

CONSIDERACIONES SOBRE LAS IMÁGENES MEDIÁTICAS EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA: UN REFERENTE PARA LA EDUCOMUNICACIÓN

Idoia Marcellán Baraze *

SÍNTESIS: En los últimos tiempos, la educación artística se está transformando considerablemente a partir de una nueva epistemología que, en el ámbito de las ciencias humanas y sociales, dio lugar a la aparición de los estudios culturales, los estudios visuales y de cultura visual o la pedagogía crítica, y ha propiciado una serie de oportunidades para la revisión de este ámbito educativo.

Quizás una de las transformaciones más destacables ha sido la incorporación de las imágenes mediáticas como objeto de estudio de la educación artística, para lo cual ha debido superar planteamientos tradicionales que centraban la pertinencia del objeto de estudio en la excelencia estética. A este respecto, las propuestas de educación artística orientadas al estudio de la cultura visual, con distintos matices, nos abren unas perspectivas muy interesantes para el estudio de estas imágenes mediáticas, que vienen a reforzar, complementar y enriquecer las formas de estudio que venían proponiendo tanto la educomunicación como las propuestas de alfabetización visual.

El presente artículo trata de analizar los argumentos y razones que se ofrecen desde esta renovada visión de la educación artística, con el fin de considerar lo que puede aportar para repensar y mejorar al ámbito que tradicionalmente se ha ocupado del estudio de las imágenes mediáticas: la educación mediática o educomunicación, de tan larga tradición en Iberoamérica.

Palabras clave: imágenes mediáticas; comprensión crítica; educomunicación; cultura visual.

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS IMAGENS MEDIÁTICAS NA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: UM REFERENTE PARA A EDUCOMUNICAÇÃO

SÍNTESE: Nos últimos tempos, a educação artística vem se transformando consideravelmente a partir de uma nova epistemologia que, no âmbito das ciências humanas e sociais, deu lugar ao aparecimento dos estudos culturais, dos estudos visuais e da cultura visual ou da pedagogia crítica,

Profesora del área de Didáctica de la Expresión Plástica en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), España.

e propiciou uma série de oportunidades para a revisão deste âmbito educativo.

Talvez uma das transformações mais destacáveis tenha sido a incorporação das imagens mediáticas como objeto de estudo da educação artística, para o qual teve de superar ideias tradicionais que centravam a pertinência do objeto de estudo na excelência estética. A este respeito, as propostas de educação artística orientadas ao estudo da cultura visual, com diferentes matizes, abrem-nos perspectivas muito interessantes para o estudo destas imagens mediáticas, que vêm reforçar, complementar e enriquecer as formas de estudo que vinham propondo tanto a educomunicação como as propostas de alfabetização visual.

O presente artigo trata de analisar os argumentos e razões que se oferecem a partir desta renovada visão da educação artística, afim de repensar sobre o que pode contribuir para repensar e melhorar o âmbito que tradicionalmente se ocupou do estudo das imagens mediáticas: a educação mediática ou educomunicação, de tão longa tradição na América ibérica.

Palavras-chave: imagens mediáticas; compreensão crítica; educomunicação; cultura visual.

THOUGHTS ON MEDIA IMAGES IN ARTISTIC EDUCATION: A BENCHMARK FOR EDUCOMMUNICATION

ABSTRACT: During the past few years, artistic education has undergone considerable transformation, influenced by a new epistemological approach that, in the sphere of human and social sciences, facilitated the emergence of cultural studies, visual studies and of visual culture and critical pedagogy, and encouraged a series of opportunities to revise this educative field.

One of the most remarkable transformations is probably the incorporation of media images as an object of study in artistic education. For this purpose, traditional approaches that had aesthetic excellence as their object of study were put behind.

Considering this, approaches to artistic education oriented to visual culture, in different ways, open up very interesting perspectives for the study of these media images that come to reinforce, complement and enrich the ways of studying that have been proposed by both educommunication and visual literacy.

This article tries to analyze the arguments and reasons that are offered from this renovated point of view on artistic education, aiming at considering what contribution can be made in order to rethink and improve the field that traditionally has dealt with the study of media images: media education or educommunication, a field with a rich history in Ibero-America.

Keywords: media images, critical understanding, educommunication, visual culture.

1. LA INCORPORACIÓN DE LAS IMÁGENES MEDIÁTICAS AL ÁMBITO DE ESTUDIO PROPIO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

A partir de la proliferación de los medios de difusión hubo una serie de tímidos intentos de integración de elementos de la cultura popular en los contenidos escolares previstos para la educación artística. En este artículo nos vamos a referir a aquellas aproximaciones que constituyen una transformación real de los fundamentos de la educación de las artes visuales, aquellas que, en lugar de ampliar el objeto de estudio en este ámbito de la educación, lo reconsideran. Son las denominadas por Clark (1996) *reconstruccionistas*, por ejemplo las propuestas por Duncum (1997, 2001, 2003), Efland, Freedman y Stuhr (2003). Estas posiciones tienen en cuenta las nuevas formas de mirar y estudiar que aportan los estudios visuales, o los estudios de cultura visual, y todo ello repercutirá en los criterios de selección del objeto de estudio, además de propiciar una reconsideración de las prácticas educativas.

En este sentido, Hernández detecta diferencias respecto a los primeros intentos y las señala de este modo:

83

[...] quienes consideramos los estudios sobre la cultura visual como un marco a tener en cuenta para construir otra narrativa para la educación de las artes visuales, no estamos hablando desde «el mismo» lugar, aunque utilizamos términos como cultura popular, democratización, ciudadanía, interdisciplinariedad, mirada cultural, etc. (Hernández, 2007, p. 46).

Entre las diferencias, este autor señala que:

- Las teorías de referencia actuales son distintas a las de hace veinte o treinta años.
- Los temas y contenidos de la cultura visual se han ampliado.
- Las metodologías de análisis son distintas; amplían los modos de acercarse a la visión, lo visual y la visualidad.
- El giro en la esfera cultural se vincula con la expansión de la cultura visual y de las artes visuales, pero lo más relevante es que se entremezclan constantemente.

- Las propuestas presentan un nuevo enfoque: no se trata de una asignatura renovada sino de una perspectiva que intenta establecer nexos entre problemas, lugares y tiempos.

En su opinión, desde el diverso y fragmentado campo de los estudios de la cultura visual hay:

[...] aportaciones que pueden ser de utilidad para acercar el currículo de la educación de las artes visuales a algunas corrientes de pensamiento y de investigación actualmente dominantes en relación con la aproximación cultural a lo visual y a la imagen (Hernández, 2007, p. 42).

Podemos decir, por tanto, que las modificaciones que inspiran las nuevas perspectivas culturales y los nuevos paradigmas educativos trascienden los meros retoques y propician un cambio radical en la consideración del objeto de estudio y en la educación de las artes visuales. Al respecto, identificamos dos ideas principales: la consideración de las imágenes mediáticas y el papel de la educación de las artes visuales ante estas imágenes, que pasaremos a analizar.

1.1 LA CONSIDERACIÓN DE LAS IMÁGENES MEDIÁTICAS

El debate sostenido en la modernidad sobre la excelencia y complejidad conceptual, o no, de las imágenes mediáticas no tendrá lugar en las nuevas posiciones de educación artística, las que conscientes de su omnipresencia habrán de incorporarlas como objeto de estudio. Ahora bien, no se trata de hacer desaparecer del currículo las obras canónicas de la historia del arte, como algunas veces pudiera parecer, sino de concebirlas como una manifestación cultural más a sumar a las propias de la visualidad contemporánea, entre las que destacan las imágenes de los medios. En este sentido, proponen que la educación artística habrá de abarcar:

[...] desde la tradicional historia del arte a la iconografía mediática más reciente, enfatizando aquellos estudios que se relacionan con la teoría crítica, la filosofía y los discursos políticos de la formación identitaria. El objeto de la educación artística vendría a ser, entonces, «el estudio crítico de la construcción social de la experiencia o la cultura visual» (Hernández, 1997) (citado en Agirre, 2005, p. 308).

1.2 EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN DE LAS ARTES VISUALES ANTE LAS IMÁGENES MEDIÁTICAS

Desde las posiciones anteriormente mencionadas se pone especial atención en alertar sobre el papel que debe cumplir la educación ante el creciente protagonismo de las imágenes generadas masivamente por los medios de difusión. De modo que, además de situar las imágenes mediáticas en el eje central de su propuesta educativa, las presentarán con otro sentido renovado, como agentes de la visualidad. Se pondrá de relieve la influencia que todas las manifestaciones culturales poseen en la construcción identitaria y en la necesidad de que, también, se trabaje desde los contextos escolares.

La importancia y omnipresencia de lo visual en la sociedad actual ya han sido ampliamente señaladas por investigadores como Mitchell (1995), Mirzoeff (2003) o Walker y Chaplin (2002), autores que, entre otras cosas, sostienen que las manifestaciones visuales son algo más que meras representaciones de la realidad. Remarcan el hecho de que representan modelos de comportamiento, creencias o formas de socialización que, dadas sus elaboradas estéticas, poseen gran poder persuasivo. Esta idea es muy importante desde el punto de vista de la educación ya que, vinculadas a experiencias de placer y gran fruición estética, estas manifestaciones constituyen el nutriente básico desde el que los sujetos, especialmente los más jóvenes, abastecen sus imaginarios y construyen con ellos su posición en el mundo. Por tanto, la consideración de las imágenes de los medios llevará a reformular completamente el sentido curricular que tradicionalmente había tenido la educación artística.

85

2 ARGUMENTOS PARA TRABAJAR CON LAS IMÁGENES MEDIÁTICAS

Desde la investigación en educación artística son numerosos los argumentos, ofrecidos por distintos autores, que explican la reconsideración de las imágenes mediáticas como integrantes del currículo de educación artística y del objetivo de su estudio. Dadas las limitaciones de espacio, nos vamos a referir a las razones presentadas por los teóricos e investigadores de mayor relevancia y repercusión quienes, a grandes rasgos, justifican su abordaje por considerar que:

- Son prácticas sociales.

- Están próximas a la vida de los estudiantes y ejercen gran influencia.
- Configuran nuestra percepción sobre qué es arte.
- Guían comportamientos y aportan creencias y valores.

21 LAS IMÁGENES MEDIÁTICAS SON PRÁCTICAS SOCIALES

El investigador australiano Paul Duncum en varios de sus estudios (1996, 2001) sostiene que por la «supervivencia» de la educación de las artes visuales es necesario ampliar el término de artes visuales a otra serie de imágenes de mayor proximidad a los estudiantes. En su opinión, en vez de perpetuar la posición predominante del arte se deberían estudiar aquellas prácticas más cercanas, y al respecto dice: «me gustaría poner el acento en aquellas prácticas con las que la gente es posicionada, se posiciona y posiciona a los otros» (1996, p. 38). Aun más, insiste en que deberían priorizarse las *vernaculares* y otra serie de prácticas de producción de imágenes.

86

Según Duncum, las imágenes y su producción pueden ser clasificadas entre bellas artes (*fine arts*) y artes populares (*popular arts*), atendiendo a sus categorías o a las funciones que desempeñen, pero no de acuerdo con un sistema de valor preexistente. Desde esta posición, entiende que la cultura es parte integral de la vida social y considera a las imágenes (*pictures*) no como objetos en sí mismas sino como parte de las prácticas sociales. Asume que examinando imágenes podemos determinar mucho sobre otras prácticas sociales, tales como qué es celebrado socialmente, qué es lo permitido o lo silenciado. Lo explica de este modo:

[...] las imágenes son parte de las acciones humanas, de los pensamientos, las creencias, los valores y los significados y todas poseen un mismo valor potencial. Todas las imágenes reflejan prácticas sociales (Duncum, 1996, p. 38).

Sugiere, por tanto, que el término «artes visuales» (*visual arts*) sea sinónimo de imágenes, imágenes visuales y representaciones (*pictures; visual images; representations*). En este sentido, indica que es necesaria una concepción amplia de las artes visuales que incluya todas las imágenes, ya que de este modo se obtendrá una poderosa justificación para la inclusión de dichas artes en la educación, las que, así concebidas, suponen un principal sistema de símbolos utilizado para colocarnos en

relación con otras prácticas sociales y simbólicas, al igual que las formas culturales televisivas y las fotografías instantáneas.

Otro autor, Fernando Hernández, sugiere que el estudio de estas imágenes es relevante y merece nuestra atención porque:

[...] si una representación vinculada a la cultura visual tiene un estatus que nos lo presenta como «referente» descriptivo, prescriptivo o *proscriptivo* (de prohibir) es de nuestro interés. En la medida en que nos dice algo sobre quiénes somos –o debemos ser–, dónde debemos ir –para comprar, ver, oír–, lo que debemos pensar o cómo hemos de mirar, pasa a ser objeto de nuestra atención. A lo que hay que unir que tenga una presencia social relevante (Hernández, 2007, p. 81).

22 LAS IMÁGENES MEDIÁTICAS ESTÁN PRÓXIMAS E INFLUENCIAN LA VIDA DE LOS ESTUDIANTES

En un artículo titulado «From Seurat to Snapshots: What the Visual Arts Could Contribute to Education», Duncum (1996) expone que las imágenes, en general, poseen una gran capacidad para seducirnos, abrumarnos, intoxicarnos, etc. En tanto formas culturales, ellas constituyen una parte integral de la vida social; actúan simultáneamente como espejo y como una mirada de la vida social, no para determinarla directamente pero sí para ser una parte constitutiva de la misma.

Es por eso por lo que, a juicio de Duncum, nuestra vida cotidiana está impregnada por la estética y por lo que, en tal sociedad, parece más importante para la educación de nuestros jóvenes centrarse en las prácticas pictóricas o de imágenes con las que la gente más se «engancha» que en algo como la teoría del color del puntillismo.

Este autor, al igual que Bracey y Taylor (1988), reivindica una nueva concepción de la educación artística, encaminada al estudio de las prácticas del arte más que al de los objetos en sí mismos. Si bien no hace mención explícita de las imágenes mediáticas, sí lo hace implícitamente al ofrecer una visión pragmática de lo que tendría que ser la educación artística. Prioriza, no obstante, el estudio de las imágenes más próximas a la experiencia de la mayoría de los estudiantes, las mediáticas, porque considera que contribuyen en mayor medida a su construcción identitaria.

En «Critiquing the Media: Art Knowledge Inside and Outside of School», un artículo de 1997, la investigadora Kerry Freedman hace un recorrido sobre la emergencia de esta idea en la disciplina que nos ocupa, y señala a Vincent Lanier como pionero por las ideas que al respecto este sostiene en el artículo «The Teaching of Art as Social Revolution» (1969). Indica también que en la American Educational Research Association de 1987, Lauren Resnick ya había advertido que los estudiantes necesitaban reflexionar sobre su vida cotidiana, repleta de imágenes mediáticas y evaluar su impacto. Según aparece en la mencionada publicación de Freedman, la misma línea fue mantenida en la declaración hecha por algunos educadores mediáticos del British Film Institute, reclamando la presencia de otros elementos de la cultura como objeto de estudio en las aulas:

La escuela no puede dedicarse más tiempo a seleccionar ciertos aspectos de la cultura sino que debe considerar las experiencias culturales de los niños en su totalidad (Alvarado y Boyd-Barrett 1992, p. 136) (citado en Freedman, 1997, p. 46).

Ella misma también afirma que la educación debe incluir la cultura visual popular que tanto influye en el conocimiento de los estudiantes. En cualquier caso, para esta investigadora la cultura visual es, en definitiva, la representación visual de la cultura e incluye a todos los artefactos que poseen características visuales: desde las bellas artes hasta la televisión, el cine, el video, la esfera virtual, la publicidad, etcétera.

88

23 LAS IMÁGENES MEDIÁTICAS CONFIGURAN NUESTRA PERCEPCIÓN SOBRE QUÉ ES ARTE

Otra de las razones con las que se justifica la inclusión del estudio de la cultura visual popular (*popular visual culture*) es que los medios, en especial, se han constituido en la mayor fuente de información sobre el arte. En opinión de Freedman (1997), tanto los medios como otras formas de esta cultura influyen en el conocimiento que los estudiantes construyen sobre las artes visuales. En un estudio de caso, en el que se trató de averiguar cómo los alumnos de secundaria responden a las imágenes visuales, se llegó a la conclusión de que el currículo debe ofrecer una mirada amplia sobre la cultura visual «incluyendo las relaciones entre los distintos tipos de imágenes y los múltiples significados que surgen» (Freedman y Wood, 1999, p. 130). Por eso, Freedman

estima que es necesario ayudarles a pensar críticamente sobre las representaciones de los medios en general y sobre las representaciones que hacen del arte en particular. Al respecto, añade que lo que los estudiantes conocen sobre el arte no se origina necesariamente en el currículo y, a menudo, poseen ideas que entran en conflicto con lo que se les enseña en las aulas. En su opinión, utilizar ejemplos mediáticos que incluyan representaciones sobre las bellas artes puede ser muy útil para trabajar los orígenes sobre sus juicios (1997, p. 51).

Así que observamos que, en un principio, Freedman aboga por la inclusión de los *media*, no solo por las posibilidades que ellos mismos ofrecen sino por la capacidad que poseen para configurar y dirigir nuestra percepción sobre lo qué es el arte.

24 LAS IMÁGENES MEDIÁTICAS GUÍAN COMPORTAMIENTOS Y PORTAN CREENCIAS Y VALORES

A nuestro parecer, los argumentos de las perspectivas posmodernas en educación artística que mejor explican la –cada vez mayor– presencia de las imágenes mediáticas en los currículos de la disciplina son aquellos que destacan su influencia en las formas de vida, las creencias y los valores de los sujetos.

Autores como Duncum (1996, 2001), Efland, Freedman y Stuhr (2003) o Hernández (1997), por citar algunos, enfatizan el hecho de que los medios son la principal fuente de experiencias estéticas y de adquisición de conocimientos mediante los cuales aprendemos sobre el mundo y sobre nosotros mismos. Argumentan que las imágenes mediáticas, como parte de la cultura visual, presentan estéticas atractivas a través de las cuales se nos transmiten creencias, actitudes y valores que condicionan nuestras elecciones y decisiones. A modo de ejemplo explicamos dos investigaciones realizadas con alumnos de secundaria que sustentan estas argumentaciones:

- Partiendo de la premisa de que las imágenes están influyendo cada vez más en las vidas de los estudiantes, Beach y Freedman (1992) investigaron la interpretación que hacen los adolescentes de las imágenes publicitarias que contienen representaciones de género. Trataron de evidenciar la manipulación de la realidad que las imágenes mediáticas

hacen respecto a la idea de mujer. Entre otras cuestiones se preguntaban:

- Si este tipo de manipulación tecnológica daña la propia imagen de las mujeres y de las chicas.
- ¿Qué idea de belleza y otros aspectos estéticos sugieren los medios en las sociedades democráticamente avanzadas?

En dicho estudio llegaron a la conclusión de que, a menudo, los estudiantes se colocan en el mundo ficticio de los anuncios y utilizan esa posición como punto de partida desde el que juzgar la realidad. Freedman, años después, seguirá insistiendo en destacar la influencia de los medios de comunicación en la construcción de los significados:

Los alumnos son aprendices activos y construyen el significado individual a partir de la experiencia, pero también construyen algunos significados comunes mediante la experiencia común generalizada de los medios de comunicación (Freedman, 2006, p. 166).

90

Propondrá al respecto que, desde el ámbito educativo, se les brinde a los estudiantes una ayuda para que puedan negociar las complejidades de esa influencia.

- Similar es el estudio de Chung (2004) sobre los videos musicales del *hip-hop*. Propuso abordarlos desde la educación artística en secundaria, dada la influencia que ejercen en la configuración de la identidad de los jóvenes y su alto contenido sexista. Conseguía así un doble objetivo:
 - Señalar el poder que los programas mediáticos poseen como agentes estéticos y analizar cómo inspiran a los adolescentes.
 - Dotar de unas herramientas para trabajar las imágenes mediáticas desde la educación artística y así enganchar con los intereses de los alumnos.

3 CONCLUSIÓN

Sin duda alguna, la así orientada disciplina de la educación artística puede servir de referencia para la educomunicación. Además de

los autores y los trabajos referidos anteriormente, son ya numerosos los investigadores que han explorado el entorno de la cultura mediática por el interés que, a su juicio, tiene para la educación artística.

Respecto de la exposición y difusión a través de los medios de comunicación, además de sus propias aportaciones sobre los espectáculos de lucha en televisión (2002a) y de las imágenes de los niños (2000), Duncum (2003) señala también los trabajos de Green (1997) sobre programas de televisión infantiles; de Stuhr y Ballangee-Morris (2001) sobre la violencia; de Duncum y Smith-Shank (2001) sobre las imágenes eróticas; de Garber (2002) sobre los estereotipos raciales en los cómics populares; de Toko Kawai (2001) sobre los manga japoneses, y de Jan Jagodzinski (1995-1996) sobre la violencia en las películas para adolescentes y las imágenes de la tragedia del 11 de septiembre (2002).

La lista no acaba aquí, y es que las propuestas renovadoras de educación artística llevan ya un largo trecho recorrido en el trabajo con las imágenes mediáticas, tanto en el nivel de la investigación como en el de las prácticas escolares. Un trabajo que se va consolidando y que nos parece va mejorando y adecuándose a las nuevas emergencias y necesidades educativas. Esta disciplina ha sido capaz de superar el requisito modernista de calidad estética para discriminar el objeto de estudio y tomar en consideración que la cultura mediática es tan relevante educativamente como el arte, porque es con la que los alumnos conviven y porque nutre sus modos de vida, sus comportamientos, su sensibilidad y, en definitiva, su identidad.

91

Por todo ello, la labor que viene desarrollándose en educación artística bien pudiera servir de acicate y referencia a otra disciplina que no acaba de consolidarse en las escuelas, como es la educación mediática o educomunicación, a pesar de lo relevante y necesaria que puede resultar en la formación de ciudadanos críticos. Además, tal y como hemos evidenciado en una investigación doctoral que terminamos recientemente, la educación mediática comparte muchos de los propósitos formativos de estas visiones renovadoras de la primera, entre ellos, el principal, que es el de ayudar a hacer comprensibles críticamente los fenómenos mediáticos.

Así es que, al difuminarse los límites entre la educación artística –liberada del yugo de la estética de la modernidad– y la educación mediática o educomunicación –reconociendo el papel que los regímenes de lo estético y del placer juegan en la difusión y aceptación

de las imágenes—, se ve cada vez como más posible y necesario que ambas disciplinas puedan estar emparentadas. Este encuentro contribuiría, además, a satisfacer la necesidad muchas veces expresada por teóricos y estudiosos de los medios de que la segunda tenga un lugar en la formación básica.

Ahora bien, esto es algo sobre lo que no se debe improvisar y que merecería una reflexión que no podemos hacer en este artículo. Sin embargo, sí podemos adelantar que, a nuestro juicio, no se trata de que ambas materias compartan el escaso espacio curricular asignado a estas áreas, sino de ampliar las perspectivas desde las que se abordan los fenómenos mediáticos y culturales. Este sería el mejor modo de atender a la demanda social existente sobre la necesidad de capacitar críticamente ante los medios y sus imágenes.

BIBLIOGRAFÍA

- AGIRRE, Imanol (2000). *Teorías y prácticas en educación artística*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra. Barcelona: Octaedro.
- BEACH, R. y FREEDMAN, K. (1992). «Responding as a cultural act: Adolescents' responses to magazine ads and short stories», en J. MANY y C. COX (eds.). *Reader Stance and Literary Understanding: Exploring the Theories, Research and Practice*, pp. 162-188. Norwood, NJ: Ablex.
- CLARK, Roger (1996). *Art Education: Issues in Postmodernism Pedagogy*. Reston: National Art Education Association.
- CHUNG, Sheng Kuan (2004). *Social Reconstructionism in Art Education: Art, Critical Pedagogy, and Empowerment in a Junior High Setting*. Illinois: University of Illinois at Urbana Champaign.
- DUNCUM, Paul (1996). «From Seurat to Snapshots: What the Visual Arts Could Contribute to Education», en *Australian Art Education*, vol. 19, n.º 2.
- (1997). «Art Education for New Times», en *Studies in Art Education*, vol. 38, n.º 2.
- (2003). «La cultura visual como base para una educación en artes visuales». II Jornadas de Cultura Visual. Fundación La Caixa, Barcelona (documento no publicado).
- y BRACEY, Ted (eds.) (2001). *On Knowing: Art and Visual Culture*. Christchurch: Canterbury University Press.
- EFLAND, Arthur (2002). *Una historia de la educación del arte*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- FREEDMAN, Kerry y STUHR, Patricia (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- FERRÉS, Joan (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.
- FREEDMAN, Kerry (1997). «Critiquing the Media: Art Knowledge Inside and Outside of School», en *Art Education*, vol. 50, n.º 4.
- (2006). *Enseñar la cultura visual: currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.
- y HERNÁNDEZ, Fernando (1998). *Curriculum, Culture and Art Education*. Albany: State University of New York.
- HERNÁNDEZ, Fernando (1997). *Cultura visual y educación*. Sevilla: Movimiento Cooperativo Escuela Popular (MCEP).
- (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- LANIER, Vincent (1969). «The Teaching of Art as Social Revolution», en *Phi Delta Kappan*, vol. 50, n.º 6, pp. 314-318.
- MARTÍN BARBERO, Jesús (1987). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. México: Gustavo Gili.
- MORDUCHOWICZ, Roxana (2001). *A mí la tele me enseña muchas cosas. La educación en medios para alumnos de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- MORDUCHOWICZ, Roxana (coord.) (2003). *Comunicación, medios y educación. Un debate para la educación en democracia*. Barcelona: Octaedro.
- MIRZOEFF, Nicholas (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- MITCHELL, William J. Thomas (1995). «Interdisciplinary and Visual Culture», en *The Art Bulletin*, vol. 77, n.º 4.
- PÉREZ TORNERO, José Manuel (1994). *El desafío educativo de la televisión. Para comprender y usar el medio*. Barcelona: Paidós.
- WALKER, John. A y CHAPLIN, Sarah (2002). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.