

La potencia edu(vo)cautiva de los artefactos visuales

Lutiere Dalla Valle

Arte e Investigación (N.º 16), e036, noviembre 2019. ISSN 2469-1488

<https://doi.org/10.24215/24691488e036>

<http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/aei>

Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata
La Plata. Buenos Aires. Argentina

LA POTENCIA EDU(VO)CAUTIVA DE LOS ARTEFACTOS VISUALES

EDU(VO)CAPTIVE POWER OF VISUAL ARTIFACTS

LUTIERE DALLA VALLE

lutiere@dallavalle.net.br

Departamento de Artes Visuales. Universidade Federal de Santa Maria. Brasil

Recibido 23/5/2019 | Aceptado 14/9/2019

Resumen

Este artículo tiene como objetivo delinear estrategias educativas en torno a las imágenes, bajo la perspectiva de la cultura visual. Utilizaré la hibridación de los términos educativo, evocativo, cautivo —*edu(vo)cautiva*— para abordar las experiencias de aprender a partir de la mirada subjetiva de las representaciones visuales y de algunos elementos que las constituyen: la fantasía, la memoria y la seducción. Para ello, se articula la *potencia edu(vo)cautiva* de las imágenes como estrategia didáctico-pedagógica en el marco de una experiencia de aprendizaje sostenida por la perspectiva educativa de la cultura visual donde se plantea el examen de los límites y las relaciones entre los productos de la cultura popular y el desarrollo de la potencia pedagógica.

Palabras clave

Cultura visual; potencia edu(vo)cautiva; artes visuales; educación artística

Abstract

This article aims to outline educational strategies around images from the perspective of visual culture. Indeed, propose the hybridization of the terms educational, evocative, captive around the experiences of learning from the subjective view of the visual representations and the elements that constitute them: fantasy, memory and seduction. The *edu(vo)captive power* of the images is articulated as a didactic-pedagogical strategy to learning experience. From educational perspective of visual culture proposed to examine the limits and relationships between the products of popular culture and the development of pedagogical potency.

Keywords

Visual culture; edu(vo)captive power; visual arts; art education



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribucion-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

La perspectiva educativa de la cultura visual comprende la producción de conocimientos en torno a las imágenes desde enfoques muy variados, que incluyen distintas formas de interpretación. Establece diálogos con la historia del arte, la sociología, la filosofía, la psicología, los estudios culturales, los estudios sobre cine, la comunicación, los feminismos, los estudios *queer* y las perspectivas poscolonialistas (Hernández, 2007).

Como un campo *adisciplinar*, no pretende algún consenso, sino que su gran fortaleza consiste en el desacuerdo entre los diferentes estilos de interpretación —a partir del lugar social y cultural en el que se sitúan los sujetos y sus *modos de ver*—. Desde esta posición, las prácticas de la mirada no pueden estar separadas de las cuestiones históricas y culturales sobre la construcción de la subjetividad: no se puede reducir la visión solamente a una percepción física del ojo sin llevar en cuenta las fuerzas que movilizan relaciones de poder que a veces no están visibles en los artefactos visuales (culturales) con los cuales convivimos diariamente. De la misma manera, no hay cómo dejar al margen los imaginarios, que forman parte de la memoria establecida a partir de innumerables experiencias y que ejercen sus fuerzas en el momento que significamos los objetos y artefactos.

En este sentido, ante los desafíos de cómo explorar, comprender y desarrollar prácticas educativas críticas desde (y con) las imágenes se proponen, en este texto, algunas estrategias didáctico-pedagógicas como posibilidad de la educación artística en diferentes niveles. Los léxicos yuxtapuestos *educativo*, *evocativo* y *cautivo* configuran tres ejes bajo los que se articulan los enfoques *narrativo-interpretativo*, *político-ideológico* y *pedagógico-educativo* que se sitúan en el campo de las pedagogías culturales.

Desde este punto, la *potencia edu(vo)cautiva* de las imágenes se interesa por distintas representaciones —arte, cine, media, cultura popular, videojuegos, video musicales, etcétera— como artefactos productores de sentido para explorar su articulación con la producción de conocimiento dentro de las culturas y, principalmente, en los contextos educativos. El trabajo con (y a partir de) las imágenes nos permite poner en relación las nociones de raza, clase social y género, que en la actualidad continúan constituyendo estereotipos y prejuicios en todos los niveles sociales. Pues, evocan —usualmente a partir de los contenidos de *entretenimiento* producidos por las grandes corporaciones de cine, media, etcétera— conceptos construidos, en general, bajo perspectivas hegemónicas o dominantes que muchas veces no dejan espacio a los pequeños relatos de la experiencia de interpretación.

La educación de la Cultura Visual: un breve recorrido

Uno de los aspectos clave de la cultura visual es que no existe nada neutral o universal respecto al valor estético o simbólico que emana de los artefactos producidos por los grupos sociales. Para Nicholas Mirzoeff (2003) los artefactos visuales se constituyen en relación con una diversidad de códigos y requieren de nosotros aspectos más allá de

la simple acción de mirar: movilizan prácticas culturales como el lenguaje, el sonido, la música, la gestualidad y nos exigen que examinemos cómo operan sus prácticas de significación. Los aparatos que configuran la visión están, por lo tanto, histórica, social y políticamente determinados y no pueden ser estudiados de forma independiente de estos componentes.

Al adoptar su carácter múltiple, trans e interdisciplinar, la cultura visual permite explorar distintas dimensiones, territorios y miradas. Como el rizoma de Gilles Deleuze y Félix Guattari (1995), esta perspectiva de estudio «tiene formas muy diversificadas, desde su extensión superficial ramificada en todos los sentidos hacia sus concreciones en bulbos y tubérculos» (p. 8), lo que contradice la lógica binaria, estructurada y segmentada proveniente del estructuralismo. A diferencia de la ramificación jerárquica, se comprende el proceso de producción de sentido a partir de distintos puntos de ramificación que tensionan hacia cualquier dirección. Pueden emerger de cualquier punto y se constituyen de forma relacional y múltiple, conectiva, en red, situando de esta manera la perspectiva educativa de la cultura visual como un terreno de disputas, indagación y conexión constante.

Híbrida y relacional, la cultura visual ha contribuido a pensar de otros modos los vínculos entre cultura, estudios visuales y los textos que circulan en los más variados entornos sociales. Las imágenes procedentes del campo del arte, de los medios de comunicación o de la cultura popular emergen como aspectos a ser explorados conjuntamente a partir de la interacción de campos relacionales y plurales. De acuerdo con Paul Duncum (2006) esta posición favorece «conexiones entre formas de artes populares y bellas artes y crear imágenes que combinan preguntas críticas y la libertad de los individuos y grupos para explorar el significado por sí mismos» (p. 42). Esto supone, principalmente en el campo educativo, movimientos de inclusión de las distintas miradas y enfoques al tomar el «high art, cultura popular, cultura visual y lo más importante, la voz del sujeto» (Duncum, 2006, p. 43).

Dentro de esta perspectiva, el campo de la educación artística en el seno de las ciencias sociales nos propone examinar los discursos producidos en torno a las imágenes que circulan en el cotidiano mediadas por el lenguaje y por los dispositivos visuales que influyen en la vida diaria. Esto contribuye al abordaje narrativo e transdisciplinario de los intercambios culturales entre la cultura popular y el arte canónico, que se convierten en una nueva posibilidad en la medida que ponen en relación los aspectos metodológicos y epistemológicos rompiendo con las fronteras rígidas del pensamiento homogéneo. Imágenes procedentes de los distintos ámbitos sociales movilizan la producción del conocimiento relacional y conectivo teniendo en cuenta el carácter subjetivo, cultural y social que configura las conductas humanas y, consecuentemente, las producciones culturales. Luego, favorecen el desarrollo de una posición crítica ante las nociones de verdad para percibir las relaciones de poder existentes en la vida ordinaria, que conforman comportamientos y acciones sociales. Igualmente, su estudio aspira a ir contra el ideario vigente que percibe las instituciones de la enseñanza como un lugar de adquisición de los

saberes compartimentados, lineales y dislocados de las experiencias estéticas cotidianas de los estudiantes, donde maestras y maestros se encuentran accedidos por contornos identitarios rígidos.

Esta posición nos instiga a abordar la visualidad a partir de la diversidad y a establecer puentes con el contexto de la cultura y la sociedad a la cual pertenecemos —prestando atención a las interacciones sociales y a las representaciones visuales— para poder explorar cómo la propia historia cultural de la mirada se vincula a la creación/manutención de identidades fijas y concepciones hegemónicas de la realidad.

Utilizar la *potencia edu(vo)cautiva* de las imágenes (o de los artefactos visuales/culturales) lejos de ofrecernos una receta de *cómo* desarrollar proyectos educativos, lo que plantea es ofrecer pistas o estrategias desde donde empezar una experiencia de aprendizaje compartido, en proceso, en construcción. Además, pone en movimiento conceptos y campos disciplinares diversos, estimulando la formulación de preguntas que operan de manera relacional, intertextual y que se cruzan entre sí a partir de aspectos clave: lo que nos comunica dentro de los sistemas simbólicos en los que estamos insertos, los archivos de nuestra memoria cultural que son evocados y su capacidad de seducción —que tiene que ver con el placer visual de la mirada— (Mulvey, 1989).

En el contexto de las prácticas educativas desarrolladas en la universidad donde actúo como docente en la formación de educación artística, hemos logrado algunas experiencias muy productivas de aprendizaje. En este texto, elegimos una práctica que realizamos a partir de un proyecto educativo en torno a una muestra de arte contemporáneo en una escuela de primaria.

El arte como dispositivo: aprender desde la indagación

La experiencia tuvo lugar en el marco de la exposición de un artista local, *La (Trans) Lucidez del Arte: (Des)Tino Humano*, que reúne una serie de dibujos hechos en papel vegetal (translucidos) donde se mezclan órganos, células o partes del cuerpo a partir de composiciones interpretativas de la figura humana. Desde los estudios anatómicos hacia lo artístico, la muestra transitaba entre lo que se ponía como noción de realidad de la percepción visual del cuerpo y lo que se podría tomar como ficción o abordaje poético. Es decir, invitándonos a reflexionar acerca de lo que se supone como normativa para todos los cuerpos y los patrones que encontramos en los libros de Biología en las escuelas.

La exposición abordaba, además del cuerpo, visiones inventivas de las estructuras. En medio de algunos órganos aparecían flores, pájaros o hilos que formaban redes que conectaban formas aleatorias a otras partes de la figuración: como conjunto de vísceras, estructuras maleables, fluidas, en proceso de transformación, remitiendo a la vivacidad al mismo tiempo que a la muerte, representada por pequeñas calaveras. La visita de un grupo de niñas y niños a la exposición fue nuestro punto de partida: el cuerpo como guion inicial y las ideas

que se podrían generar desde la experiencia. El grupo con edades entre 5 y 6 años estaba en el proceso de adquisición de los códigos lingüísticos de la alfabetización. La maestra les propuso relacionar palabras que conocían asociadas con la palabra *cuerpo*. Enseguida, comenzaron a balbucear... *célula, cabeza, cerebro, corazón, cabello, columna vertebral...* Y desde allí empezamos a plantearles qué comprendían de estas palabras y qué veían en estas imágenes que les suscitaba todo ese repertorio. Posteriormente, preguntamos qué partes del cuerpo identificaban o qué les parecían las representaciones. Luego, investigaron en sus propios cuerpos, tocándose, dónde se situarían estos órganos, qué dimensiones tenían, qué colores, cuáles serían sus funciones. Surgieron risas al hablar de las diferencias entre los «cuerpos de niñas» y los «cuerpos de niños», llevándonos a verificar cómo estaban relacionando las concepciones de género desde las imágenes. Cuando no identificaban un «género» aparente, surgía una ruptura en el imaginario colectivo que impulsaba el pensamiento hacia otras formas de comprensión del cuerpo.-

Desde sus indagaciones, establecimos un guion para desarrollar un proyecto y articular conocimientos del campo del arte con otros campos: el lenguaje, la perspectiva científica de la biología y las reflexiones filosóficas en torno al cuerpo. Nuestro grupo, formado por cinco personas —un docente, tres estudiantes de educación artística y la maestra— se dedicó a observar y a apuntar todo lo que pasaba en la experiencia. Luego, las niñas y los niños preguntaron en qué consistía el cuerpo, por qué había similitudes y diferencias de tamaño, color, etcétera. En seguida llegamos a las células y nos pusimos a explorarlas desde su forma ilustrativa en los libros hasta las distintas arquitecturas celulares en los microscopios del laboratorio de ciencias de la escuela. Las preguntas movilizadas desde la exposición funcionaron para armar una propuesta educativa para acompañar la adquisición del lenguaje.

A partir del reconocimiento previo de las implicaciones del lenguaje para la maestra (desde sus planes de trabajo), nos pusimos a reflexionar acerca de cuáles serían nuestras preguntas movilizadoras. Básicamente, como grupo, proponemos: ¿cómo podemos colaborar en la construcción del lenguaje desde el campo del arte? ¿Qué resulta de la yuxtaposición de los términos educativo, evocativo y cautivo en un proceso de aprendizaje compartido? ¿Qué aportaciones conceptuales y alternativas pedagógicas se pueden construir desde esta experiencia colaborativa?

Posteriormente, continuamos planteando cuáles eran sus imaginarios en torno a las representaciones del cuerpo (el cuerpo *uno* y el cuerpo *fragmentado* de los libros), qué memorias les permitían establecer conexiones y qué elementos estéticos les despertaban más atención. Incluso, qué cuerpos les recordaban los dibujos animados, las películas del cine, sus personajes favoritos, los superhéroes, etcétera. De este modo, elaboramos un mapa con una serie de aspectos clave: el primero tenía que ver con las cuestiones de género, muy demarcado en la perspectiva binaria. El segundo aspecto tenía que ver con el imaginario acerca del artista y de su producción: una concepción de arte desde afuera y como exclusividad del artista genio, hombre y mayor.

En estos dos aspectos clave, el énfasis de las conversaciones se detuvo en las visiones que se suelen presentar como *normales* de los cuerpos y de los patrones estéticos dominantes en nuestra cultura. Sobre todo, a partir de los modelos vehiculizados desde los superhéroes de las películas de Disney o de Marvel Studios. Con respecto al segundo aspecto mencionado, se vincula a los imaginarios colectivos construidos en torno al arte como manifestación puramente del artista hombre a través de la historia, incluso se nombraron artistas como Vincent Van Gogh, Michelangelo Buonarroti o Leonardo Da Vinci (ejemplos clásicos que siempre surgen en estas discusiones).

Frente a la experiencia compartida, aprendimos que uno aporta, desde sus recuerdos y relatos personales, estructuras jerarquizadas y notas de valor para definir *qué es arte y qué no lo es*. También para determinar cuáles son los modelos que dominan sus concepciones de cuerpo y de género. Jerome Bruner (1991), basado en las propias experiencias vivenciales —donde las construcciones identitarias y subjetivas se mezclan con temas que despiertan el interés acerca del universo simbólico y de sí mismo—, afirma que es posible (y necesario) conectar lo particular a lo profesional con gran énfasis durante los procesos formativos, pues, no hay que pensarlos separadamente. Por lo tanto, compartir las responsabilidades, las decisiones, la planificación, la organización y la forma de evaluar el trayecto, dedicando espacios y tiempos de aprendizaje, es importante para (*re*) *conceptuar* las estructuras vigentes en el medio educativo donde persisten posiciones rígidas, individualizadas y que no favorecen el trabajo cooperativo.

La *potencia edu(vo)cautiva* del arte

La *potencia edu(vo)cautiva* del arte contemporáneo propone relacionar los aspectos que *educan*, que *rememoran* y que *seducen* en la experiencia de visualización de una imagen o artefacto. Como estrategia pedagógica, señalamos el interés por los entornos creativos acerca del tema *cuerpo*, que se constituye como el hilo conductor para el desarrollo de una práctica educativa que busca investigar qué se puede producir a partir de esta yuxtaposición conceptual.

Si tomamos los términos individualmente tenemos: *educativo*, correspondiente al carácter pedagógico, instructivo, didáctico y formativo (que institucionalmente está presente en nuestras relaciones sociales y nos *dice* cómo debemos *ser* y *comportarnos*); *evocativo*, acerca de los aspectos recordatorios, memorativos, que evocan relaciones con nuestros archivos íntimos, los códigos capturados en el tiempo de su existencia y organizados en la mente (o sea, lo que fue aprendido y que se reconfigura en relación con lo presente); y *cautivo*, que estaría relacionado con lo que se encuentra sometido, aprisionado, sumiso, dependiente: lo que fue detenido en la mirada y ha anclado en los significados dentro de la cultura (todo aquello que el ojo logra mirar y construir como concepción respecto al placer de la mirada).

Cuando hablamos de la *potencia edu(vo)cautiva* del arte estamos tomando en consideración todos estos aspectos (que nos parecen fundamentales) en las relaciones pedagógicas,

sin sobrepujarlos o desconectarlos, pero potencializándolos, en conexión. Desde esta posición, comprendemos que todos los artefactos producidos por las distintas culturas serían esencialmente *edu(vo)cautivos*: nos posibilitarían aprender algo desde el momento en que establecemos relaciones frente a los significados que logramos construir. Esto se vincula con la perspectiva educativa de la cultura visual en consonancia con el argumento de Fernando Hernández (2009), quien sostiene:

En un mundo dominado por dispositivos de la visión y tecnologías de la mirada la finalidad educativa propuesta consiste en facilitar experiencias críticas. Porque al final si no podemos comprender e intervenir en el mundo es porque no tenemos la capacidad de repensarlo y ofrecer alternativas (p. 208).¹

Mientras abarcan múltiples enfoques y posibilidades para discutir el universo de las imágenes y sus significados —sobre todo aquellas que expresan y modelan nuestras prácticas y nuestras formas de estar en el mundo— los estudios relacionados a la cultura y a la ideología nos invitan a tomar la *potencia edu(vo)cativa* como alternativa para reflexionar acerca de nuestros procesos de constitución subjetiva.

Retomando el trabajo realizado en la escuela, hubo en la construcción final por parte de los estudiantes representaciones de sus propias células a través de técnicas de grabado, dibujo, incursiones sobre el papel vegetal y demás conocimientos desarrollados en torno a los temas tratados, para su posterior investigación y debate. Los apuntes presentados en los cuadernos evidenciaron que la experiencia compartida supuso un aporte a sus ideas, sobretudo en torno a las concepciones de arte y diversidad de representación. Por lo tanto, de acuerdo con Luciana Gruppelli Laponte (2008), el arte se convirtió en dispositivo para la reflexión y creación de nuevas combinaciones:

Arte es hecha de posibilidad, de invención, creación, ruptura, imprevisibilidad, lo inesperado. La infancia también es puro acontecimiento. ¿Y qué la docencia para la infancia pueda aprender con ella? ¿Cuáles son las nuestras metáforas contemporáneas para pensar la educación para la infancia? (p. 118).²

Al respecto, el contacto con la exposición, que incluyó una charla informal con el autor de las obras —además de la visualización en *power point* de un grupo de artistas de distintas nacionalidades que trabajan el tema cuerpo— resultó ser el punto de partida para la elaboración del plan de trabajo que se desplegó siguiendo el movimiento colectivo, de acuerdo con sus necesidades y planteamientos. Para el desarrollo del trabajo de

1 «Em um mundo dominado por dispositivos da visão e tecnologias do olhar, a finalidade educativa que proponho é facilitar experiências críticas. Porque, no final das contas, se não podemos compreender e intervir no mundo é porque não temos a capacidade de repensá-lo e oferecer alternativas» (Hernández, 2009, p. 208). Traducción del autor del artículo.

2 «A arte é feita de possibilidade, de invenção, de criação, de ruptura, do imprevisível, do inesperado. A infância, também, é puro acontecimento. E o que a docência para a infância pode aprender com a arte? Quais as nossas metáforas contemporâneas para pensar a educação para a infância?» (Gruppelli Laponte, 2008, p. 118). Traducción del autor del artículo.

investigación, definimos las etapas basadas en el arte como dispositivo teniendo en cuenta los discursos, las instituciones, las posiciones conceptuales y toda la interlocución que se desarrolla entre estos elementos y que opera colectivamente para favorecer la creación y el desarrollo de prácticas educativas en colaboración.

La educación de la cultura visual propone desplazar la mirada prestando atención a la mirada cultural y socialmente construida, sobre todo en torno a la posición de los sujetos frente a las imágenes que escenifican la vida diaria atribuyéndoles sentidos de ser y actuar (Darts, 2004). Al ofrecernos visiones plurales de las distintas posibilidades de articular cultura, ideología y visualidad, los estudios de la cultura visual permiten reconfigurar los conceptos que cercan las imágenes de distintos orígenes y su relación con los procesos identitarios con los cuales nos vinculamos diariamente.

Conclusiones

La potencia *edu(vo)cautiva* no pretende constituirse como método encerrado en sí mismo, pero propone adquirir sentido a través de múltiples vías de acceso de acuerdo con las aportaciones e intereses de los participantes de cada proyecto o práctica educativa. Se amplía desde posiciones flexibles e inventivas como lo hacen las niñas y los niños al conectar sus propias experiencias de vida durante el aprendizaje. En las experimentaciones relatadas fue posible reconocer cómo las niñas y los niños construyeron experiencias significativas y productoras de conocimientos cuando establecieron conexiones inventivas para contestar de manera peculiar sus propias dudas, exigiéndonos reinventarnos a cada nueva experiencia compartida.

La yuxtaposición (educativa, evocativa, cautiva) presupone igualmente la idea de discontinuidad e imprevisibilidad: aprender a partir de lo que nos moviliza el pensamiento y nos motiva a trascender las zonas de estagnación afectándonos profundamente. Nos hace recordar, reconectar, establecer relaciones con argumentos previos y reverberar nuevas formulaciones antes impensadas, como el rizoma. Todas estas posibilidades de construcción simbólica se realizan desde situaciones de producción colectiva y colaborativa donde la condición autoral refleja igualmente las contribuciones del campo de la subjetividad dentro del colectivo.

Explorar y proponer estrategias educativas, tornando visibles las experiencias y prácticas de intervención y mediación artística, construye desde sus aspectos centrales visiones particulares acerca del mundo y de las conductas humanas. Las estrategias didáctico-pedagógicas no implican un modelo de aprendizaje, sino que sugieren maneras de reinventar, reformular conceptos, y maneras de concebir lo científico y las nociones de verdad y de realidad, que se replantean constantemente. Así mismo, suscitan el desarrollo de estrategias flexibles que pueden contribuir para la comprensión del mundo y de los sentidos de ser en el contexto donde se inserte el sujeto. Buscan explorar también los ámbitos de la subjetividad como instancia primera al desarrollo de la interpretación de

los aspectos visuales que son escenificados por las visualidades contemporáneas y que influyen en las formas de ver.

La *potencia edu(vo)cautiva* de las imágenes está basada especialmente en la perspectiva educativa de la cultura visual que nos ofrece la apertura a distintos modos de mirar y de acercarnos a los dilemas sociales/culturales/ideológicos/políticos con los cuales nos encontramos cotidianamente. Como un posicionamiento crítico y reflexivo, a partir de esta concepción, la idea de tomar los artefactos visuales como dispositivos para la *movilización/desplazamiento de la mirada* conlleva una serie de relaciones posibles con los ámbitos pedagógicos al fomentar el carácter autobiográfico relacionado con estos artefactos. Se trata de articular los relatos autobiográficos con las narrativas visuales en torno de las imágenes vinculadas por la producción cotidiana que nos constituye como sujetos.

La *mirada cultural* y sus conexiones con la constitución del sujeto que mira: la *potencia edu(vo)cautiva* en carácter provisional y abierto con el objetivo de suscitar el debate y plantear, al mismo tiempo, elementos para discutir y analizar artefactos visuales producidos por las distintas culturas. Desde estos puntos, se articulan dimensiones que pretenden dar cuenta de los diálogos mediados por *preguntas movilizadoras* hacia una reconstrucción subjetiva de los procesos cognitivos. De esta manera, podemos encontrar equivalentes y diferencias entre los relatos del grupo y lo que surge a partir de la experiencia compartida.

Quizá esta propuesta para comprender las imágenes pueda prestar especial atención a la comprensión de la cultura visual al aproximarse a los artefactos visuales desde distintos contextos, sin establecer ningún tipo de jerarquización o de valoración clasificatoria. Quizá pueda ampliar los procesos que cercan el acto de ver al provocarnos a pensar *cómo miramos al mundo*. A partir de esta proposición, el objetivo consiste en establecer procesos de conexión e intercambio de ideas de distintos saberes —sean provenientes de la vida vivida o de lo académico— a través de la investigación y de la exploración de las experiencias con las visualidades contemporáneas mediadas por preguntas que tienen por objetivo tensionar el tema de la subjetividad.

Referencias

Bruner, J. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, España: Alianza.

Darts, D. (2004) Visual culture jam: art, pedagogy, and creative resistance [Visual culture jam: arte, pedagogía y resistencia creativa]. *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research*, 45(4), 313-327.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1995). *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia [Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia]*. San Pablo, Brasil: Editora 34.

Duncum, P. (2006). *Visual culture in the art class: case studies* [Cultura visual en la clase de arte: estudios de caso]. Reston, Estados Unidos: National Art Education.

Hernández, F. (2007). *Catadores da Cultura Visual: proposta para uma nova narrativa educacional* [Coleccionistas de cultura visual: propuesta para una nueva narrativa educativa]. Puerto Alegre, Brasil: Mediação.

Hernández, F. (2009). Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual [De la alfabetización visual a la alfabetización de la cultura visual]. En R. Martin e I. Tourinho (Eds.), *Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa* [Educación de cultura visual: narrativas de enseñanza e investigación] (pp. 189-212). Santa Maria, Brasil: UFSM.

Laponte, L. G. (2008). Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação [Arte contemporáneo y metáforas para el pensamiento y la educación infantil]. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 112-122.

Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona, España: Paidós.

Mulvey, L. (1989). *Visual and other pleasures*. Language, discourse, society [Visuales y otros placeres. Lenguaje, discurso, sociedad]. Londres, Inglaterra: Palgrave Macmillan.