

LA ERA POSTDIGITAL EN LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES.

TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA Y PROPUESTAS PARA EL DEBATE

Rafael Marfil-Carmona

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada (España)

Resumo

La Educación Artística del siglo XXI se está adaptando a profundos cambios sociales, culturales y educativos, en los que la enseñanza de las artes visuales y la educación mediática se integran dentro de un ámbito interdisciplinar en el contexto de la cultura digital y la pantalla global. En este trabajo se exponen, desde una base ensayística y como propuesta para el debate, algunas ideas esenciales que describen, además de plantear interrogantes, diversas líneas de trabajo en torno al presente y al futuro de la enseñanza del arte. Destacan, como aspectos fundamentales, la convivencia de la imagen y la palabra en la sociedad red; la superación de lo tecnológico como novedad en la era post-digital y la hibridación de lo artístico y lo mediático desde el punto de vista del análisis y la didáctica de la imagen.

Palabras clave

Educación Artística. Artes visuales. Educación Mediática. Postdigital. Cultura Digital.

Abstract

The Arts Education of the 21st century is adapting to profound social, cultural and educational changes, in which the teaching of the visual arts and media education are integrated within an interdisciplinary field in the context of digital culture and the global screen. This paper presents, on an essay basis and as a proposal for debate, some essential ideas that describe, in addition to raising questions, various lines of work on the present and future of arts education. These are the most important aspects: the coexistence of image and word in the network society; the arrival of the post-digital era, in which the technological is no longer new; the hybridization of the artistic and the media from the point of view of image analysis and didactics.

Keywords

Arts Education. Visual Arts. Media Education. Postdigital. Digital Culture.

Introducción y justificación. Sociedad de la imagen y la palabra

La imagen convive con la palabra en cualquier contexto educativo, dentro y fuera del aula. Seguramente ha sido siempre así, en cada uno de los géneros artísticos o mediáticos, a lo largo de la historia. Hasta las obras estrictamente visuales se han apoyado en una cultura verbocéntrica y logocéntrica, mientras que las obras literarias han centrado en el impulso de la imaginación su base para construir mundos narrativos. Sin embargo, la gran diferencia que caracteriza a nuestro presente, aquel tiempo que fue futuro no hace muchos años, es que la construcción, difusión y percepción de ese discurso se articula en gran medida a través de las pantallas. Estamos ante la consolidación de lo que el cineasta Enrico Fulchignoni definió como “civilización de la imagen” (1964) o, con ese mismo sentido de estructura social que se construye desde lo visual, Gilbert Cohen-Séat denominó como “iconosfera contemporánea” (1959, p. 8). La suma de nuestros dispositivos, en ese consumo constante y fragmentado en pequeños espacios y momentos, es lo que mejor sintetizaría la gran “pantalla global” en la que se ha convertido la civilización contemporánea (Lipovetsky y Serroy, 2009, p. 268).

Si ese predominio de la imagen fuera la única perspectiva de trabajo posible, estaría muy clara la tarea por hacer desde la enseñanza de las artes visuales, con la complejidad que tiene fomentar una ciudadanía crítica ante la cultura visual (Freedman, 2006; Hernández Hernández, 2000; Mirzoeff, 2003; Oliveira, 2007) o, en sus conexiones con lo mediático (Aparici y García Matilla, 2008; Masterman, 1996; Vilches, 1984; Zunzunegui, 1998), impulsando la cultura de la sospecha e identificando ideologías desde una perspectiva crítica (Acaso, 2006; Ferguson, 2007; Mattelart y Mattelart, 1986/2000). También, por supuesto, estimulando la creación en un contexto de inteligencias múltiples

(Gardner, 1994). Sin embargo, siendo fundamental continuar con esa actividad, se trata solo del punto de partida o, mejor, de una de las facetas de una realidad poliédrica, como es la cultura digital. El futuro será, por tanto, el resultado de trabajar en la convergencia de la cultura visual y la cultura digital.

Conscientes de que la cuestión no es tan sencilla desde el punto de vista de la enseñanza de las artes visuales, este trabajo pretende llamar la atención sobre la complejidad de los tiempos, destacando un escenario que es, en realidad, una oportunidad interdisciplinar desde el punto de vista de la Educación Artística. La actual, pero también la futura. Por ello, una primera advertencia es que ese imperio de la imagen visual comparte su dominio y omnipresencia hoy día con la palabra, en pleno apogeo de la Sociedad Red. En este sentido, Manuel Castells describía un nuevo modelo de entramado social, económico y cultural basado en la gestión, producción y distribución del conocimiento y de la información (1997, p. 83).

Debemos tener en cuenta que esa realidad sigue definiendo el contexto en el que trabajan los docentes actualmente, tanto los vinculados al arte como a cualquier otra materia. Además, los límites de las áreas educativas se difuminan en una realidad mucho más líquida que lo que se aventuraba en las bases de la Ilustración. Hay que tener muy en cuenta que, tanto en la educación como en cualquier otro proyecto colectivo, el trasfondo es la lucha por la construcción colaborativa que supone la utopía, en la que está todo por hacer:

Una utopía es ante todo una imagen de otro universo, diferente del que se conoce por experiencia directa o por haber oído hablar de él. La utopía, además, prefigura un universo enteramente creado por la sabiduría y la devoción humanas. (Bauman, 2007, p. 138)

Ya en la segunda década del nuevo siglo, la supresión de fronteras del conocimiento y la enseñanza, imprescindible para aproximar el sistema educativo a la realidad, hace necesaria la revisión de las amplias posibilidades interdisciplinares, especialmente las que tienen que ver con la imagen y las artes visuales. El colectivo docente vinculado a la Educación Artística, se está adaptando a una realidad mucho más rica y más compleja, donde lo que es o no es artístico resulta un debate de poca utilidad, ya que los géneros y los formatos hibridan a través de su circulación en nuestras pantallas.

En el entorno digital, el impacto de la imagen visual y, dentro de ella, de la creación artística, no es lo único que ocurre. Como se explica en este trabajo, a toda

esa semiótica del universo visual, diversificado en microuniversos tecnológicos e ideológicos (Greimas, 1987, p. 195), hay que unir una sociedad que participa activamente, que ya no se conforma con ser receptora; que dialoga o, al menos, puede hacerlo; que empieza a mirar a las emociones y que necesita un componente motivacional mucho más didáctico y lúdico. Además, una sociedad capaz de lo mejor y lo peor, de continuar con la guerra y el hambre en el mundo, a la vez que se conciencia más para proteger el medio ambiente y al propio ser humano de sí mismo. En ese contexto, la palabra vuelve a emerger en Internet como una herramienta que, ahora y en el futuro, sigue conviviendo con la imagen.

La Educación Artística debe ser consciente, por tanto, de su papel en un contexto en el que, de forma paralela a la omnipresencia de lo visual, una nueva realidad 2.0 y 3.0 se centra especialmente en la vuelta al valor de la palabra, vinculada a las dinámicas del *Big Data* a través de la indexación y el estudio de nuestra conducta en la Red. Es importante tener en cuenta que, más que el manejo de grandes cantidades de datos, el *Big Data*, que se convierte en emblema de la era 3.0, se define sobre todo por la capacidad de agregar, referenciar y cruzar conjuntos de datos (Boyd y Crawford, 2012, p. 663). En esos paquetes de información, la palabra y la imagen tienen un valor fundamental. Además, hay que tener en cuenta que se trata de un entorno de infoxicación. La falsedad en los contenidos y las *fake news* constituyen una cuestión relevante, por representar una seria amenaza para el derecho a la información (Loterio-Echeverri, Romero-Rodríguez y Pérez-Rodríguez, 2018, p. 296).

Además, aunque esto sea atrevido asegurarlo, las generaciones tecnológicas de *millennials* valoran especialmente volver a “mancharse las manos”, contemplar una puesta de sol fuera de las pantallas con las que han aprendido casi todo lo que saben, saliendo por unos instantes del entorno digital en el que se han criado. Pese a ser nativos digitales (Prensky, 2001), siguen necesitando altas dosis de alfabetización mediática. Trabajar esas competencias es, sin duda, una acción educativa inaplazable (Aguaded, 2012). Sin embargo, es importante señalar que, a cualquier edad, se sigue necesitando algo de oxígeno ahí fuera, en el espacio que sigue quedando en lo que no tiene que ver con las pantallas, donde aguardan pacientemente las viejas esencias de la Educación Artística.

En este sentido, el futuro es el presente, será Internet, pero también todo lo que ocurre fuera y después de la Red. De ahí que la novedad de lo digital está dejando

espacio a una asimilación de estas tecnologías desde la normalidad. Es la era postdigital, la que la máquina de escribir, los discos de vinilo o la fotografía analógica son dispositivos reinventados, resucitados a nuestro tiempo (Cramer, 2015, p. 13). Una prueba indiscutible de que la actividad cultural y creativa es cíclica. Un cambio de paradigma que frena el obsesivo meta-discurso sobre las tecnologías educativas.

Desde esta perspectiva, con una argumentación que parte de la convivencia entre información, palabra e imagen, junto al contexto de interdisciplinariedad, este trabajo ofrece una síntesis de la Educación Artística presente y futura. Es, a su vez, un análisis de las tendencias que, en la línea comentada, parecen mostrar una hoja de ruta de lo que será la enseñanza de las artes visuales durante las próximas décadas. Así, tras explicar la superación de lo digital y la entrada en una era en la que no todo tenga por qué desarrollarse en las pantallas o, al menos, eso no sea novedad, se incide en un modelo social centrado en la industria del ocio y la creatividad, para explicar posteriormente el campo de enorme interés que se sitúa en la intersección entre lo artístico y lo mediático.

Finalmente se incide en el valor humanístico de las tecnologías, que permiten la interacción social y la interconectividad, en unos procesos que, inevitablemente, implementan metodologías que inciden en la búsqueda de la motivación. Se explica, asimismo, lo deseable de una Educación Artística centrada en los valores de sostenibilidad, en el cuidado del medio ambiente y en el cambio social, atendiendo siempre a un fin que responda a una mayor amplitud de miras que la formación meramente estética. La dimensión de estos cambios hace imprescindible la reflexión docente e investigadora orientada a las profundas transformaciones que está experimentando la enseñanza del arte.

Objetivos y método

La orientación principal de este trabajo es dar respuesta a la siguiente pregunta inicial: ¿Cómo es la Educación Artística en el presente y cómo será en el futuro? Como respuesta a ese interrogante, el objetivo principal es sintetizar las principales líneas que definan el nuevo

modelo de la enseñanza de las artes visuales en la contemporaneidad y en las próximas décadas. Por ello, se trata de una aportación de carácter teórico y ensayístico que plantea, más que respuestas concretas, una serie de cuestiones a tener en cuenta en el contexto docente e investigador de la enseñanza artística.

Se trata de un trabajo básicamente exploratorio y descriptivo, que propone líneas de debate en torno a una Educación Artística que, en sí misma, podrá convertirse en lo que decida, pero siendo consciente de las transformaciones sociales, culturales y educativas que se mencionan, además de otros factores, de mayor o menor importancia, que puedan ser relevantes. Es indudable que, en este caso, se trata de una aportación ensayística que no se fundamenta en una experiencia concreta o en el análisis de un contenido muestral determinado, sino en la propia trayectoria docente, así como en la revisión de fuentes. En este sentido, se defiende la idea de que las publicaciones de carácter científico, también deben reservar espacio para lo académico y lo teórico. Especialmente, en un momento de transformaciones en los que resulta fundamental la propia clarificación de lo que estamos haciendo y, sobre todo, de lo que deseamos hacer en la enseñanza del arte.

Presente y futuro de la Educación Artística

Superando lo digital

En la actualidad, los medios son digitales. No hace falta mencionarlo de forma expresa, por ser algo asumido en nuestro día a día. En los países desarrollados, no se puede concebir una jornada completa sin la intervención de algún proceso tecnológico que tenga que ver con la computación o con la conexión en Internet. Cuestión distinta es la brecha digital motivada por los factores económicos, sociales y culturales, como una desigualdad propia del nuevo siglo (Alva de la Selva, 2015). Desde esta última perspectiva, sí que hay que tener en cuenta la falta de equidad social y de acceso a las oportunidades de Internet, un medio capaz de lo mejor y lo peor. Especialmente, cuando se valora la influencia que tiene en la infancia el acceso

a la red. Tal y como se afirma en un informe reciente del comité español de UNICEF sobre la brecha digital en España, “la era digital tiene un poder potencialmente igualador para las oportunidades de los niños” (Casado et al., 2018, p. 4). Esa así, por lo que no se puede perder de vista que la expresión de una era digital superada puede ser engañosa según qué contextos. El término postdigital sirve, sobre todo, para avanzar en el debate educativo y superar lo que se puede considerar como una obsesión por el medio, frente a otras características del proceso o frente al propio contenido.

Profundizando un poco más, una vez hecha la precisión de la exclusión digital, el mundo postdigital permite afirmar, precisamente, que el nuevo contexto educativo no necesita la continua mención expresa a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Ya no es tan necesario referirse a lo digital como algo que se contrasta con lo habitual en un aula: “La revolución digital ha pasado a ser normalidad digital. Y muchas de las que llamamos “nuevas tecnologías” han dejado de ser nuevas para estar integradas en nuestras rutinas cotidianas. Esto tenía que ocurrir tarde o temprano” (Roselló Román, 2018).

Así, conscientes de la influencia del medio en el mensaje, esa idea *macluhiana* (McLuhan y Fiore, 1967/1988) sobre la que no hay ninguna duda, la Educación Artística se sitúa en un territorio en el que, gran parte de sus dinámicas, se han convertido en actividades *vintage*, en exploraciones manuales y táctiles de lo que fue normal antes de que todo, o casi todo, sucediera a través de las pantallas. La propia creación artística hace referencia a “Arte post-Internet”, una expresión que asume la Red y sus posibilidades de conectividad como algo básico, una realidad indiscutible que ya no es novedosa, desde la que se parte:

... hablar de Arte post-Internet sería hacerlo de una serie de propuestas que ahondarían creativamente, a través de cualquier tipo de medio o lenguaje artístico, en la conectividad ubicua y permanente, entendida ésta como condición clave de nuestro tiempo, como el elemento articulador principal de los nuevos hábitos de vida en nuestras sociedades. Por tanto, el arte post-Internet sería la respuesta de muchos artistas a un tiempo esencialmente configurado por la conectividad digital, pero teniendo en cuenta que, frente a las prácticas de *net art* (que consideran las redes digitales como su espacio específico de actuación), el arte post-Internet haría uso de cualquier medio de expresión, tomando habitualmente cuerpo

en las configuraciones objetuales o especiales de muy diverso tipo (Martín Prada, 2015, pp. 26-27)

Ese aterrizaje a lo objetual, a lo que está fuera de las pantallas, define muy bien lo que representa el término “post” en el ámbito artístico y, por tanto, en su didáctica. De cualquier otra forma, resultaría presuntuoso referirse a Internet como algo ya superado, ya que no es exactamente así. Lo digital está y va a seguir estando, con más fuerza si cabe. Sin embargo, al referirnos a lo que sucede después, se pretende describir lo que ocurre tras la eclosión de un fenómeno que ya no es novedoso, sino que está integrado en nuestras vidas.

En este sentido, gran parte del discurso basado en la recomendación de la tecnología educativa ha quedado obsoleto, ya que se centraba en aconsejar el uso de los nuevos dispositivos en el aula. En esta línea de innovación se da el caso de profesorado que pretende utilizar tabletas o móviles, mientras que el alumnado pide que se trabaje la mezcla de pigmentos manual, el dibujo a lápiz o carboncillo o cualquier actividad en la que haya un contacto con la naturaleza. Por ello, la vuelta a lo genuino, a lo artesanal, será básica para la comprensión del arte por parte de las nuevas generaciones. En el equilibrio entre lo tradicional y la novedad estará, seguramente, la clave de una educación artística de calidad. Este fenómeno de lo postdigital es el primer análisis, el más inmediato, con respeto al presente y al futuro de la Educación Artística.

Una nueva sociedad del ocio

En el contexto educativo descrito, las futuras generaciones agradecerán una enseñanza significativa, que apueste por trabajar los contenidos que formen parte de su realidad más próxima, con una atención especial a las emergentes industrias culturales o creativas, como son los videojuegos o las series de animación para consumir a través de dispositivos móviles, así como el desarrollo de *app* creativas que tengan que ver, y siempre tienen que ver, con la Educación Artística. En esa nueva conceptualización de lo que es, hoy día, una sociedad del ocio, cuya previsión es seguir experimentando un crecimiento vinculado al estado de bienestar de cada país, hay que hacer algunas precisiones sobre la imprescindible visión crítica en torno a estos contenidos, que forman parte del aprendizaje no formal en todas las etapas educativas.

La imagen y las artes visuales están extraordinariamente presentes en lo que, con una gran visión sobre lo que estaba siendo la transformación hacia la contemporaneidad, Guy Debord denominó como “sociedad del espectáculo” (1967/2012), un concepto que

Mario Vargas Llosa desarrollaba, recientemente: “... la forma y el contenido del espectáculo son, del mismo modo, la justificación total de las condiciones y de los fines del sistema existente” (1967/2012, p. 39). En este sentido, la adaptación del término industrias culturales, originalmente empleado de forma crítica por la Escuela de Frankfurt (Adorno y Horkheimer, 1947/1979), se ha adaptado a los tiempos, vinculándose a la economía del sector creativo, de forma que la teoría crítica advierte sobre la necesidad de revisar la narrativa ideológica y la estrategia sistémica de un sector, vinculado a la cultura y a la creatividad, que se integra en la lógica capitalista (Tremblay, 2011, p. 74), en un ámbito de una enorme diversidad que comprende, por supuesto, la cultura en red:

En efecto, una “economía de la cultura (y la comunicación)” engloba, al mismo tiempo, no solo las industrias culturales y medios de comunicación, sino también ámbitos muy directos como patrimonio, artes, cultura comunitaria y popular que no tienen nada que ver con la industria, así como la cultura en la red y las comunicaciones sociales de la red. (Zallo, 2011, p. 160).

No hay duda de la integración de esa nueva “industria” de la creatividad en la cultura digital. Sin embargo, será también necesario alertar sobre el riesgo de abandono de los contenidos más tradicionales, del arte antiguo y clásico, omnipresente en otras épocas y reducido a una extrema banalización de sus contenidos en la actualidad. En este sentido, desde el punto de vista de la tecnología educativa, será importante el aprovechamiento de los medios digitales como recurso para la enseñanza del arte egipcio, el Barroco o la representación pictórica medieval, demasiado ajenas o ausentes en los actuales currícula de las primeras etapas formativas.

El hecho de superar un aprendizaje memorístico basado en conocimientos no debe llevar a la exclusión de tantos siglos de creación artística por parte del ser humano, sobre todo ahora que es posible explorar el sentido didáctico y comparativo, contextualizando cada época y modo de expresión y representación. De cualquier otro modo, la apuesta por la aproximación forzada a contenidos exclusivamente contemporáneos, terminará por reducir el concepto de creatividad al de las industrias del ocio vigentes en cada momento. Ese equilibrio es el que debe buscar una buena Educación Artística en el futuro.

Fusión entre lo mediático y lo artístico

En un fenómeno que, sin duda, se ve acrecentado por la cultura digital, pero también por el nuevo sentido

que cobra la imagen en la era postdigital, lo visual sigue siendo un elemento clave en esa “imprenta del siglo XXI” que es Internet (Piscitelli, 2005). Teniendo en cuenta la continuidad de esta presencia, los contenidos de los medios contemporáneos hacen que, en muchas ocasiones, sea imposible diferenciar entre lo artístico y lo mediático. Desde una visión global, se impone una “mirada-mundo”, siguiendo la terminología empleada por Armand Mattelart (2014), que trasciende no solo la limitación del espacio y del tiempo, sino que invita a una acción global, tanto desde la dimensión perceptiva como desde la creación.

Hay que tener presente que, en lo relativo al arte, “... si la materia es símbolo de resistencia, la herramienta es símbolo de poder” (López Fernández-Cao, 2015, p. 36). Y, en esa línea, mientras que lo material sitúa la Educación Artística en los aledaños de las pantallas, la herramienta mediática y masiva es, claramente, la forma de llegar con eficacia a la ciudadanía. No solo hay que detectar el sentido artístico y estético en los medios, es decir, lo que sería la identificación del lenguaje visual y de los aspectos formales en un constante ejercicio de semiótica visual que entiende la imagen como un producto cultural (Acaso, 2007, p. 24). Museos de arte, salas de exposiciones, iniciativas artísticas de cualquier tipo tienen, como referencia indiscutible, lo mediático. También y, sobre todo, se trata de un ejercicio de sensibilidad hacia aquellos contenidos que tienen una profunda presencia en la sociedad contemporánea:

Esta conexión entre los medios de masas y el arte se refuerza si tenemos en cuenta que el contenido esencial de los medios digitales pasa por la creación visual y audiovisual. Además, gran parte de la actividad artística está dirigiendo su foco hacia el propio discurso tecnológico y mediático. Su enseñanza va más allá del fomento individual de la denominada experiencia estética. (Marfil-Carmona, 2018, p. 141)

Ante es indudable conexión y, en muchas ocasiones, hibridación, implicada en la propia convergencia de medios (Jenkins, 2008), es muy complicado diferenciar medios de comunicación y arte, sobre todo en la Red y en los contenidos multimedia, hipermedia y transmedia (Jenkins, Ford y Green, 2015; Scolari, 2013; Sedeño y Guarinos, 2013). Además, y como elemento esencial que define a la sociedad digital, la presente y la futura, se trata de un entorno que estimula la activa participación de la ciudadanía, convertida en *prosumer* (Toffler, 1980) o EMIREC (Cloutier, 1975), dos términos que, aun representando teorías contrapuestas en sus

connotaciones más consumistas o comunicacionales (Aparici y García-Marín, 2018), definieron, algunas décadas antes, lo que sería la cultura de la participación en el siglo XXI. En ese escenario, Internet es y seguirá siendo clave:

Internet es un medio masivo con una estructura facilitadora para que la colectividad pueda abrir espacios de participación ciudadana. Sus rasgos definitorios más importantes son la “no linealidad”; el “aquí y ahora”; la tendencia a la heterogeneidad, la fragmentación y la exaltación de las diferencias; la conformación de una estructura social en redes y comunidades virtuales, es decir, romper la estructura lineal, piramidal y jerárquica; el reconocimiento del concepto de solidaridad social; y la posibilidad de interactividad. (Osuna-Acedo, 2013, pp. 137-138)

En ese contexto, que va de lo mediático a lo artístico, de lo visual y audiovisual a lo digital, la faceta creativa que es propia de la Educación Artística conecta perfectamente con la vocación esencial de empoderamiento de la Educación Mediática (Freire, 1970; Kaplún, 1998; Orozco, 1994). El trabajo de la competencia mediática y digital (Ferrés y Piscitelli, 2012) permite, además, la integración de la percepción estética y la creación visual, además de otras dimensiones, como los lenguajes, los procesos de producción o la capacidad de análisis para detectar valores e ideología, por lo que es integración interdisciplinar será, sin duda, una de las claves para comprender la Educación Artística del siglo XXI.

La apuesta por el desarrollo humano

Como ya estamos en el futuro, porque la segunda década del siglo XXI lo es, un aspecto muy importante a destacar es la faceta humana de las tecnologías y, desde esa perspectiva, el estímulo que debe seguir siendo la Educación Artística para el desarrollo humano. Precisamente Elliot W. Eisner advertía del tránsito de una era científica a una era artística, seguro de que “... el arte nos enseña cómo estar vivos” (1991, p. 256). Esto, en cierto sentido, explica el auge de las industrias creativas comentadas anteriormente.

Es fundamental trascender la visión apocalíptica de las tecnologías, sin dejar de perder de vista los riesgos para el sector más joven de la población, como el fomento de la violencia, el aislamiento, etc., para resaltar la dimensión humana y relacional que es posible en ese entorno de continuas “hipermediaciones” (Scolari, 2008). Desde esa óptica, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), se convierten en

TRIC (Gabelas-Barroso, Marta-Lazo y Aranda, 2012), añadiendo una “R” de relación en el contexto del humanismo digital.

De esa relación, a través de un adecuado proceso educativo, debe emerger lo mejor de nosotros mismos, como individuos y como sociedad, por lo que ese factor relacional (Marta-Lazo y Gabelas Barroso, 2016) se vuelve un elemento clave en la comunicación digital y en diferentes ámbitos de la acción educativa. Entre ellos, en la artística. El propio Dewey hizo referencia a la importancia de ese intercambio comunicacional: “Realizad el experimento de comunicar, con plenitud y precisión, alguna experiencia a otro, especialmente si es algo complicado, y encontraréis que ha cambiado vuestra propia actitud respecto a vuestra experiencia” (Dewey, 1916/1998, pp. 16-17).

De nuevo, en la era postdigital, lo novedoso será aquello que se sale de las pantallas, que apuesta por la humanización de la educación y del arte, por el estímulo de los sentidos. Una vuelta a la esencia no debe sorprender a nadie, aunque ya siempre estará acompañada de procesos digitales, aunque sea en el propio diseño. Esta idea se ve reforzada por la enorme importancia de las emociones, que hoy día son garantía de eficacia comunicacional y didáctica. En este sentido, se tienen en cuenta nuestros sentimientos y anhelos más profundos. La propia educación se ha convertido en una “industria de deseo” (Ferrés, 2008), mientras que las pantallas son una especie de “viaje a la felicidad”, “... algo imprescindible para que uno pueda sentirse vivo y socialmente integrado” (Ferrés, 2014, p. 26). La base humana y emocional que permiten las tecnologías, así como su evolución en las próximas décadas, permiten también aventurar cambios en los sistemas de enseñanza que, sin duda, configurarán una nueva Educación Artística.

Cambio en las metodologías de enseñanza

Avanzando en la descripción de lo que está siendo, en el siglo XXI, una nueva Educación Artística, en este caso sí tienen una gran relevancia las tecnologías exclusivamente digitales. Es obvio que, en sí mismas y por su conexión con lo visual y con el estímulo creativo, la gran pantalla global ofrece un marco inmejorable para la innovación metodológica. En este sentido, ese humanismo relacional que favorecen las propias redes sociales e Internet establece un marco dialógico idóneo para el desarrollo de la empatía y el intercambio, estimulando también la competencia de aprender a aprender.

Se consolida así el “aula sin muros” (Carpenter & McLuhan, 1974).

Fundamentándose en la esencia del conectivismo explicado por Siemens (2004), el factor relacional hace posible el desarrollo de prácticas educativas horizontales. Además, la ubicuidad que caracteriza a la Red como entorno no físico permite el desarrollo de diferentes sistemas de enseñanza e-learning, como el caso de la enseñanza *online* a gran escala en el modelo concreto transferMOOC, centrado en la transferencia de aprendizaje y en la transformación social (Marta-Lazo, Frau-Meigs & Osuna-Acedo, 2018; Osuna-Acedo, Marta-Lazo & Frau-Meigs, 2018), así como diferentes contextos para la enseñanza que podemos denominar “escenarios virtuales educocomunicativos” (Osuna-Acedo, 2014).

En esa nueva realidad, que puede ser digital o postdigital, virtual, presencial o ambas cosas, la Educación Artística tiene el reto de la adaptación. Juega a su favor la potencialidad de la imagen, hoy día también tridimensional, conectando con gran parte de los valores de géneros artísticos, como escultura o arquitectura. Es un objetivo básico, también, la necesidad de aportar claridad en lo que, hoy día, es una mirada dispersa en Internet:

La nuestra es la épica de la época de la atención dispersa, del modo *multitarea*. Los diferentes momentos de actividad delante de la pantalla (trabajo, lectura, comunicación, etc.) se rompen por una serie de accesos discontinuos a unos y otros. No sabemos ya hacer una única cosa. (Martín Prada, 2018, p. 29)

En este sentido, la enseñanza de las artes visuales debe hacer frente a la infoxicación de imágenes, al desorden mental que provoca la nube, estimulando la visión crítica del imaginario que representa un contenido infinito ante nuestras pantallas. Además, es importante no olvidar la esencia creativa de esta especialidad didáctica, que puede apoyar su aportación académica e investigadora en criterios artísticos y en la expresión visual (Roldán & Marín Viadel, 2012; Marín Viadel & Roldán, 2017). La capacidad para integrar los nuevos medios en la expresión creativa puede constituir un nuevo hito en la historia de la enseñanza de las artes visuales, especialmente cuando se tiene en cuenta el uso combinado de TIC y metodologías, contando con la participación de artistas en las propias actividades (Bajardi et al., 2015). Por último, el sentido didáctico de todos esos procesos llevará, inevitablemente, al fomento de estrategias de gamificación y acciones que redunden en

una mayor motivación por parte del alumnado, una estrategia que ha llegado, incluso, al sector de la empresa (Marín y Hierro, 2013) y que no debe ser difícil de ajustar en el ámbito de la Educación Artística. Estas metodologías se van consolidando también en la innovación educomunicativa, incorporando el juego como vía de aprendizaje en la cultura digital (Aranza y Martínez, 2013, p. 61). En este sentido, es mejor pensar en un profesor *coach*, curador de contenidos para un trabajo por proyectos que se base en la horizontalidad:

En el siglo XXI será muy difícil visualizar quién es el profesor o profesora, porque lo que tendremos ante nuestros ojos será una amalgama, una mezcla, un rizoma, una comunidad de personas generando información entre todos y a la vez.

(Acaso, 2013, p. 81)

Finalmente, esta actividad, tanto en el presente como en el futuro, no responde solo al fin de divertirse aprendiendo. El sentido último también debe tener presente la transformación social, así como la expresión de la dignidad, individual y colectiva, que responde finalmente a un compromiso ético y cívico al que no debe de renunciar la Educación Artística en ningún momento de su historia.

Educación Artística y cambio social

Todo lo expuesto, en la visualización o propuesta de una futura Educación Artística, perdería el sentido si no constituyera, en sí misma, una actividad para la transformación social. En ese sentido, la propia pedagogía crítica viene trabajando hace décadas (Giroux, 1996; McLaren & Kincheloe, 2008), pero las nuevas tecnologías e Internet también ofrecen una nueva oportunidad para el compromiso y la transformación social, en este caso a través del procomún, la cultura libre y la acción colaborativa (Escaño, 2013 y 2017). El entorno digital, aprovechando todas las potencialidades descritas a lo largo de este texto, se convierte en un lugar para la actividad *hacker*, entendida no en su acepción delictiva, sino en la faceta del compromiso y la acción social, persiguiendo normas de comportamiento ético (Denning, 1990, p. 653).

No hay que olvidar que, precisamente por tratarse de un contexto postdigital, hay cabida para la acción presencial, para la intervención centrada en la naturaleza o en la denuncia social, en toda una gama de géneros de expresión artística y compromiso que tienen cabida desde una educación centrada en una ciudadanía responsable.

Ese avance hacia una educación artística 4.0 (Escaño, 2010) se debe contextualizar en una educación centrada en la transformación social. De igual forma que sucede con la comunicación para el desarrollo, las connotaciones económicas de este término parecen hacer más recomendable referirse a una comunicación para el cambio social y a su vertiente de participación colectiva (Gumucio Dragón, 2012, p. 40), de igual forma que podemos aplicar el término a la educación en general y a la enseñanza del arte en particular. En las próximas décadas, la importancia de seguir trabajando por la sostenibilidad ambiental y luchando contra la desigualdad, tal y como se establece en los Objetivos del Milenio (Way, 2015), debería ser la clave para la aportación de la Educación Artística a la cultura y la sociedad del siglo XXI.

Consideraciones finales

La descripción analítica de los aspectos más destacados de la Educación Artística del presente y del futuro, abarca diferentes vertientes de la nueva vertebración social que, tanto desde el punto de vista educativo como mediático, tiene Internet y los medios digitales como el eje principal para la acción teórico-práctica. Así, en lo que ya ha dejado de ser una novedad, es decir, en Internet como vía para el desarrollo de una acción cultural socializada, hay un enorme potencial de transformación e innovación pedagógica. Es la era postdigital. Asimismo, el hecho de habituarnos a las tecnologías da como resultado la posibilidad de plantear actividades *online*, *offline* o integrar ambos espacios de trabajo, el físico, el táctil y tradicional, con el desarrollo de la enseñanza de las artes visuales a través de nuestras pantallas, integrando cultura visual y digital.

En esa prospectiva o sugerencia de ideas clave, se parte de la combinación dato-palabra-imagen para incidir, con interesantes posibilidades, en la enseñanza crítica de la imagen y de los contenidos visuales, que hoy también engloban la tridimensionalidad, la secuencialidad y la narrativa transmedia. Además, el entorno digital permite que la enseñanza sea completa, ya que se desarrolle desde una cultura de la participación, estimulando la inmersión e implicación

creativa de una sociedad prosumidora, que rompe el tradicional esquema de los medios de difusión masiva, estableciendo conexiones relacionales entre usuarios y colectivos. El rol de emisor y productor de contenido se funde en una misma identidad.

Con atención a esa convivencia de la indexación a través de la palabra y de la imagen, el camino a seguir está dirigido hacia el encuentro interdisciplinar con otras áreas del ámbito educativo y cultural. La primera y más importante, en este contexto, es la Educación Mediática, tradicionalmente interesada por la imagen y el contenido visual. Junto a la Educación Artística, se trata de campos de interconexión entre materias y enseñanzas transversales, especialmente apropiados para el trabajo por proyectos. Esa hibridación es el resultado de la confusión entre lo mediático y lo artístico en la posmodernidad y, sobre todo, en la creación digital.

El factor relacional es el elemento clave en la visión positiva y humanización que favorecen las tecnologías, diseñadas para diversos usos distintos, pero útiles para establecer entornos de diálogo e intercambio centrado en la participación horizontal. Estamos en una nueva sociedad que prioriza el entretenimiento y el ocio, fomentando la consolidación de una nueva versión, más emprendedora, de las industrias culturales y creativas. La Educación Artística tiene el reto de adaptarse a ese entorno durante los próximos años, por ser ideal para el fomento del desarrollo humano. Esa línea de trabajo estimula la innovación metodológica en la enseñanza, permitiendo diseñar nuevos contextos docentes basados en la ubicuidad, horizontalidad y la gamificación, entre otros rasgos, combinados con sistemas tradicionales en los que el alumnado puede generar una imagen basada en píxeles, comentarla, mancharse las manos con pigmentos o, lo que es más recomendable, integrar todas esas acciones.

Esa línea de trabajo y el conjunto de criterios docentes a tener en cuenta, girando en torno a la referencia de lo digital y lo postdigital, no tendría sentido si se queda en una inquietud y un proceso de aprendizaje exclusivamente estéticos. La enseñanza de las artes visuales debe responder a la ética y al compromiso para la transformación y el cambio social, una línea posible a través del activismo en la Red, pero también mediante la lucha contra la exclusión y la desigualdad en diferentes ámbitos.

La previsión realizada, en resumen, no deja de ser la aportación de un conjunto de criterios o líneas clave, de una hoja de ruta imaginada, basada en el análisis de la realidad presente. Con seguridad, junto a estos

conceptos, hay otros en los que incidir, como la percepción de la globalidad, el estímulo de la creatividad, la integración intergeneracional, el autoaprendizaje, etc. Todas estas claves, con seguridad, se unirán a otras, impensables en la segunda década del siglo XXI, pero siempre enfocadas al aprendizaje vital que debe constituir la Educación Artística en cualquier tiempo.

Referencias Bibliográficas

- Acaso, M. (2006). *Esto no son las torres gemelas. Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Madrid: Catarata.
- Acaso, M. (2007). *El lenguaje visual*. Barcelona: Paidós.
- Acaso, M. (2013). *rEDUvolutión: Hacer la Revolución en la Educación*. Madrid: Espasa.
- Adorno, T. & Horkheimer, M. (1979). *The Dialectic of Enlightenment*. Londres: Verso. (Obra original publicada en 1947).
- Aguaded, J. I. (2012). La competencia mediática, una acción educativa inaplazable. *Comunicar*, 20(39), 7-8. doi <https://doi.org/10.3916/C39-2012-01-01>
- Alva de la Selva, A. R. (2015). Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo xxi: la brecha digital. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(223), 265-285. doi [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(15\)72138-0](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(15)72138-0)
- Aparici, R. & García-Marín, D. (2018). Prosumidores y emirecs: Análisis de dos teorías enfrentadas. *Comunicar*, 26(55), 71-79. doi <https://doi.org/10.3916/C55-2018-07>
- Aparici, R. & García Matilla, A. (2008). *Lectura de imágenes en la era digital*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Aranda, D. & Martínez, S. (2013). Ludoliteracy Media literacy in gaming. In D. Aranda, A. Creus & J. Sánchez-Navarro (Eds.), *Educación, medios digitales y cultura de la participación* (pp. 47-66). Barcelona: UOC.
- Bajardi, A., Giulia Della Porta, S., Álvarez-Rodríguez, D. & Francucci, C. (2015). Id@art Experience: A Transnational Blended-learning Project Founded on Visual Culture. *Ijet. International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 10(2), 17-23. doi <http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v10i2.4283>
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre* (C. Corral Santos, trad.). Barcelona: Tusquets. (Original en inglés, 2007).
- Boyd, D. & Crawford, K. (2012). Critical questions for Big Data. *Information, Communication & Society*, 15(5), 662-679. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2012.678878>
- Carpenter, E. y McLuhan, M. (1974). *El aula sin muros* (L. Carandell, trad.). Barcelona: Laia.
- Casado, M.A., Garitaonandia, C., Jiménez, E., Garmendía, M., Karrera, I. y Moreno, G. (2018). *Los niños y niñas de la brecha digital en España*. Madrid: UNICEF, Comité Español. Consultado el 1/6/2018, disponible en <https://goo.gl/DgHrWK>
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. I. *La sociedad red* (C. Martínez Gimeno y J. Alborés, trads.) (Vol. I: La sociedad red). Madrid: Alianza.
- Cloutier, J. (1975). *L'ère d'EMEREC ou la communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self-media*. Montreal: Les Presses de L'Université de Montreal.
- Cohen-Séat, G. (1959). *Problèmes actuels du cinéma et de l'information visuelle I Problèmes sociaux*. París: Presses Universitaires de France.
- Cramer, F. (2015). What Is 'Post-digital'? In D. M. Berry & M. Dieter (Eds.), *Postdigital Aesthetics: Art, Computation and Design* (pp. 12-26). London: Palgrave Macmillan UK. doi https://doi.org/10.1057/9781137437204_2
- Debord, G. (2012). *La sociedad del espectáculo* (J.L. Pardo, trad.). Valencia: Pre-Textos. (Obra original publicada en 1967).
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia* (Trad. J. Claramonte). Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1980).
- Denning, D. (1990). Concerning Hackers Who Break Into Computer Systems [en línea]. En 13th National Computer Security Conference, octubre de 1990 (pp. 653-664). Washington DC. Consultado el 7/6/2018, disponible en <https://goo.gl/6HJPW9>
- Eisner, E.W. (1991). *Educación la visión artística* (D. Cifuentes Camacho, trad.). Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1972).
- Escaño, C. (2010). Hacia una educación artística 4.0. *Arte, Individuo y Sociedad*, 22(1), 135-144. Consultado el 1/7/2018, disponible en <https://goo.gl/bMXt1K>
- Escaño, C. (2013). Educación Move Commons: promoción, Cultura Libre y acción colaborativa desde una pedagogía crítica, mediática y e-visual. *Arte, individuo y sociedad*, 25(2), 319-336. doi <http://dx.doi.org/10.5209/rev.ARIS.2013.v25.n2.39078>
- Escaño, C. (2017). Bienes comunes del conocimiento: Una propuesta de desarrollo histórico del procomún digital. *Opción*, (82), 239-263. Consultado el 20/6/2018, disponible en <https://goo.gl/nC1bCv>
- Ferguson, R. (2007). *Los medios bajo sospecha. Ideología y poder en los medios de comunicación*. Barcelona: Gedisa.
- Ferrés, J. (2008). *La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo*. Barcelona: Gedisa.
- Ferrés, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 19(38), 75-82. doi <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (J. Mellado, trad.). México: Siglo XXI.
- Freedman, Ferry, (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y vida social del arte* (A. Mata, trad.). Barcelona: Octaedro.

- Fulchignoni, E. (1964). *La moderna civiltà dell'immagine*. Roma: A. Armando.
- Gabelas Barroso J. A., Marta-Lazo C. & Aranda, D. (2012). ¿Por qué las TRIC y no las TIC? *Revista Comein*, (9). Consultado el 5/6/2018, disponible en <https://goo.gl/hch28Q>
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano* (F. Meler-Orti). Barcelona: Paidós. (1ª ed. en inglés por Paul Getty Troust, 1990).
- Giroux, H. A. (1996). *Placeres inquietantes* (J.P. Tosaus, trad.). Barcelona: Paidós.
- Greimas, A.J. (1987). *Semántica estructural. Investigación metodológica* (A. de la Fuente, trad.). Madrid: Gredos. (Obra original publicada en 1966).
- Cumucio Dragón, A. (2012). Comunicación y cambio social: raíces ideológicas y horizontes teóricos. In M. Martínez Hermida y F. Sierra Caballero (coords.), *Comunicación y Desarrollo: Prácticas comunicativas y empoderamiento local*, (pp. 25-55). Barcelona: Gedisa.
- Hernández Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós (Original en inglés, 2006).
- Jenkins, H., Ford, S. y Green, J. (2015). *Cultura Transmedia: La creación de contenido y valor en una cultura en red*. Madrid: Gedisa.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ed. LaTorre.
- Lipovetsky, G. & Serroy, J. (2009). *La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna*. Barcelona: Anagrama.
- López Fernández-Cao, M. (2015). *Para qué el arte: reflexiones en torno al arte y su educación en tiempos de crisis*. Madrid: Fundamentos.
- Lotero-Echeverri, G., Romero-Rodríguez, L. & Pérez-Rodríguez, M.A. (2018). 'Fact-checking' vs. 'fake news': periodismo de confirmación como recurso de la competencia mediática contra la desinformación. *Index.comunicación*, 8(2), 295-316. Consultado el 1/7/2018, disponible en <https://goo.gl/iWojUh>
- Marfil-Carmona, R. (2018). Educación Artística y transformación social en el contexto de las Humanidades Digitales. *Teknokultura*, 15(1), 139-150. Doi <http://dx.doi.org/10.5209/TEKN.57592>
- Marín, I. & Hierro, E. (2013). *Gamificación: El poder del juego en la gestión empresarial y la conexión con los clientes*. Barcelona: Empresa Activa.
- Marín Viadel, R. & Roldán, J. (Eds). (2017). *Ideas visuales. Investigación Basada en Artes e investigación artística*. Granada: Universidad de Granada.
- Martín Prada, J. (2015). *Prácticas artística e Internet en la época de las redes sociales* (2ª ed.). Madrid: Akal.
- Martín Prada, J. (2018). *El ver y las imágenes en el tiempo de Internet*. Madrid: Akal.
- McLaren, P. & kincheloe, J.L. (2008) (Eds.). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- McLuhan, M. & Fiore, Q. (1988). *El medio es el masaje. Un inventario de efectos* (L. Mirlas, trad.). Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1967).
- Marta-Lazo, C. & Gabelas Barroso, J.A. (2016). *Comunicación Digital. Un modelo basado en el Factor Relacional*. Barcelona: UOC.
- Marta-Lazo, C., Frau-Meigs, S. & Osuna-Acedo, S. (2018). Collaborative lifelong learning and professional transfer. Case study: ECO European Project. *Interactive, Learning Environments*, 26, 1-14.
- Masterman, L. (1996). *La enseñanza de los medios de comunicación* (C. Blanco Marcilla, trad.). Madrid: Ediciones de la Torre.
- Mattelart, A. (2014). *Por una mirada-mundo: Conversaciones con Michel Sénécal*. Barcelona: Gedisa.
- Mattelart, A. & Mattelart M. (2000). *Pensar sobre los medios. Comunicación y crítica social*. Santiago de Chile: Editorial Lom. (Obra original publicada en 1986).
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- Oliveira, M. (2007). A expressão plástica para a compreensão da cultura visual. *Saber & Educar*, (12), 61-78. Consultado el 1/6/2018, disponible en <http://hdl.handle.net/20.500.11796/717>
- Orozco, G. (1994). *Al rescate de los medios*. México: Fundación Manuel Buendía - Universidad Iberoamericana.
- Osuna-Acedo, S. (2013). La web 2.0 y la "educación a lo largo de toda la vida". En D. Aranda, A. Creus y J. Sánchez-Navarro (eds.), *Educación, medios digitales y cultura de la participación* (pp. 137-149). Barcelona: UOC.
- Osuna-Acedo, S. (Coord.). (2014). *Escenarios virtuales educacionales*. Barcelona: Icaria.
- Osuna-Acedo, S., Marta-Lazo, C. & Frau-Meigs, D. (2018). De sMOOC a tMOOC, el aprendizaje hacia la transferencia profesional: El proyecto europeo ECO. *Comunicar*, 26(55), 105-114. doi <https://doi.org/10.3916/C55-2018-10>
- Piscitelli, A. (2005). *Internet, la imprenta del siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5). Consultado el 1/6/2018, disponible en <https://goo.gl/xo8pMB>
- Roldán, J. & Marín Viadel, R. (2012). *Metodologías*

artísticas de investigación en educación. Archidona (Málaga): Aljibe.

Roselló Román, E. (2018). Era Postdigital: Cuando lo digital deja de ser revolución, ¿qué ocurre? [Post en un blog]. Foxsize. Consultado el 1/6/2018, disponible en <https://goo.gl/p8YSb9>

Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones: Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Gedisa.

Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.

Sedeño Valdellós, A. y Guarinos, V. (Coords.). (2013). *Narrativas Audiovisuales Digitales: convergencia de medios, multiculturalidad y transmedia*. Madrid: Fragua.

Siemens, G. (2004). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *Elearnspace*. Consultado el 3/7/2018, disponible en <https://goo.gl/5656aW>

Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza & Janés.

Vargas Llosa, M. (2012). *La civilización del espectáculo* (2ª ed.). Madrid: Santillana-Alfaguara.

Vilches, L. (1984). *La lectura de la imagen*. Barcelona: Paidós.

Tremblay, G. (Ed.). (2011). Desde la teoría de las industrias culturales. Evaluación crítica de la economía de la creatividad. In E. Bustamante (Ed.), *Industrias creativas. Amenazas sobre la cultura digital* (pp. 49-79). Barcelona: Gedisa.

Way, Ch. (2015). Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2015. Nueva York: Naciones Unidas. Consultado el 15/6/2018, disponible en <https://goo.gl/GNyrnq>

Zallo, R. (2011). Industrias culturales y territorios creativos. Los límites de la transversalidad. En E. Bustamante (ed.), *Industrias creativas. Amenazas sobre la cultura digital* (pp. 153-190). Barcelona: Gedisa.

Zunzunegui, S. (1998). *Pensar la imagen* (4ª ed.). Madrid: Cátedra.

Trabajo realizado en el marco del proyecto “Métodos artísticos y visuales de Investigación, Innovación Educativa e Intervención Social”, HAR2016-76353-R, del Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad del Ministerio de Economía y competitividad del Gobierno de España.