Si deseamos trabajar con el mundo de la visualidad aspectos como la identidad, la performatividad, los roles, el poder y sus estrategias, etc. tendremos que asumir al menos:

- Que no es posible hacerlo sólo mediante planteamientos de lectura de imágenes fijos y más o menos rígidos; cada situación exige un proceso distinto
- Que es necesario comprender las imágenes como fenómenos en interacción con la totalidad de la realidad, y por tanto no comprensibles separadamente de ella.
- Que al trabajar sobre aspectos extremadamente complejos (como los de la identidad), tendremos que utilizar metodologías que partan de la complejidad de la realidad y no se basen en simplificaciones (aunque éstas aparezcan tentadoramente “científicas”)
- Que nuestros fines educativos no son sólo adquirir conceptos y procedimientos. En este sentido podemos recordar los siete fines para la educación postmoderna que propone López Ruiz
  - Formar a personas críticas: futuros ciudadanos responsables
  - Educar íntegra y holísticamente a la persona

- Favorecer el desarrollo de un pensamiento sistémico-complejo
- Intervenir en la sociedad
- Aprender a aprender durante la vida
- Adquirir un bagaje cultural para integrarse de forma creativa en el entorno
- Preparar para responder a los retos de la sociedad de la información (López Ruiz, 2005)

Trabajar sobre la identidad, sobre cómo las imágenes nos construyen y construyen el mundo, supone partir de realidades en las que estas cuestiones son emergentes. Un posible objeto de estudio puede ser la publicidad, con su gran peso en la vida de nuestros alumnos y en la nuestra (Costas, 2006). Pero el mundo de la visualidad es mucho más amplio. En las artes tradicionales, podemos por ejemplo trabajar sobre la *Olimpia* de Manet, especialmente cuando se contrasta con otros cuadros como la *Venus de Urbino* de Tiziano, y analizar la construcción de una cierta identidad femenina y de una cierta mirada “artística” masculina (Aznárez y Callejón, 2006). Podemos trabajar sobre cómo los terroristas crean realidades crueles para que existan determinados productos visuales mediante los que hacerse presentes y ejercitar el terror, sea el destruir las torres gemelas o el secuestrar niños en Bezan (Aznárez, 2006), forzando así nuestros sentimientos, nuestros miedos, nuestra imagen de quién y cómo es el otro. Podemos trabajar sobre cómo distintos espacios responden a concepciones distintas del individuo, atendiendo al concepto de régimen escópico utilizado por Jay (Jay, 2003; Aznárez, 2006b). O con la performance. O con Net-Art. Así hasta un largo etcétera. Como vemos, no se trata del acostumbrado análisis de imágenes: hay objetos de estudio que no son propiamente imágenes (el concepto de régimen escópico, pero también un happening o mucho del Net-Art...), pero sobre todo porque el campo de estudio es más amplio y holístico que la propia imagen.

¿Cómo abordar el trabajo con estos u otros contenidos? Desde la complejidad.

Ante las imágenes solemos trabajar con preguntas y criterios y procedimientos de bajo nivel cognitivo. Por ejemplo alguno de los criterios de evaluación que conocemos ahora mismo de la LOE. Citamos textualmente el 5 [la negrita es nuestra]: “*Utilizar la sintaxis propia de las formas visuales del diseño y la publicidad para realizar proyectos concretos. Con este criterio se trata de **comprobar si el alumnado es capaz de distinguir en un objeto simple bien diseñado sus valores funcionales unidos a los estéticos** (proporción entre sus partes, color textura, forma, etc.)* “. Un criterio basado en identificar a partir de objetos simples. Un pobre reto para personas adolescentes y que merecen algo mejor.

Al contrario que este tipo de criterios, hoy sabemos que las Artes, el mundo de las imágenes en general, son excelentes para el aprendizaje complejo. Son campos “deficientemente estructurados”, que hacen necesario el estudio cualitativo y en profundidad de casos concretos. En la Red, todo es aún más complejo y poco estructurado.

Las obras de Arte (las imágenes en general) son como nudos, cruces de caminos, en que se dan la mano todos los saberes. Por eso Efland ha podido resaltar su relevancia cognitiva: permiten flexibilidad en el análisis y análisis muy complejos, permiten integrar conocimientos diversos, trabajan mucho con la imaginación (que es una herramienta para la creatividad y para prever situaciones y posibilidades), funcionan con modos de conocimiento que no posee el lenguaje, etc. Y todo eso sin olvidar los argumentos puramente estéticos. (Efland, 2005).

Si trabajamos aprovechando esta riqueza de posibilidades el artefacto o el fenómeno de la visualidad que tengamos entre manos se convierte en un potente motor de

aprendizaje. No importa tanto la obra en sí como su capacidad para aprender a partir y a través suya. Las imágenes son poliédricas, establecen relaciones dialécticas con los espectadores: son re-construidas constantemente en el acto de la contemplación, reabren caminos de comprensión ya transitados a la vez que abren otros nuevos. Eso ocurre en el Aula también. No hay un “mensaje latente” tras el “mensaje manifiesto” sino un calidoscopio, o una compleja red de carreteras, a través de los cuales acceder a múltiples niveles de significado, a múltiples caminos de conocimiento, a múltiples miradas. Las obras, flexibles y complejas, establecen conexiones con sus vidas y las nuestras. No son tanto objetos como espacios\_donde construir y construirnos (Porres, 2006). En la Red, aún más. *Se trata en suma de ir más allá del “qué” (qué son las cosas, las experiencias, las versiones) y comenzar a plantearse los “porqués” de esas representaciones, lo que las ha hecho posibles, aquello que muestran y lo que excluyen, los valores que consagran...* (Hernández 2000; 43)

Lo importante es *propiciar respuestas comprensivas a las obras de Arte [o a cualquier otro artefacto objeto o fenómeno visual], sea mediante textos o mediante imágenes. A través de propuestas puntuales, reflexiones críticas, narrativas, interpretaciones, proyectos de trabajo, etc. Los propios artistas han estado contestándose unos a otros desde hace siglos. La Olimpia de Manet es una respuesta compleja al arte oficial del siglo XIX. (...) Planteémonos nosotros nuestras propias respuestas, nuestras re-propuestas. El Arte es dialógico. Si tenemos alumnos, con más razón, para que ellos puedan también hacerlas. Como es lógico no sólo con ocurrencias espontáneas o simples opiniones, sino sobre todo desde el conocimiento. Complejo.* (Aznárez y Callejón, 2006)

Destacaremos dos posibilidades: el trabajo con preguntas complejas y los proyectos de trabajo.

**Trabajo con preguntas complejas:** En otras ocasiones hemos propuesto trabajar a partir de preguntas complejas (Aznárez, 2006c; Aznárez y Callejón, 2006). En vez de realizar un comentario estructurado en pasos y basado en la decodificación, se persigue obtener información relevante a partir de una o varias preguntas generadoras. Preguntas que no pueden ser contestadas con respuestas inmediatas y/o simples. Es fácil responder cuál es la gama cromática de un cuadro, o si su composición es estática o dinámica. Esas preguntas no invitan a la comprensión. Pero podemos hacer preguntas del tipo “¿Por qué los pintores expresionistas americanos pintaban como lo hacían?”, preguntas que no admiten una sola respuesta, simple e inmediata. Para responderla precisamos los conceptos de composición, color, etc. que contempla el DCB, pero también profundizar en el conocimiento de la realidad histórica de estos pintores, del concepto de espectador, artista y Arte del momento (y de ahora), de la rivalidad cultural e ideológica auspiciada por la Guerra Fría, de los sistemas de mercado del Arte, de la relatividad de las nociones estéticas, etc. etc. Estas y otras cuestiones permiten abrir el camino al aprendizaje investigativo basado en la búsqueda, procesamiento y selección de la información y en la comprensión. Al trabajar con preguntas que no admiten contestación inmediata, el aprendizaje se expande en múltiples direcciones. Por eso es recomendable que no nos empeñemos en mantener un solo enfoque (el disciplinar), como hacen algunos textos, sino que seamos capaces de movernos interdisciplinariamente. Esto nos puede animar a trabajar conjuntamente con otros docentes (de Sociales, Lengua, E. Física...)

Proponemos cinco pasos trabajando con preguntas complejas (Aznárez y Callejón, 2006):

- I. Seleccionar uno o varios motores de aprendizaje (cuadros, anuncios, fenómenos visuales...) adecuados para lo que pretendemos obtener

- II. Plantear una o varias preguntas que fomenten procesos cognitivos superiores (preguntas complejas)
- III. Plantear vías de reflexión/investigación
- IV. Favorecer la reflexión informada y con capacidad crítica (que no criticista).
- V. Facilitar la comprensión. Posible reflexión y producción por medio de narrativas, trabajo plástico, acción, etc.

**Metodología de trabajo por proyectos:** Excelente para un aprendizaje complejo y para trabajar en profundidad con el poder de la imagen y su capacidad para construirnos. Es una metodología más potente que la simple explicitación de cuestiones complejas (que pueden limitarse sólo a un debate dirigido, un punto de partida para trabajar con textos y/o imágenes, etc.). De hecho, con frecuencia en un proyecto de trabajo se parte de estas preguntas. En el área artística tienen su referente especialmente en los trabajos de Fernando Hernández (Hernández, 2000; Hernández et al, 2004; Hernández y Ventura, 2002).

Elijamos el método que elijamos, podemos hacerlo aún mejor si relacionamos lo que estamos aprendiendo con el mundo vivido de los alumnos, lo que reforzará la significatividad del aprendizaje. Cuando nos referimos al mundo vivido de los alumnos no pretendemos convertir sus cosas en objeto de estudio. No se trata de hacer lo de siempre pero, en vez de con cuadros, con portadas de discos o anuncios. Se trata de que cuando iniciamos procesos de comprensión complejos, estamos trabajando también con el mundo vivido de los alumnos, teniéndolo en cuenta (que no didactizándolo) para que pueda ser argumento y referente.

Es fundamental destacar la necesidad de incorporar las Nuevas Tecnologías. Si no disponemos de ellas, (igual que a menudo tampoco de un taller o una biblioteca excelentes) podemos suplirlas con ingenio: prensa, fotocopias, una pequeña biblioteca de aula, una oportuna charla magistral, material reciclado, textos e imágenes que el docente baja de Internet...Pero si disponemos de recursos informáticos, tenemos la posibilidad de acceder a un volumen inmenso de imágenes, públicas y menos públicas, muchas inaccesibles antes de Internet. Y podremos disponer de software de creación y manipulación de imágenes, conexión mediante mail o plataformas fuera del aula, incluso con otros países y otras escuelas, y con una excelente oportunidad de dar visibilidad a los trabajos y resultados de los alumnos que es algo fundamental (si no, siempre quedan las paredes del centro o del aula). Pero sobre todo, no olvidemos que todo lo referido a la construcción de la identidad, actualmente, es inseparable de los interfaces (PCs o teléfonos móviles) y las prácticas que desarrollamos ante ellos.

### 3.- RESULTADOS

*“Cuando los alumnos aprenden a realizar lecturas sobre determinados fenómenos (por ejemplo, por qué cambia el arte, por qué en los libros de Historia del Arte casi no aparecen mujeres artistas, por qué el Greco cambia de lugar de residencia y estos cambios repercuten en sus producciones, por qué varía el trabajo del artista en función del tiempo en que vive, cómo se relacionan las representaciones del cuerpo con la vivencia corporal...los estudiantes se protegen de las interpretaciones “correctas” y únicas de los fenómenos. De esta manera... además de expandir su conocimiento base, ganan la práctica de reconocer cómo sus representaciones (y las que actúan sobre ellos) se van conformando”*  
(Hernández, 2000; 110).

Los autores de este texto venimos trabajando desde hace años sobre la necesidad de que alumnos, y docentes, partamos de planteamientos como los expuestos hasta ahora. Lo hemos hecho tanto en la formación continua de profesorado (cursos CEP, congresos, jornadas, grupos de trabajo), como en el asesoramiento a docentes que trabajan de maneras innovadoras en el aula. También en nuestra propia aula (intuitivamente en un principio, de manera sistemática en la actualidad). Normalmente nos hemos limitado a contextualizar y aplicar el trabajo llevado a cabo por especialistas muy cualificados. Con aportaciones propias ocasionales.

Últimamente hemos podido trabajar en talleres con docentes en activo y con estudiantes de magisterio. Sobre el uso de preguntas complejas con productos visuales y artísticos. En estos talleres no sólo hemos expuesto nuestras ideas, sino que después hemos invitado a los asistentes a trabajar sobre imágenes concretas (elegidas por ellos de entre varias). Al principio, la mayoría de las personas tienen mucha dificultad para elaborar preguntas complejas, y suelen repetir las preguntas simples que conducen a respuestas “correctas”, o bien a insistir con cuestiones relativas a lo formal, de bajo nivel cognitivo y que se contestan con dos frases. Después, poco a poco, abandonan estos esquemas aprendidos, que hacen estéril la contemplación y que impiden una comprensión *real* de las imágenes porque nos dan respuestas previsibles pero que realmente apenas nos permiten comprender. Y comienzan a hacer preguntas más y más complejas, que les ayudan a plantear su relación con el mundo visual de otra manera.

Desgraciadamente en casi ningún caso sabemos cómo ha influido esta experiencia de los talleres en su práctica docente. Pero sí tenemos más información de docentes con quienes hemos trabajado, en cursos y grupos de trabajo, la metodología de trabajo por proyectos, y especialmente de su aplicación a partir de los cursos sobre Patrimonio que el CEP de Sevilla convoca desde hace tres años (Aznárez, Callejón y López, 2006).

No podemos negar la dificultad de trabajar por proyectos con horarios muy reducidos y un currículum obsoleto (cuyos contenidos no podemos obviar). Con alumnado perezoso, hecho a la escuela transmisiva y al poco esfuerzo cognitivo. Pero hay docentes que están cambiando sus clases. Hay iniciativas excelentes, pero ineditas. De entre las publicadas podemos invitar a consultar el trabajo de Piqueras, publicado en *Red Visual* ([www.redvisual.net](http://www.redvisual.net)) y también en *Red Visual, Primer Bienio* (Piqueras Calero, 2006), algunas de las experiencias sobre Patrimonio narradas por diferentes maestras (también en *Red Visual* y *Red Visual, Primer bienio*), o el marco conceptual comentado por Luisa López (López, 2006).

#### **4 CONCLUSIONES**

Nuestros resultados son provisionales. Pero indican la posibilidad de conseguir, cierto que con trabajo, una Escuela diferente y más atractiva. Más real. En la que los alumnos aprendan a convivir ventajosamente con los objetos de la visualidad y las imágenes. Cada vez más docentes se atreven a cambiar su rutina y a gestionar el aula de otra manera.

El trabajo que cuesta a los participantes en los talleres el hacer preguntas complejas y relevantes, o a los docentes el poner en marcha proyectos de trabajo es lógico, porque venimos de una Escuela reproductiva, en la que damos por supuesto que el maestro proporciona las respuestas que hay que saber.

Pero la vida no es así: normalmente los maestros no están disponibles, y no siempre tienen respuestas. Cuando vemos cómo se derrumban las Torres Gemelas (con 3000 personas dentro) o cómo soldados occidentales maltratan en las cárceles a presos iraquíes no tenemos un maestro que nos explique porqué son así las cosas, ni tenemos una explicación sencilla que darnos. Salvo que queramos contentarnos con análisis y

discursos de simplismo ideológico. Y sabemos que la Libertad es, entre otras cosas, ser capaz de ir más allá de esos discursos.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Acaso, María (2006) *El lenguaje visual*. Barcelona, Paidós
- Aznárez López, José Pedro (2004) “La obra de arte como entidad abierta” en *Actas electrónicas de las Ies Jornades d’Arts i Educació*. COLBACAT, Barcelona 2004
- Aznárez López, José Pedro (2006) “La tiranía de las imágenes”, en *Red Visual, Primer Bienio*. Sevilla, GIOIA y COLBBAA
- Aznárez López, José Pedro (2006b) “Lugares del cuerpo”, en *Red Visual, Primer Bienio*. Sevilla, GIOIA y COLBBAA
- Aznárez López, José P. (2006c) “Conocimiento complejo y aprendizaje a partir de preguntas complejas (motores de aprendizaje complejo)” en *Actas Congreso Internacional de Educación artística y Cultura Visual*. Sevilla, COLBAA
- Aznárez López, José P. (2006d) “La trampa de la pura forma”, en *Red Visual, Primer Bienio*. Sevilla, GIOIA y COLBBAA
- Aznárez, J.P. y Callejón, M.D. (2006) VVAA “El uso de procesos complejos en la comprensión crítica del arte y de la cultura visual”. Universidad de Jaén (en prensa)
- Aznárez, J.P.; Granados, I.M. y Callejón, M.D (2006) “El poder de la imagen en la construcción personal”, en *Red Visual, Primer Bienio*. Sevilla, GIOIA y COLBBAA.
- Aznárez López, J.P.; Callejón Chinchilla, M. D. y López Gómez, M.L. (2006) “The museum for children: Discovering a sleepy resource” en *Actas del Congreso InSEA 2006: Interdisciplinary Dialogues in Arts Education*. Viseu, INSEA
- Callejón Chinchilla, M.D. y Aznárez López, J. P. (2004) “Cultura visual para educar `en los medios´ y `para los medios´” en *Actas 2º Congreso ONLINE del OCS, 2004*
- Callejón, M.D. y Granados, I. M. (2006) “Deslumbrados, atrapados, construidos”, en *Red Visual, Primer Bienio*. Sevilla, GIOIA y COLBBAA.
- Costas Díaz-Jara, Adela M. (2006) “Imagen, poder y sentimiento”, en *Red Visual, Primer Bienio*. Sevilla, GIOIA y COLBBAA.
- Efland, Arthur (2005) *Arte y Cognición*. Barcelona, Octaedro
- Hernández, Fernando (2000) “Educación y cultura visual”. Barcelona: Octaedro
- Hernández, Fernando (2006) “Conclusiones generales” en *Actas del Ir Congrès d’Educació de les Arts Visuals*, Barcelona, COLBACAT
- Hernández, Fernando y Ventura, Montserrat (2002) *La organización del currículo por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona, Graó
- Hernández et al (2004) Monográfico sobre Proyectos de Trabajo en *Cuadernos de Pedagogía*, Febrero 2004.
- Jay, Martin (2003) *Campos de fuerza. Entre la historia intelectual y la crítica cultural*. Barcelona, Paidós
- López Gómez, Luisa M. (2006) “¿Miramos o admiramos el Patrimonio en la Escuela?”, en *Red Visual, Primer Bienio*. Sevilla, GIOIA y COLBBAA.
- López Ruiz, Juan Ignacio (2005) *Construir el currículo global. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento*. Málaga, Aljibe.
- Mirzoeff, Nicholas (2003) *Una introducción a la Cultura Visual*. Barcelona, Paidós
- Nieto Santos, M.C (2006) “La imagen como manipuladora de las masas”, en *Red Visual, Primer Bienio*. Sevilla, GIOIA y COLBBAA.
- Nieto Santos, M.C.; Costas Díaz Jara, A.M y Aznárez López, J.P. (2004) “Cultura Visual en la Postmodernidad. Paradigmas visuales y educación artística” en *Actas VII Simposio de Profesores de Dibujo y Artes Plásticas*. Sevilla: COLBAA

Nieto Santos, Carmen; Costas Díaz-Jara, Adela y Aznárez López, José Pedro (2006) “¿Y cuando el arte no es solo un objeto?” En *Actas electrónicas del Congreso d'Educació Arts Visuals*, COLBACAT, Barcelona

Piqueras Calero, M. Elena (2006) “proyecto Mi Imagen”, en *Red Visual, Primer Bienio*. Sevilla, GIOIA y COLBBAA.

Porres Pla, A. (2006) “Apuntes para repensar la educación de las artes visuales”, en *Red Visual, Primer Bienio*. Sevilla, GIOIA y COLBBAA.

UNESCO (2003) Llamamiento para la promoción de la Educación Artística y de la Creatividad. URL: [http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL\\_ID=9747&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=9747&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html). Consulta 31

Octubre 2006.

“La mirada transformada” Experiencia fotográfica con adolescentes En la url: <http://www.pamplonetario.org/expo/0603-la-mirada-transformada/index.html>

“Aspectos didácticos del collage y del cartel publicitario a través de la educación multicultural” Primer premio Antonio Domínguez Ortiz, sobre Desarrollo Curricular en el apartado A: Investigaciones sobre aspectos relacionados con la práctica educativa y su concreción en el centro o en el aula. En la url: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/guichot/collage.pdf>