



Sentidos de la Educación Artística plástica-visual en la era de los contextos digitales¹.

Zulma Patricia Sánchez Beltrán²

Resumen

Este artículo surge tras la indagación y reflexión sobre los sentidos dados a la Educación Artística plástica-visual en el ámbito educativo escolar, encontrando que la mayoría de las veces las nominaciones y sentidos adjudicados a esta, han sido permeados por decisiones socio-económicas y políticas del tiempo-espacio, más que por decisiones y asuntos pedagógicos y didácticos.

La reflexión se centra inicialmente en el actual tiempo-espacio, nominado por la autora como contextos digitales, para plantear, la agencia cultural y subjetividad política como horizontes de sentido a partir de la presentación de algunos procesos de una experiencia pedagógica con gru

¹Este artículo hace parte de la investigación adelantada por la autora, en el marco del programa posdoctoral de investigación en Ciencias Sociales, Niñeces y Juventudes con CLACSO-REDIJUNI-CINDE. Se emplearon aquí algunos extractos del capítulo "Antecedentes de la educación artística plástica visual en Colombia: revisión de revistas científicas" del libro *Lenguaje, cultura e investigación: problemas emergentes en educación*, editado por D. Calderón.

² Docente-investigadora de la educación artística y el arte en Colombia, docente de la SED-BOGOTÁ y docente universitaria. Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad magíster en Historia y Teoría del Arte, la Arquitectura y la Ciudad de la Universidad Nacional de Colombia, Artista plástica-visual. Con amplia experiencia en diseño, gestión y ejecución de proyectos artísticos y talleres de formación y circulación artística en diversas poblaciones. Jurado evaluador de distintos premios y becas en el campo artístico a nivel distrital - Nacional e Internacional. Jurado de tesis pregrado y de maestría, lectora y jurado para aprobación y publicaciones de pares académicos nacionales e internacionales.

zpsanchez@pedagogica.educacion.edu.co Nadaizmoz@yahoo-com



pos de jóvenes en un colegio público de Bogotá Colombia; y sobre los cuales es posible repensar y replantear la Educación artística plástica-visual en la escuela, en tiempos de la proliferación de los contextos digitales

Palabras clave: Educación artística plástica-visual contextos digitales agencia cultural.

Abstract

This article stems from an inquiry into and reflection on the meanings ascribed to visual-plastic arts education within the school setting. It finds that, more often than not, the labels and meanings assigned to this field have been shaped by socio-economic and political decisions specific to a given time and place, rather than by pedagogical or didactic considerations.

The reflection focuses initially on the current era-termed “digital contexts” by the author-to propose cultural agency and political subjectivity as guiding horizons of meanings. This proposal is grounded in the presentation of specific processes from a pedagogical experience involving groups of young people at a public school in Bogotá, Colombia; these experiences offer a basis for rethinking and reframing visual-plastic arts education in schools amidst the proliferation of digital contexts.

Keywords: Visual-plastic arts education, digital contexts, cultural agency.

Introducción

A casi 30 años de la primera edición del libro la cibercultura (1997) de Pierre Levy, hemos pasado de las TIC, TAC, los contenidos multimedia, las redes sociales a la inteligencia artificial (IA), asumidos por la autora como parte del entramado de los Repertorios Tecnológicos Contemporáneos (en adelante RTC) en lugar de Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC), debido a las distancias teóricas expuestas por investigadoras como





Rueda, R. (2013) y Gómez, R. (2012), entre otros³. Repertorios, en los cuales las imágenes pululan por doquier y es posible obtenerlas a un solo clic, producirlas casi de manera instantánea al transcribir o verbalizar una orden o instrucción(prompt).

Los RTC han afectado a las artes plásticas⁴ -visuales (en adelante APV) en términos de producción, circulación, acceso, consumo, usos y apropiaciones del conocimiento, que conllevan en sí mismos. Es así como la Educación artística plástica-visual (en adelante EAPV) entra a jugar un papel determinante en la comprensión y transformación de los denominados discursos visuales en la web, incluidos los de las artes plásticas-visuales en una dimensión expandida. Freedman (2006), afirma que: el contacto diario con las imágenes tecnológicas, los juegos de ordenador y la búsqueda por la red, suponen la cotidianidad de los jóvenes, sobre todo fuera de la escuela, siendo las imágenes generalizadas, para algunos la democratización de la imagen.

Por su parte, Eisner (2002), en la Escuela que necesitamos señala, “el arte aparece como otro sistema de significación, a

³Las autoras plantean el termino R. T. C., para hacer alusión a más que instrumentos o artefactos, a ambientes desde y con los cuales es posible crear, socializar y aprender. Estos permiten desarrollar, potencializar e integrar competencias intelectuales, más allá de simples herramientas que se suman automáticamente a la vida sociocultural de las personas. Se definen también como escenarios de y para la acción común, la producción y diseminación de saberes y afectos.

⁴La autora mantiene la nominación de plástica, en el sentido más amplio, para dar cuenta del uso, manejo, experimentación plástica de distintos materiales, soportes, medios y técnicas, todo lo cual implica la coordinación psicomotriz fina, el trabajo óculo- manual que, ante la insurgencia de lo digital, conlleva(el trabajo óculo-manual)una serie de procesos mentales, cognitivos que van más allá de la “mera manualidad o trabajo de la mano per se”, sino que suponen procesos mentales y manuales simultáneos que a su vez desarrollan y potencializan operaciones, capacidades y procesos más complejos del pensamiento.



través de formas visuales y audiovisuales” (p.31). Estos autores, al igual que Fernando Hernández (2000,2007) hacen referencia a la expansión de las artes plásticas-visuales específicamente, tras la evidente reproducción mecánica de las imágenes, la extensión de la metáfora lingüística a otros ámbitos de la cultura, el gran desarrollo de los medios de comunicación, así como la teoría de la comunicación visual y las emergentes relaciones entre arte y lenguaje; relegando la importancia de la significación del ámbito de la denotación al de la connotación.

Así son muchas las imágenes que han corrido, sus medios, formatos, artefactos, instrumentos, soportes y tecnologías y que antes parecían asuntos vedados o exclusivos de una minoría, hoy se hacen, deshacen, repiten y viralizan en un instante. Las imágenes, esas que fueron tan cuidadosamente reservadas por y para dibujantes, pintores, fotógrafos, cineastas, desde hace más de dos décadas con la masificación de la internet se han vuelto el pan de cada día, su consumo, producción, exhibición y circulación exacerbada en toda clase de pantallas.

Ante este panorama y avalancha de imágenes tras imágenes por segundo, surge la pregunta por el o los sentidos de la EAPV, cuyas prácticas además del conocimiento, lectura, interpretación, análisis y/o consumo de imágenes, supone también el aprendizaje de distintas técnicas, manejo de materiales, medios y formatos para la producción de estas y con ellas las significaciones y sentidos mismos de su creación, producción y/o reproducción.

Dando apertura al debate en torno a los contenidos, metodologías y fines de la enseñanza-aprendizaje de las APV, la comprensión y producción de imágenes, como reflejo de los debates impartidos y aun no agotados por teóricos e investigadores entre los cuales se pueden mencionar Marín Viadel (2005), María Acaso, Kerry Freedman (2006), Elliot Eisner (1995),



Fernando Hernández (2006), Arthur Efland, Ángeles Saura (2015) etc.

Quienes han indagado de manera constante el que hacer de la EAPV, en el marco de los cambios socio-tecnológicos y culturales que han caracterizado el siglo XXI, donde las Tic y su cultura visual y digital, han traído consigo toda una serie y serias consecuencias en las maneras de socializar, acceder a la información y el conocimiento; la circulación, gestión y producción del mismo y mucho más para el caso en mención. Donde la EAPV entra a jugar un papel determinante en la comprensión, apropiación y transformación de los ahora llamados discursos visuales en la web incluidos los del arte en una dimensión ampliada y expandida del mismo. Exigiendo y conllevando a nuevos planteamientos, redefiniciones y otras configuraciones del currículum.

Profundizando el amplio debate sobre el lugar de la EAPV en la escuela, el cual va desde perspectivas esencialistas y tradicionalistas de la educación artística como enseñanza-aprendizaje de la técnica y la réplica, pasando por el uso y aprovechamiento del tiempo libre, hasta contenidos y metodologías que transitan entre corrientes artísticas y estéticas, así como por tendencias educativas y sociopolíticas dominantes, según autores como Fernando Hernández (2000) o Miguel Huertas (2010), entre otros. Cada una de estas perspectivas orientan y direccionan formas de saber, hacer y deber de la educación artística que, por lo general, le han atribuido un rol pasivo en el componente académico escolar.

De acuerdo con Huertas (2015), la educación artística, como el arte, no es neutral, y ha estado ligada al complejo entramado institucional donde se sitúa su acción, pues tanto el arte como la enseñanza en su mayoría están atravesadas por estructuras sociopolíticas, antes que pedagógicas, obedeciendo a formas de



comprensión, ordenación e interpretación de la realidad, que reflejan ideologías específicas. Los cambios en la nominación de esta asignatura o espacio académico en los colegios y/o escuelas, así como sus procesos de enseñanza y aprendizaje, hacen parte de un conjunto de causalidades estructurales al Arte, la Estética, la Educación y por supuesto lo sociopolítico instaurado⁵. Por lo tanto, ni el contexto ni los objetivos de la educación, en general, y de la educación artística, en particular, son los mismos; menos aún en el actual contexto en el que los RTC han hecho lo propio.

Una muestra de esto, son los seis momentos claves y diferenciados de las maneras en qué la educación artística, para el caso lo que compete a la plástica-visual en la escuela, ha sido asumida; 1) El dibujo como aprendizaje inicial o el modelo academicista. 2) La individualidad, la autoexpresión, la creatividad y el contexto. 3) Autoexpresión y desarrollo de la personalidad y valores. 4). Educación plástica y visual. 5) El arte como lenguaje-cultura visual. 6) Educación artística plástica-visual en contextos digitales.

Dado que, en general se ha historizado sobre los cinco primeros momentos y dada la extensión del documento, solo se dará cuenta

⁵Para el caso colombiano, se encuentran afirmaciones como: “la educación artística no se reconoce ni valoriza como área de conocimiento, lo que explica el consiguiente papel secundario que se le otorga socialmente” (p.130. También: “Entre los aspectos menos discutidos y trabajados desde el punto de vista conceptual y práctico en el sector educativo están el arte y sus implicaciones en la construcción de lo pedagógico” (Serie de lineamientos curriculares 2012, p.12).

Con el gobierno que recién terminara su mandato, se cambió de nombre al llamado Ministerio de Cultura, por el de ministerio de las culturas, las artes y los saberes con la Ley 2319 del 29 de agosto de 2023, de la misma manera se reestableció la enseñanza obligatoria de las artes en todos los niveles educativos con la nominación de artes para la paz a nivel Nacional, iniciativas que podrían perder su continuidad con el cambio que se viene de gobierno en los siguientes cuatro años, por ejemplo.



del último momento en tanto marco para el planteamiento y discusión de este artículo.

Educación artística plástica-visual en contextos digitales

Estos contextos contemplan los motores de búsqueda, plataformas, redes sociales y demás RTC, incluida dentro de estos la IA. Sin embargo, autores como Efland et al.(2003). la han denominado educación en el arte posmoderno, otros como educación artística online: educación artística multimodal y/o digital.

La discusión se ancla a la llegada de los RTC hace más de medio siglo que conllevó a su instalación en la vida de las sociedades actuales, en palabras de Castells (2000), sociedades de la información y el conocimiento, como también de la cibercultura. Pierre Levy (2007), establece las condiciones límites y expansiones de esta en el mundo de hoy, particularmente en lo relacionado con el saber, la educación y el arte en general. De acuerdo con el autor, la cibercultura se refiere al conjunto de sistemas sociotécnicos culturales híbridos, que interactúan recíprocamente; allí donde convergen las personas, sus universos simbólicos y las entidades materiales, naturales y artificiales. A su vez, dichos sistemas se relacionan con técnicas materiales e intelectuales con las que dinamizan sus modos de ser, hacer y saber; igualmente, con las prácticas que desarrollan en el ciberespacio.

Por su parte, autoras como Saura, A. (2015), afirma que, para el caso de España “El proceso de incorporación de la tecnología informática a las escuelas se inició institucionalmente con el proyecto-atenea-impulsado por el ministerio de educación y ciencia a mediados de los años ochenta” (p.12).



Para Saura, la EA con medios tradicionales evoluciona hacia un nuevo estilo más adecuado al contexto de la sociedad actual, afirmando que: “Vivimos en una aldea global y estamos en REDados e infoxicados. El espacio artístico habitable está lleno de prosumidores (gente que produce y consume imágenes constantemente)” (p.13)

Así, más allá de “los artefactos” para el caso RTC de la cultura digital, internet, fotografía digital, teléfonos inteligentes, videojuegos, tecno entornos, IA, esas dinámicas y procesos que las personas han generado en torno de estos, mediante la interconexión, inteligencia colectiva cultura participativa, en palabras de Jenkins (2008) y las comunidades de aprendizaje generadas, son las que han contribuido a replantear y reflexionar sobre la educación y el saber.

Para autores como Serres (2013):

la evolución histórica de la pareja soporte-mensaje es una buena variable de la función de enseñanza. En consecuencia, la pedagogía cambió al menos tres veces: con la escritura. Los griegos inventaron la paideia; luego de la imprenta, pulularon los tratados de pedagogía. ¿Y hoy en día? (p.27).

Según el autor, la tercera vez que cambia la pedagogía es el momento actual, el “hoy en día”, cuestionando sobre: ¿Qué transmitir? ¿A quién transmitirlo? ¿Cómo transmitirlo? ¿El saber? (p.27-28).

En relación con las nuevas formas de acceso a la información y los diferentes estilos de razonamiento y de conocimiento que se generan a partir de los usos de los RTC, autores como Dussel (2010) y Buckingham (2008), entre otros, sostienen que, además



del sinnúmero de artefactos digitales y la expansión de las nuevas tecnologías en el aula, se requiere “una redefinición del aula como espacio pedagógico (Dussel, 2010, p.17)”. También, “repensar de manera radical para qué es la escuela y como debería funcionar, en virtud de los nuevos medios” (Buckingham, 2008, p.103).

Para Dussel, la brecha o fisura en su momento (prepandemia) se generaba entre usos más pobres y usos más ricos, siendo los primeros más restringidos, y los segundos más relevantes.

Sin embargo, tras la pandemia quedó demostrado que, si bien se requería cualificar los usos, las posibilidades de pensar en usos más intensivos y equitativos de tecnologías fueron inviables por las múltiples desigualdades que ya existían, las cuales se agudizaron y profundizaron. Dussel I. (2025).

Ferrante, P. & Dussel, I. (2022), afirman que hay una creciente redefinición de las prácticas de conocimiento tanto de docentes y estudiantes derivada de la extensión de los motores de búsqueda, las aplicaciones y las plataformas”, según las autoras basadas en (van Dijck et al., 2018) hay una “plataformización de la enseñanza del aprendizaje y la gestión de la educación” (p.166).

Ante este panorama, una reciente línea de trabajo en el ámbito de la cibercultura y sus contextos digitales, es la incorporación de los RTC en el área de EAPV en la escuela, que presenta dos posibles tendencias: la primera y más desarrollada es la aplicación de nuevas tecnologías, haciendo uso de múltiples aparatos tecnológicos, así como programas y softwares desarrollados para la producción gráfica visual y audiovisual. Desde finales de la década del noventa, se han publicado investigaciones que hacen referencia al uso de los CD-ROM, pasando por los móviles hasta programas, como Tridimax, utilizados para la creación y recreación de tipo gráfico especialmente en países como España. La segunda



tendencia es el desarrollo de contenidos digitales y la gestión de la educación mediada por nuevas tecnologías. Corresponde a la producción y consumo de contenidos relacionados con la EAPV, ya sea con el diseño de blogs, páginas web y otras plataformas, a través de una mirada educativa y didáctica. Estos son útiles para la muestra, exposición y circulación de resultados de las clases o proyectos artísticos plástico-visuales, que fueron pensados también como entornos colaborativos.

Sin embargo, se requiere ir más allá de los potenciales técnicos que los RTC ofrecen para la creación artística a profundizar, reflexionar y analizar las posibilidades significativas, los sentidos de la EAPV en los actuales contextos digitales, la relevancia de repensar en la configuración de los contenidos y prácticas socioculturales.

Según Marín, Viadel (2019), la mayor parte de la atención dada a la creación e investigación artística y para el caso que compete la EAPV en la escuela, ha centrado sus intereses hacia dos tipos principales de temas:

o bien a la investigación sobre su propia especialidad artística (la cerámica, la pintura, el diseño, la escultura, la performance, el video, etc.); o bien sobre su actividad profesional como docentes de arte, es decir, sobre la enseñanza y aprendizaje de la cerámica, del diseño, de la escultura, del video, etc. (p.17).

Es decir que, gran parte de la educación artística y para el caso plástica-visual ha enfatizado en lo técnico- instrumental de las mismas, sea para el uso de soportes, medios, herramientas y técnicas tradicionales o sea, para el caso de los artefactos, programas, plataformas de los RTC. Perdiendo de vista lo que tiene

que ver con los sentidos, comprensiones y alcances, de la EAPV, más allá de las didácticas de enseñanza-aprendizaje de técnicas que se han ido desdibujando y desplazado desde casi tres décadas con la aparición del mundo digital y sus RTC. Pese a que se ha pasado de la enseñanza del dibujo, la pintura, la fotografía, video-instalación, readymade, performances, el giro cognitivo, comunicativo y cultural de las mismas, la prevalencia de las preocupaciones sigue anclada al quehacer y saber técnico, el cual con el despliegue y desarrollo de las Tic y sus variados repertorios tecnológicos, podrían perder vigencia sino se comprende, reflexiona y analizan los sentidos y significados de la EAPV como parte del circuito cultural y desde la cual es posible dar cuenta de otros contenidos, narrativas, significados, interpretaciones en últimas de otros discursos desde lo artístico plástico-visual.

Marín Viadel (2019), respecto de las tecnologías y la EA, dice que: “El enorme desarrollo de las nuevas tecnologías audiovisuales no ha provocado un gran desarrollo de la educación artística ni de las necesidades de formación visual del conjunto de la población sino todo lo contrario” (p.16).

El autor también afirma que, el intercambio constante de imágenes y videos no pasa del plano de la función fática del lenguaje en detrimento de “un auténtico diálogo visual”, señalando a la vez que, “las nuevas tecnologías de creación y difusión de imágenes visuales y audiovisuales están hechas para que no haga falta acudir a ninguna facultad de artes visuales para usarlas, porque son tremendamente intuitivas y eficazmente automáticas” (Marín, 2019, p.18). Afirmando también que estos desarrollos tecnológicos refuerzan la hegemonía cierto estilo de imágenes.

Ahora bien, al amplio RTC, se suma o integra mejor, la IA, la cual en palabras del mismo autor (2024) supone “el conjunto de



plataformas, servidores y modelos matemáticos que conectados entre sí pueden realizar tareas que normalmente hace nuestra inteligencia, desplegando característica y estructuras similares como la percepción, el aprendizaje y el razonamiento” (p.82). El autor sostiene que la relación Inteligencia Artificial-Arte, ha generado toda clase de cuestionamientos y debates, que, van desde afirmaciones que el arte actual, es una sofisticación técnica del procedimiento artístico, dado para algunos la desaparición de lo espiritual y emocional tras la ordenes enviadas a la IA, hasta quienes aseveran que lo emocional y espiritual de la imagen yace en las sensaciones que se generan en el espectador

Al respecto, Marín, Viadel organizo la exposición titulada Inteligencia artificial, educación y creación artística en la sala Taller del Palacio de los Condes de Gabia en Granada, que tuvo lugar del 2 al 15 de abril de 2024.Teniendo como pretexto, la celebración del aniversario número doscientos del dibujo de Goya. Para dar cuenta, según él, del protagonismo y posibilidades que la IA puede ofrecer al campo de las artes visuales y la educación de la misma. El mismo autor, sostiene que “La IA no solo se limita a generar imágenes; se convierte en una extensión de la creatividad y la interpretación, ofreciendo una experiencia más rica y dinámica para aquellos que se aventuran en -Aquelarre-” (p.60).

Según el mismo Marín, su exposición, se suma a otras tres en los que la inteligencia artificial es la protagonista en la creación de las imágenes visuales, generando múltiples preguntas y cuestionamientos en torno a: 1). la calidad artística: expresividad, emocionalidad, originalidad; 2) originalidad: la IA es una maquina copidora y reproductora de imágenes, la fragmentación y/o duplicación en serie de las mimas a nivel global o es una maquina creadora de imágenes; 3). La autoría: a quien se adjudica la



autoría, el algoritmo, las personas que lo programan, o las personas que hacen uso de la IA para la creación de imágenes.

De la agencia cultural y la subjetividad política

Así las cosas, es posible decir que, el desafío más acuciante para la EAPV y en particular la escolar, radica repensarse más allá de asuntos solamente técnicos e instrumentales de esta, para dar paso de manera relevante a los contenidos, narrativas, mensajes, relatos, historias que se cuentan en cada clic de las imágenes, las maneras y procesos de metaforización, simbolización y/o ficción mediante las imágenes y como dichas narrativas artísticas plástico-visuales, audiovisuales, multimodales permiten situarse en el mundo desde formas de enunciación mediante dicho lenguaje artístico.

Se requiere repensar lo expresivo, la auto expresión y la subjetividad artística, así como el giro cognitivo, comunicativo y cultural, en términos de la agencia y para el caso de la agencia cultural, es decir, más allá de lo que se expresa y subjetiviza “perse” o permite conocer y comunicar, como es posible agenciarse sea individual o colectivamente; como las autoexpresiones, subjetividades, formas de conocer y comunicar trascienden dichos procesos de manera elemental y esencialista para complejizarlos en procesos de agenciamiento y en particular desde y con lo cultural, como puede transitarse de la subjetividad perse a la subjetividad política en los procesos narrativos y discursivos a través de las artes plásticas-visuales.

Todo lo cual recogería las posturas multiculturalistas y críticas de la educación en general y de la artística en particular, para materializarla en las plástica-visual, mediante la apropiación,



recreación, subversión, creación y producción de otras visualidades e iconografías agenciativas culturales y políticas.

Etimológicamente, la palabra agencia tiene su origen en el verbo latino ago, agis, agere, que significa hacer y, por ende, implica acción, ejecución. Está ligado a una pragmática. El agente del vocablo latino agens se aplica a quien obra, ejecuta; definido también como la cosa, idea o persona que, al actuar, tiene la facultad de producir o causar efectos. Desde campos como la sociología, la agencia hace referencia a la capacidad de acción, de transformación, haciendo posible señalar que, el agente es quien logra actuar, agenciarse; es un autor, un productor que genera cambios y transformaciones, como posibilidades de acción en un contexto. Este hacer supone la puesta en práctica, la capacidad de actuar como posibilidad de generar conexiones entre entidades y procesos heterogéneos. Para Giddens (1997) supone la acción y posibilidad de hacer cosas, más allá de la pura intención: los eventos en los cuales el individuo se convierte en autor, en la medida que dicho individuo puede o decide actuar de manera diferenciada. Según el autor, la agencia está relacionada con la potencia y el poder, la potencia y/o poder para la acción.

Autores como Deleuze (2004) y Guattari (2006) dan pistas sobre el asunto. El primero da cuenta más del término agentes, como quienes generan y establecen relaciones o vínculos de acción o funcionamiento entre diferentes elementos entre sí, en un mismo territorio. Pero que, en el devenir de la agencia o el agenciamiento, se desterritorializaran encaminados a otros agenciamientos. En Deleuze (2004), la agencia supone la interrelación de diferentes elementos mediante los cuales es posible producir o generar acciones. Por su parte, el segundo Guattari (2006) hace referencia más a los agenciamientos como modos de narración (referencia), formas de praxis, de invención,



que el autor denomina como agenciamientos de enunciación y de los cuales se derivan multiplicidad de agenciamientos de subjetivación; revertidos en la producción del habla, de las imágenes, de la sensibilidad, la producción del deseo en tanto multiplicidad de agenciamientos sociales. Para el autor, los procesos creativos y las producciones artísticas suponen agenciamientos de enunciación. Para Guattari (2006), los agenciamientos constituyen los procesos micropolíticas o la micropolítica procesual.

La agencia cultural supone un lugar de cuestionamiento de lo social en su más amplia acepción (político, económico, sexual, etc.), generando efectos y afectos desde y en el mundo simbólico e imaginario. Esta agencia se atribuye también a iniciativas creativas y pedagógicas que buscan el cambio y la transformación cotidiana, a través de diferentes propuestas y formas de concebir lo socioculturalmente impuesto. La agencia cultural supone e implica, directa o indirectamente, resistencia al orden instaurado culturalmente y que a su vez es susceptible de ser reinstaurado o reescrito (el orden cultural), en una reevaluación de los supuestos dados y heredados culturalmente. Lo que se ha señalado desde Arañó (2005), reescribir en y sobre el mundo, haciendo alusión a los procesos de escritura y rescritura para el caso de las imágenes visuales, audiovisuales y/o multimodales desde la EAPV como prácticas de reelaboración, resignificación y recreación.

En palabras de Chantal Mouffe: las prácticas artísticas y culturales pueden ofrecer espacios de resistencia que socaven el imaginario social necesario para la producción capitalista [...] deberíamos concebir las formas de resistencia artística como intervenciones agonistas dentro del contexto de las luchas contrahegemónicas (2014, p.95); por lo tanto, la educación artística, podría ser pensada para generar narrativas

artísticamente trabajadas desde y/o a través de las plásticas-visuales, audiovisuales y performativas revertidas en distintas manifestaciones y prácticas artísticas, susceptibles de considerárseles como formas de subjetivación política. La educación artística plástica-visual, en tanto saber y hacer, está llamada al reconocimiento y trabajo de los contextos en los que tiene lugar, a dejarse afectar, permear y movilizar por el entramado personal, singular y cultural de los jóvenes y sus territorios, sin desconocer los aprendizajes propios de la disciplina.

Las posibilidades de agencia cultural y la subjetividad política a través de la EAPV, surge tras la sistematización de algunos procesos y experiencias pedagógicas realizadas en la última década⁶ con estudiantes de grado once⁷ en un colegio público de

⁶Como se ha mencionado esta experiencia se viene desarrollando desde hace más de una década y ha tenido algunos cambios en lo formal y metodológico, pero no en el sentido y alcance de sus contenidos y experiencias con los y las jóvenes y que, para efectos de la investigación doctoral se hizo seguimiento, acompañamiento y sistematización específica a un grupo en particular en el 2015 y a la fecha en el marco del posdoctorado, se hacen mayores requerimientos especialmente lo que tiene que ver con la producción performativa y audiovisual.

⁷La población con la que se ha trabajado, son jóvenes entre los 14-19 años, heterogéneo, como la diversidad de formas de saber, ser y hacer, sus ritmos, procesos y formas de aprendizaje. por ende, la riqueza y pluralidad de experiencias aportadas y construidas durante estos años. A grandes rasgos, como caracterización poblacional, el 55 % de los jóvenes cuenta con un grupo familiar nuclear (padre y madre), el 35% restante, con estructura monoparental, con predominancia de la figura materna, y el 10 % restante, con ninguno de estos. Por su parte, el 35 % de las madres es ama de casa, otro 45 % trabaja en oficios varios y el 20 % es empleada. En el caso de los padres, el 40 % se describe como independiente, los demás son empleados o trabajan en oficios varios. Socioeconómicamente la población se reconoce como estrato 2 —o menor—. La mayoría proviene de barrios de la localidad de Ciudad Bolívar, y tan solo un 30 % vive en barrios cercanos a la institución escolar. Este grupo cuenta con algunos jóvenes cuya historia de vida y contexto familiar manifiesta dificultades y



Bogotá (Colombia). En el marco de la investigación pedagógica a través de las artes plásticas-visuales, desde una perspectiva investigativa y crítica del quehacer pedagógico, se procura por la integración de procesos de enseñanza-aprendizaje técnicos, teóricos, prácticos, conceptuales y discursivos, desde el saber, hacer y ser disciplinar, para instalarse y resignificar desde la propia experiencia de los jóvenes y sus contextos inmediatos. De esta manera, los y las jóvenes de grados once, desarrollaron procesos que van desde el trabajo bidimensional de la producción de imágenes en medios tradicionales y cotidianos como el dibujo y la pintura en distintas técnicas (oleo, vinilo, acuarela, pasando por colores, marcadores, ecolines, etc.), hasta el desarrollo de manifestaciones más contemporáneas de las artes plásticas-visuales, entre estos: readymade, bodyart, instalación, happening, mapping, performances, entre otros.

Sin embargo, para este documento se destacarán solamente algunos de los ejercicios bidimensionales y de acciones performativas hechas por los y las jóvenes, en tanto muestra representativa de los procesos realizados. (Fig. 1).

Para el análisis de las producciones de los y las jóvenes en los distintos ejercicios, se acudió al reconocimiento de las imágenes en su doble hermenéutica: la imagen en tanto materialidad significativa, red de significados; y reflexiones mediante elementos plásticos visuales. Sentidos y significados, tanto para quien la lee, como para quien la produce, situando a los y las jóvenes como consumidores que apropian, pero, también, como productores de imágenes. La apropiación y producción de imágenes, desde la educación artística plástica visual, se configura como red de significados y significantes que comunican más allá de la

complejidades específicas, que redundan en la falta de acceso a ciertos medios tecnológicos, en particular, y a otros marcos de referencia, en general y en particular un 10% migrantes.



«Quise mostrar un avión de -guerra- lanza un cohete siendo -paz- al mundo que es lo que en verdad necesita para cambiar muchos aspectos que joden al país»

“Se basa en el problema político y social de la corrupción, donde el pueblo debe buscar una solución ante esta problemática”



Figura 1. Año 2015. Técnica: Mixta seca sobre durex. Tamaño: 1/8



• **EL desplazamiento campesino, es una realidad que vemos todos los días. Las mamás con sus hijos pidiendo limosna en la calle porque son desplazados de la violencia de nuestro país.**

Figura 2. Año 2015. Técnica: Aguadas sobre durex. Tamaño: 1/8



reproducción del modelo y la aplicación o exactitud técnica, atribuyendo a la narrativa significados mediante lo plástico-visual, como expresión simbólica desde un mismo punto de partida. Una imagen, un concepto, una idea, que diversifica los puntos de llegada, de reflexiones, de sentidos y simbolizaciones, que se convierten en una práctica, para el caso, prácticas culturales y discursivas. (Fig. 2)

En esa medida, las narrativas artísticas plásticas-visuales (en adelante NAPV) en sus apropiaciones y producciones, aparecen como prácticas discursivas, mediante la negociación, transformación y recreación de sentidos y significados; lo que hace que las imágenes se enriquezcan, no solo visualmente, sino como prácticas culturales. Para el caso, la cultura puede ser asumida como “maneras de hacer” propias de los jóvenes para gestionar y tramitar no solo el acceso, sino también la cualificación, conocimiento y contrastación de los bienes simbólicos, así como la reelaboración, recreación y producción resignificada de los mismos. Modos complejos de acción social, con significado e intencionalidad de transformación. (Fig.3)

Estas prácticas culturales de los y las jóvenes se pueden relacionar con las prácticas artísticas contemporáneas inscritas en las estéticas de las remezclas y el bricolaje, en tanto experimentaciones creativas que re-sitúan la cotidianidad en la esfera del arte y la cultura. Prácticas interpretativas que resignifican, recrean y se despliegan en otras formas de ver y concebir el mundo, de participar en este mediante NAPV y audiovisuales. Se pone en perspectiva que las prácticas culturales de los y las jóvenes, a través de sus narrativas artísticas, suponen formas, modos, procesos de aprendizaje, creación, producción y participación furtiva respecto a las racionalizadas, centralizadas y aisladas propuestas de modelos institucionales inscritos en las escuelas, el arte. (Fig. 4)

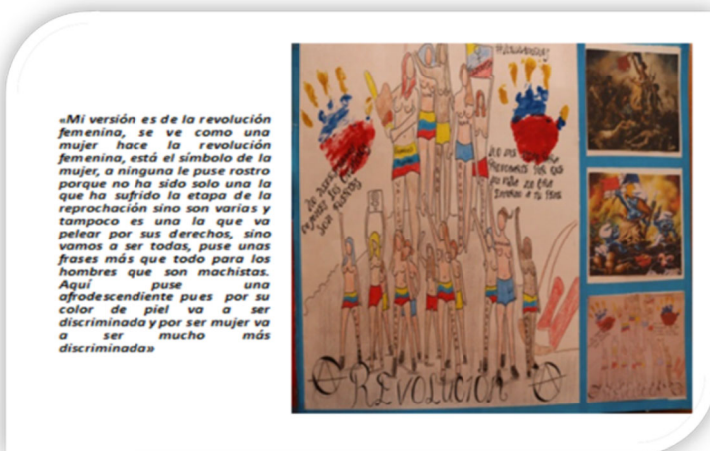


Figura 3. Año 2017. Técnica: Mixta secas, collage sobre durex. Tamaño: 50 x 70 cm.



Figura 4. Año 2016. Técnica: Mixta secas y aguadas sobre durex. Tamaño: 50x70 cm.



A continuación se presentan fotogramas de algunas de las acciones performativas realizadas por los y las jóvenes, por la naturaleza efímera del happening o el performance, el mejor registro es el audiovisual, ya que estas manifestaciones artísticas implican el acto espontáneo e in situ del artista, no la repetición del mismo. (Fig.5) Los temas narrados artísticamente por los y las jóvenes corresponden a elecciones y posiciones críticas personales respecto de sí mismo, lo otro y el/la otra. Mirar y mirarse de otras maneras, más allá de las visiones hegemónicas institucionalizadas social y escolarmente; un intento de reinventarse y reinventar el mundo desde otra condición y posibilidad. Sus narraciones dan cuenta de las prácticas culturales de sus entornos personales, familiares, escolares. Estas narrativas artísticas además de modificar y expandir la mirada de lo disciplinar, evidencian la experiencia participativa de construcción y recreación de historias personales en relación con las colectivas, que generan filiación y compromiso, situando sus identidades y prácticas en contextos más amplios. (Fig.6)

Este efecto formativo en el que emergen, más que trabajos académicos en un área específica del saber escolar, prácticas discursivas y culturales críticas con relación a la familia, la escuela, la comunidad y el país, no es causado exclusivamente por la estructura metodológica del plan de estudios, sino por lo que se identificaría como agencia, en este caso, agencia cultural. Se encuentra que, en la configuración y consolidación de sus identidades e interpretaciones de sus entornos, a través de las NAPV y audiovisuales, los y las jóvenes encuentran modos de transformar y reconstituir.

Lo evidenciado en las narrativas artísticas plásticas-visuales de los y las jóvenes, más allá del uso y apropiación técnica, aprendizaje de conceptos y/o teorías del arte, demuestra la práctica y agenciamiento cultural mediante las imágenes y sus discursos. Entre estos se destacan las narrativas en torno a



Figura 5. Año 2017. Fotogramas-1, Performance.

NI FALSOS, NI POSITIVOS



Figura 6. Fecha: 2023, Fotogramas 2, Performances, “Nosotras quisimos mostrar todas las víctimas, muertos y desaparecidos que ha habido y sigue habiendo por la corrupción del país en el conflicto armado y que parece que a nadie le importa, entonces queríamos recordarlo que los niños más jóvenes que nosotras sepan lo que ha pasado y no se les olvide” (Fotogramas superior).

“Yo quería hacer un homenaje a los jóvenes que asesinaron y que después dijeron que eran falsos positivos y que son muchos jóvenes igual que yo” (Fotogramas inferior).

problemáticas sociales o personales, con recursos iniciales de reinterpretación, apropiación y deconstrucción de imágenes, para pasar a las elaboraciones y construcciones propias. (Fig.7) La primera trilogía de fotogramas del ejercicio de performance, la joven la nomino como: “una definición de amor”. la joven toma diferentes prendas de los miembros de su familia para formar la palabra Amor.



Figura 7. Año 2018. Fotogramas 3 performances, La última trilogía el joven expresa: «Realmente no importa el género, importa cómo te sientas con tus costumbres, tus gustos tus formas de vestir puede ser diferente a todos, no importa que la gente te critique... en fin, son ellos lo que se montan dando importancia a cosas sin sentido... respetamos las diferentes culturas y los gustos de cada persona, ¿ellos que nos hacen? no nos hacen ningún daño, por qué no dejarlos ser felices y creamos nosotros nuestra propia felicidad y no nos preocupamos por los otros... cambiamos las formas de pensar de todas las personas... seamos unidos e intentemos unirnos por nuestras diferencias y dejar ese concepto machista y ser realista: que la sociedad está cambiando y estamos tratando con una problemática global en esta performance.»



Así en estas acciones performativas se encuentra la necesidad y urgencia por ser escuchados escuchadas, a partir de presentarse y enunciarse en la expresión de las problemáticas y preocupaciones que más los interpelan, en las que aparecieron temas que convergen en cinco grandes categorías:

1. Vida política: especialmente de Colombia. Énfasis en el conflicto armado⁸, los cruelmente llamados falsos positivos⁹, y el proceso de paz, así como la guerra y la política internacional (Venezuela, islam, etc.). La corrupción, la polarización del país entre partidos, grupos, dirigentes políticos y armados, así como la visión frente al desamparo del campo y/o de los campesinos. Finalmente, asuntos referidos a la alcaldía de Bogotá y su política local, el tráfico (especialmente lo relacionado con Transmilenio) y la salud como problemática social.

2. Las mujeres, lo femenino: en primera instancia, la violencia de género en todas sus formas (doméstica, pública, física, psicológica, etc.); seguido de los estereotipos de bellezas e imagen física de las mujeres, así como la participación y empoderamiento en diferentes escenarios, más allá del hogar¹⁰

⁸El conflicto armado en Colombia data desde los años 20 y agudizado por la violencia política en los 50 especialmente, en consecuencia, cientos de miles de víctimas entre asesinatos y desplazamientos, en su mayoría de la sociedad civil; es decir personas que no pertenecían a los grupos armados enfrentados: guerrillas, paramilitares y fuerzas armadas del estado colombiano.

⁹Los "falsos positivos" son la nominación asignada a una de las mayores tragedias de derechos humanos en Colombia entre el 2002-2008 especialmente; con la cual de manera extrajudicial se ejecutaron más de 6402 personas (a la fecha han sido reconocidas casi 8000), en su mayoría hombres jóvenes en manos de las Fuerzas Militares y quienes los presentaron falsamente como guerrilleros o delincuentes abatidos en combate. Con esta práctica se buscó inflar los resultados del éxito militar del gobierno en la lucha contra los grupos insurgentes en el marco de la mal llamada "seguridad democrática" y así obtener recompensas, ascensos, condecoraciones o permisos institucionales



3. En esa misma línea, pero en menor porcentaje, también aparece la identificación, empatía con las disidencias sexo genéricas

4. Ecología: un asunto que los cuestiona y convoca, un espíritu de sensibilización y protección al medio ambiente, a los animales y la naturaleza en general. Abandono de los animales, especialmente de los perros, la corrida taurina y, por ende, la muerte de los toros, la tala de bosques, la contaminación ambiental en todo nivel.

5. Asuntos personales: vida en pareja, gusto e identificación con los tatuajes, estilos musicales, tribus urbanas. Situaciones como la violencia de las barras bravas, el consumo de psicoactivos, la muerte y la soledad propia y la de otros, la educación, la escuela y la infancia.

6. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): la adicción, no solamente de ellos como jóvenes, también de adultos, haciendo énfasis según ellos “en las madres de hoy en día.

Esta categorización, producto del trabajo investigativo y de sistematización, permite comprender la agencia cultural de los jóvenes desde la producción artística plástica-visual, no solo como recurso comunicativo, sino también identitario, que trasciende la significación formal escolar y se inscribe, a partir de la interpelación y re interpretación, en sus vidas y contextos. Es posible establecer lo sociopolítico como un eje transversal a sus elaboraciones, en tanto lo político a nivel escolar se manifiesta en la configuración de escenarios de participación, identidad y denuncia colectiva con los recursos académicos. No obstante, el agenciamiento no está reducido al hacer con, o al actuar con los

¹⁰Como se ha mencionado, esta sistematización corresponde a la última década, durante la cual la categoría de las mujeres y lo femenino, ha cobrado gran relevancia especialmente en los últimos cinco años, así como lo que tiene que ver con las disidencias sexo genéricas.



recursos dados, es sobre todo cuestionamiento, pregunta sobre lo que circunda. Por eso, respecto al trabajo de los y las jóvenes, por ejemplo, los temas de género y violencias sexo genéricas, así como asuntos medioambientales y los cánones de belleza socialmente impuestos (sobre todo para las mujeres), son fuertemente cuestionados.

Este no solo es un efecto personal en cada joven, pues trasciende a la escuela, las familias y la comunidad, permitiendo desestigmatizar la idea de apáticos o apolíticos, mostrando sus prácticas atravesadas por lo cotidiano, el cuestionamiento de lo que les acontece como ciudadanos y la invitación a que la escuela, junto con otros entornos inmediatos, sean los escenarios que posibiliten dicha agencia. Las maneras de hacer de los y las jóvenes, mediante la EAPV, permiten comprender y proyectar otras formas de sensibilidad y modos de participación cultural, diferentes formas creativas y de circulación.

Cambian las concepciones sobre el acto creativo, la originalidad, el autor o productor desde la apropiación de las imágenes ya creadas, y la reelaboración, deconstrucción y su resignificación a partir de sus propios contextos; por ende, la producción de otros significados y sentidos que derivan en nuevas formas de comunicación, de actividad y práctica cultural e incluso política.

Los y las jóvenes no solo buscan representar sus mundos sino comunicarlos, enunciarlos, pasando por los significados e ideologías sociales a la intensificación de la experiencia del ser, donde el lenguaje visual y audiovisual supone un medio, no un fin, como en el caso del arte. De manera que estos procesos creativos y producciones artísticas pueden constituirse en procesos micropolíticas o la micropolítica procesual, referida por Guattari (2006). En esta perspectiva, es posible asumir las prácticas





culturales de los jóvenes no solo como agenciamientos de enunciación, sino incluso como formas de subjetividad política desde las cuales en palabras de Muñoz (2012), es posible “empoderar a los jóvenes colombianos, vistos como agentes y actores sociales, capaces de producir en sus prácticas cotidianas nuevas formas de ciudadanía y de acción social” (p.713).

Los jóvenes se constituyen en hacedores, en su potencialidad, desde la cualificación y posibilidades recursivas dadas, construidas, autogestionadas¹¹. La potencia no está en recursos, sino en las maneras cómo los sujetos hacen uso de estos. Por lo tanto, la escuela particularmente pública y la educación artística plástica-visual tienen una tarea pendiente con respecto a esa posibilidad de fortalecer a las y los jóvenes como agentes culturales y/o políticos, aportando y brindando herramientas necesarias y suficientes que amplíen y expandan su capital simbólico, del disfrute y el aprovechamiento, utilización y disposición de la cultura.

A modo de conclusión, pero no de cierre...

Al inicio del artículo se planteaba que aún se mantienen debates respecto de las perspectivas esencialistas y tradicionalistas de la educación artística (EA) como enseñanza-aprendizaje de la técnica, la réplica, pasando por el uso y aprovechamiento del tiempo libre, contenidos y metodologías que hacen parte de un conjunto de causalidades, que van desde corrientes artísticas y estéticas hasta tendencias educativas y sociopolíticas dominantes.

¹¹Prada, J. (2012) plantea que la creación y práctica artística en sí misma está definida por la experimentación crítica del propio lenguaje o como invención de lenguajes nuevos, así como la creación y diseño de medios y formas de expresión, tras la exploración e indagación con los mismos (medios, su plasticidad y posibilidades matéricas).



De esta manera, podría decirse que algunas veces, la EA y sus políticas han trabajado para una disciplina miento cultural, es decir, por un lado, preservar el statu quo del arte, los artistas y sus instituciones, negando y relegando la EA especialmente en el sector público educativo; y, por otra parte, aun cuando exista, se mantiene en la formación de espectadores, públicos, y reproductores de técnicas, más que como coautores, críticos, participativos y apropiadores. Si se tiene en cuenta que uno de los grandes aportes del arte a la sociedad es justamente su “indisciplina miento”, en términos De Certeau (2000), es decir, un “indisciplinamiento” crítico, emancipador, etc.; surge la necesidad de revisar y repensar las prácticas y experiencias pedagógicas que se desarrollan en lo escolar.

Es menester poner en consideración otras formas y multiplicidad de lenguajes por ende, de pensamiento, así como las reconfiguraciones epistemológicas de la educación artística plástica-visual. Allí el énfasis, más allá de la técnica y el procedimiento en la copia y reproducción de imágenes, implica una lectura, comprensión, interpretación y significación, pero, especialmente, la reconfiguración en sus formas de posproducción y cocreación. Se trata de pasar de la experimentación y exploración, de técnica de materiales y procedimientos per se, o del virtuosismo para copiar, a modos de apropiación y práctica cultural.

Así, ante un mundo cada vez más icónico-visual y estéticamente cargado con el despliegue de las tecnologías y técnicas de la imagen y sus regímenes de visualidad, se hace indispensable el lugar de la educación artística plástica-visual, y el papel de la educación como “descentradoras” de la mirada colonizante y homogénea, así como de sus regímenes y estrategias impuestos; la descentralización de las narrativas, significados e



interpretaciones que traen consigo y la constitución de ideologías. Se debe descentrar la mirada espectacularizada desde el develamiento y visibilización de lo acontecido, en dirección a la indagación, el cuestionamiento con miras a otras posibilidades y respuestas más allá de los hechos acaecidos. Una EAPV que articule lenguajes, narrativas, sensibilidades, saberes y conocimientos como parte relevante del proceso cognitivo-sensible, cuyo lugar no es la educación y formación de artistas propiamente, ni tampoco la formación de espectadores y/o públicos. Justamente, para la transformación, convergencia y “re-ordenamiento” cultural que se vive, quizá, más que artistas, espectadores o públicos, se requieren agentes culturales políticamente activos.

Bibliografía.

- Arañó, J. (2005). Arte y educación en tiempos de cibercultura. En R. Huerta y R. Calle (Eds.), *La mirada inquieta: Educación artística y museos* (pp. 199-220). Universitat de València.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología: Aprendizaje infantil en la era digital*. Ediciones Manantial.
- Castells, M. (2000). *La sociedad red. La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Alianza Editorial.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano 1: Artes de hacer*. Cultura Libre.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2012). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Dussel, I. y Quevedo, L. (2010). *VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Santillana.



- Dussel, I. y Páez Triviño, Y. (2022). Los espacios escolares transformados: Narrativas y dibujos sobre la experiencia escolar en pandemia. *Korpus 21: Revista de Historia y Ciencias Sociales*, 2(5), 275-292. cmq.edu.mx
- Dussel, I. (2025). Escuelas en tiempos alterados: Tecnologías, desigualdades y la búsqueda de lo común. *Nueva Sociedad*, (315), 45-58.
- Efland, A., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Paidós.
- Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos: ensayos personales*. Amorrortu Editores.
- Ferrante, P. y Dussel, I. (2022). YouTube como infraestructura educativa: Alineamientos y desacoples entre los medios digitales conectivos y las prácticas escolares. *Voces de la Educación*, (Número especial), 165-196.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual: currículum, estética y la vida social del arte*. Octaedro.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo: El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Península.
- Gómez, R. (2012). *Procurarse sentido en la ciudad contemporánea: jóvenes y nuevos repertorios tecnológicos*. Universidad del Valle.
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2006). *Micropolíticas: Cartografías del deseo*. Traficantes de Sueños.
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Octaedro.
- Hernández, F. (2007). *Espigadoras de la cultura visual*. Octaedro.
- Huertas, M. (2010). Reflexiones sobre la educación artística y el debate disciplinar en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58), 165-176.

- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- Lévy, P. (2007). *La cibercultura: informe al Consejo de Europa*. Anthropos.
- Marín, V. (2005). *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Universidad de Granada.
- Marín, V. (2019). Microteorías inestables sobre artes visuales y educación. En D. Ramos (Ed.), *Miradas caleidoscópicas: educación artística visual en las culturas contemporáneas* (pp. 15-20). Universidad Pedagógica Nacional.
- Marín, V., García, R. y Molinet, M. (2024). *Inteligencia ARTificial en educación y creación artística*. Universidad de Granada.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). Serie Lineamientos Curriculares. MEN.
- Mouffe, C. (2014). *Agonística: Pensar el mundo políticamente*. Fondo de Cultura Económica.
- Muñoz González, G. (2012). Jóvenes, culturas y poderes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 712-714. (Nota: Se añadió volumen y número estimado para precisión académica).
- Prada, J. (2012). *Prácticas artísticas e internet en la época de las redes sociales*. Akal.
- Rueda, R., Fonseca, A. y Ramírez, A. (2013). *Ciberciudadanías, cultura política y creatividad social*. Universidad Pedagógica Nacional / DIE. (Nota: Se corrigió "Ramírez" añadiendo iniciales estimadas de coautoría común del DIE).
- Saura, A. (2015). *Las TIC en educación artística, plástica y visual*. Ediciones de la U.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Fondo de Cultura Económica.