

Cultura Visual e Imaginarios Juveniles: Una investigación narrativa¹

Jaime Martínez Iglesias
Universidad de Barcelona

Introducción

El presente artículo está relacionado con un estudio de caso que se inscribe en el ámbito de la educación formal. Se trata de un grupo de estudiantes que durante un año lectivo, en un centro educacional de Barcelona, preparó una prueba de acceso a Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño, área y asignaturas de las que yo fui profesor. La relación académica, de gran camaradería y de colaboración que se construyó con los estudiantes, dio origen y favoreció el trabajo de campo de una investigación sobre cultura visual e imaginarios juveniles. En conjunto, ellos y yo buscamos constatar la influencia de la educación formal, no formal e informal en la construcción de la cultura visual de los jóvenes y a la vez como esa cultura determinó o movilizó a la adopción o construcción de ciertos imaginarios a través de los cuales los jóvenes construyeron sus posicionamientos ante la realidad.

Estos posicionamientos se mostraron a través de relatos encabalgados en formas de vestir, hablar, en los colectivos de referencia, en el tipo de música escuchada, en los conocimientos acerca de la ciudad y sus variables visuales, en las TICs de las que eran usuarios cotidianos, en las producciones y creaciones motivadas por los temas de la clase, en las acciones intra y extramuros en las que participamos, etc. Todas estas manifestaciones fueron de algún modo, ejemplos de expresión de la vida juvenil estudiantil y elementos del tejido de la narrativa de sus imaginarios. Por otra parte, también fueron espacio y tiempo para que el profesor investigador hiciera la transición y acomodo de sus propios imaginarios iluminados por el entorno y los espacios que se abrieron en su nueva actividad profesional.

El proceso que hicimos para conocer los conceptos asociados la cultura visual, provino de un trabajo permanente de conversación, observación y reflexión que permitió en forma paulatina ir entendiendo y asumiendo los nuevos lenguajes hasta poder comprenderlos y hablar desde ellos, con lo que la comprensión de la cultura visual y sus referencias (desconocidas hasta la llegada al centro) ayudó en el análisis y problematización de sus imaginarios. Por otro lado, permitió entender la verdadera

¹ Tesis doctoral dirigida por el Dr. Fernando Hernández. Departamento de Dibujo. Facultad de Bellas Artes. Universidad de Barcelona.

naturaleza y procedencia de su cultura visual y la importancia de ella en la construcción o adopción de los imaginarios traídos al centro de estudios.

Esta investigación directa e indirectamente, de comienzo a fin, aborda desde diversas narrativas un proceso de cruce y construcción de imaginarios, motivados por la reflexión permanente y necesaria de estudiantes e investigador. De esto emergió una nueva definición de posicionamientos ante la realidad y a la vez nuevas maneras de construirla, que tanto a los jóvenes como a mí, nos beneficiaron enormemente al permiternos tomar verdadera conciencia del rol que nos cupo y nos cabe como constructores, practicantes y enseñantes para una cultura visual, orientada a ayudar a entender el diálogo crítico que hay que practicar con los medios, las imágenes y los artefactos visuales y a la manera en que estos definen al individuo contemporáneo (Acaso, 2006).

Las representaciones de la vida compartida, de lo narrado y de lo escrito desde las que se cuenta, dieron cabida para que el colectivo se reconociera en los relatos con los cuales también construyó identidad. Comenta Navalles (2004:6) que *“sobre este tipo de eventos es que se ancla la vida colectiva, la que se vive diariamente, y que se difunde entre las voces, los sonidos, las imágenes, las expensas, las disculpas, los suplicios de la gente, eventos que tienen su propia esencia”*. Las historias que nos contamos fueron útiles porque aportaron información sobre los mundos interiorizados de los jóvenes y de otros (Crossley 2003) por cuanto las narraciones no son, aunque lo parezcan, manantiales que emanan de las mentes individuales, sino creaciones sociales porque (Murray 1999) llegamos al mundo y nos formamos en un ambiente de narraciones, muchas de ellas hechas las hacemos nuestras y las aplicamos en nuestros modos y sistemas de relaciones diarias. Dicho en otras palabras los relatos de la gente son a la vez individuales y colectivos, porque *“pensar con un relato significa experimentarlo de manera que afecta la vida de uno”* (Frank, 1995:23).

Esta investigación es la forma de contar la historia de un viaje, no sólo el viaje físico y los consecuentes desapegos y relocalaciones, sino también el viaje de descubrimiento que ha supuesto mi nueva formación profesional, la nueva vida que he aprendido a vivir, las personas con las que he compartido, los estudiantes a quienes he tenido la oportunidad de contar lo que sé, las construcciones y grandes motivaciones que esas interacciones han originado. En fin son tantas las hebras que dan textura a este tejido, como tantas las voces que cuentan las historias que componen la narrativa de un año de conveniencia y el *“modo en que experimentamos el mundo”* (Van Manen, 2003:27) los imaginarios y las vías de reflexión que se abrieron desde ahí. De esas experiencias vividas se nutrieron nuestros imaginarios acerca de juventud, cultura visual, temas principales de nuestras conversaciones, silencios y espacio para la reflexión desde la que los jóvenes han construido sus maneras de construir la realidad y sus posicionamientos ante el mundo.

1. Las conclusiones de un tránsito compartido:

.1 La influencia de la Educación en la cultura visual juvenil

Una de las cuestiones que supe desde el primer momento en que entré en contacto con los estudiantes, fue que cada uno de ellos era un conjunto de imaginarios, fundados, asumidos o contruidos en otras historias, que ni siquiera imaginaba. Por lo tanto, debo asumir que las estéticas personales, el uso visual del cuerpo, las preferencias musicales y visuales tenían un cierto carácter e identidad, apoyado fuertemente en aprendizajes e influencias amalgamadas fuera del centro de estudios. De los motivos de sus imaginarios no eran conscientes y como tal, no se los problematizaban porque sus referencias eran directas y no requerían un proceso reflexivo. La seductora imagen ofrecida por los modelos era suficiente y poderosa en casi todos los órdenes de interés que presentaban.

La escuela no marcó una hegemonía en la influencia de las culturas visuales de los jóvenes, definitivamente no fue así. En todas las experiencias de trabajo de campo y de preparación de la prueba de acceso, la idea de cultura visual y posteriormente la definición de los conceptos de trabajo de la misma, se consiguieron a través de la experiencia cotidiana. Aquí cobran sentido las ideas de Hernández (2000) al referirse a la Cultura Visual no como una disciplina, sino como un modo de aprendizaje y consciente que permite a los sujetos dialogar de manera informada con el mundo de las imágenes, siendo capaces de confrontarlas cuestionarlas y descifrarlas. Aunque hubo en el grupo de trabajo dos estudiantes que tenían el bachillerato acabado, ellos no recordaban, tampoco entendían a que podría haberse referido la Cultura Visual de la escuela. Sus recuerdos se remitían a experiencias de tipo creativo, relacionadas con hacer manualidades, en ningún caso con reflexionar y educar la mirada para juicios críticos en el mundo visual. Otros tres estudiantes habían hecho ciclos de diseño en la Llotja y las nociones que manejaban al respecto eran vagas, difusas sin seguridad ni dominio. Tenían que ver con teorías de lenguaje visual más que con otra cosa. A esas alturas no resultaba apresurado señalar que siendo portadores de manifestaciones de cultura visual y de imaginarios concretos (Freedman, 2000) sus cuerpos eran la apropiación de las características de las representaciones visuales adoptadas como descripciones de sí mismos. Saber componer, dibujar pintar, fundamentar desde el lenguaje visual, tenía que ver con prácticas de producción de imágenes porque la Educación Artística por la que “habían pasado”, en cierto modo, les había presentado la clásica experiencia del hacer preferentemente manualidades (Acaso, 2009), no la de reflexionar.

Hubo estudiantes que se manifestaron saturados por el trabajo que hacíamos, negándose a trabajar porque decían “*saber aquello y lo otro y repetirlo era aburrido*” sin embargo en los análisis visuales que hacíamos diariamente en el curso de Imagen, no atinaban a fundamentar ni a presentar comentarios coherentes. Así, con ese perfil de conductas de entrada, había unos cuantos, incluso aquellos que habían acabado la ESO hacía mucho tiempo y en consecuencia tenían muchas dificultades para entender de qué se hablaba, no obstante creo que ellos fueron quienes con más interés y entusiasmo hicieron un verdadero y completo aprendizaje de y para la cultura visual. La mayoría conocía técnicas y medios de creación artística, pero eso no significaba manejar comprensivamente los léxicos técnicos relacionados con lo visual, de ahí que la mayoría tenía muchas dificultades al comienzo para hacer las lecturas visuales y los comentarios. Tendían a emplear los mismos *pocos* términos conocidos para definir o fundamentar todas las imágenes sin hacer distinciones técnicas, estilísticas o de otro orden. Cabe

señalar en este punto que, pese a declarar la poca e ineficaz participación de la escuela en la formación de la cultura visual juvenil, paradójicamente fue en la educación formal para la prueba de Ciclos Formativos donde se construyeron las nociones de de la misma, en el marco de las asignaturas de trabajo (imagen, volumen, dibujo) y en el entorno proactivo de la investigación sobre cultura visual e imaginarios en la que participábamos. .

En las diferentes ocasiones que estuvimos visitando la ciudad, los museos o las galerías, evidenciaron carencias de conocimiento, sobre cultura artística de Europa y un pobre desarrollo conceptual sobre pintura, escultura y arquitectura de Cataluña, al extremo que de las obras que aparecían en las pruebas de acceso que deberían presentar en Mayo, ni siquiera sabían los nombres. No obstante sí conocían bastante bien lo audiovisual y la televisión. De igual modo manifestaciones propias del contexto urbano como conciertos, espectáculos artísticos y sitios de reunión y ocio juvenil. Esto lleva a afirmar que la potencia de su Cultura Visual, entendida como *lo que sabían* de determinadas cosas del mundo de los medios, provenía de aprendizajes y contactos, algo así como una osmosis y simbiosis cultural devenida de su particular relación e interacción como sujetos urbanos. Por ejemplo, lo que sabía o conocía Héctor de música y cine no eran aprendizajes académicos, sino que provenían del contacto continuado con la televisión y de muchas horas de *devoración de pelis* (en sus palabras) y de los grupos con los que compartía estas afinidades. Había visto muchas películas, muchos videos, otros tantos videos clips, más no había leído gran cosa, casi nada. Sus conocimientos tenían una apoyatura en el ver, en el conversar, el oír y dado que esto le resultaba muy cómodo y placentero, su bagaje crecía continuamente y también su soltura para disertar ciertas cuestiones. Por lo tanto sus modos y comportamientos, al igual que su estética, eran un correlato de su imaginario construido de fragmentos de todos los tamaños y colores de aquello que le interesaba. Aun así trataba públicamente de zafarse, negando a ultranza que sus gustos hubieran “modelado” la imagen y el discurso de su cuerpo. Para todos los colaboradores (compañeros de curso) y otros estudiantes, Héctor era el reflejo de sus imaginarios, sin embargo el se negaba a aceptar esta suerte de estereotipo que inconscientemente se había construido. *“Mi cultura juvenil y lo que sé de esto y lo otro, proviene de la cultura de bar acotaba con cierto orgullo”*.

Un ejemplo similar lo planteaba Mr. Nike quien no nunca había estudiado música en la escuela, su gusto por el rap se originó desde la admiración de la estética visual - corporal de los raperos, es decir hizo un tránsito desde fuera hacia dentro en la conformación de su estilo hasta llegar posteriormente a ser un creador y artista del rap. Por lo tanto fue el espacio urbano sus medios y expresiones el lugar donde tuvo cabida la educación informal de Mr. Nike, pero no siempre fue un hecho consciente ni fundamentado para los usuarios. La gente joven de hoy aprende casi todas las cosas mirando aguda y directamente lo que les interesa, abstrayéndose y focalizándose en lo que pasa su alrededor. Así también se informa y es capaz de saber dónde ir, porque y cuando. Por otra parte las competencias digitales que tenía Mr. Nike, estaban relacionadas con el uso solvente que hacía de su ordenador portátil para componer las rimas y desarrollar los trabajos de diseño que le gustaba hacer. Aprendizajes que, por lo demás, había construido en forma autodidacta y con tutoriales bajados de internet.

De igual o parecido modo podría argumentarse respecto de los otros estudiantes. Nadine por ejemplo, había definido su estilo y la cultura correspondiente desde la

interacción permanente con un grupo que vivía y sentía como ella. Fuera de la escuela, a los compases de las largas horas de hablar de Estados Unidos y California como el lugar ideal al que un día irían a vivir. Ella sabía argumentar correctamente cualquier análisis de imágenes porque había hecho unos cursos de bachillerato al respecto, pero no leía textos relacionados con eso sino revistas de actualidad relacionadas con música y con movimientos de California, en las que decía *gastarse mucha pasta* al mes. Podría ejemplificar desde muchos otros casos, para afirmar que la influencia de la escuela desde la Educación Artística no fue determinante en las construcciones visuales de ninguno de los jóvenes, sino la experiencia de mundo a la que cada uno tuvo acceso a lo largo de su vida.

Como he mencionado antes, el paso por el centro de estudios fue un espacio para reflexionar la Cultura Visual desde la necesidad de prepararse para una prueba que les podría llevar a estudiar un anhelado Ciclo de Artes Plásticas o Diseño, pero también contribuyeron a afianzar estos aprendizajes la acción intencionada y sistemática de las experiencias de trabajo de campo, académicas y extraacadémicas, homologadas armónicamente, como parte de la educación recibida y participada sin resistencias ni fricciones.

Otro asunto fue la educación no formal patrocinada en el marco de la ciudad educadora, una ciudad que en sí misma fue un espacio para educarse desde los diversos textos que a diario se nos fueron revelando y en la cual no sólo aprendieron los jóvenes, sino también todos quienes a diario la transitamos desde sus diversos recorridos y perspectivas. La ciudad educadora fue entendida como el lugar de los programas y proyectos diseñados para educar las inquietudes, que sin embargo desde las historias escolares, no fueron suficientemente aprovechadas por los estudiantes. Para la mayoría las visitas que habían hecho con sus colegios a museos, galerías y otros eventos, tenían un carácter anecdótico y recreativo, con poco fin educativo o en el peor de los casos desvinculadas de cualquier fin educativo. En el año de trabajo hicimos numerosas salidas a museos y otros eventos programados para incrementar desde otro ángulo, lo que estábamos aprendiendo. De tal modo que ante la cuantiosa oferta de seminarios, exposiciones, conferencias etc, fuimos escogiendo las más adecuadas para los fines que perseguíamos, en tanto que de ese modo, se entendió y valoró la acción de la ciudad de otra manera, pues lo que ofertaba encajaba directamente con nuestros fines.

.2 La Cultura Visual y la emergencia de los imaginarios

Tal como lo mencioné en el inicio de estas conclusiones, ningún estudiante descubrió sus imaginarios a la luz del trabajo de campo o de las experiencias de aprendizaje de los cursos de preparación, estos preexistían y las experiencias vividas, fueron un medio para construir los fundamentos desde los cuales iniciaron las reflexiones y los cuestionamientos de los imaginarios traídos. Empezar a preguntarse porque miraban ciertas cuestiones de la realidad y de sí mismos de un modo o por qué reaccionaban de alguna u otra manera, fue el inicio de un tiempo de resituación espacial y personal y también una manifestación que les puso de cara a la pregunta ¿quién soy? cuestión que respecto del nuevo ámbito en que se encontraban, no se habían planteado. Al presentar conductas de entrada constituidas por ciertos imaginarios en acuerdo a los que

funcionaban, la experiencia socializadora de un curso de formación donde todos estaban motivados por el mismo fin, vino a agitar una suerte de caldo de cultivo desde el cual y en referencia constante con los demás, se pudieron entender las razones de los imaginarios y en consecuencia determinar modificaciones o refundaciones de acuerdo a la nueva realidad social que vivían como estudiantes y colaboradores.

Por la tanto, la emergencia o adecuación de los imaginarios trabajados (de entre muchos que conforman los universos juveniles) estuvo supeditada a aquellas cuestiones relevantes de las que se habló ampliamente en la investigación. Los nuevos posicionamientos permitieron además construir una actitud nueva, consecuente con la nueva forma de mirar y mirarse que estaban descubriendo y que los desvelaba mucho más que simples estudiantes, al constituirse también en un espacio de autovaloración que les permitió entender el sentido de lo que estaban haciendo y la proyección escolar de una actividad en la que eran colaboradores. Este nuevo posicionamiento activó la práctica permanente e intencionada de la reflexión, cambio y modificación de los imaginarios, al extremo que las ideas y fundamentos con los que apoyaban sus imaginarios al inicio del año, variaron considerablemente al final del curso. Esto significó cambios en las actitudes colectivas como individuales, que se hicieron explícitas a través de las intervenciones y el modo informado y creativo con que las hacían, pero principalmente a través de la modificación de sus comportamientos, cuestión que observé en el proceso de trabajo de campo y de docencia donde pude ver y valorar sus progresos y maduraciones. Dadas las circunstancias de la investigación y el carácter un tanto cerrado de la misma, es decir por ser un grupo pequeño dentro de una institución que no estaba en sintonía con la misma, nadie más, excepto el investigador y los implicados, pudo observar estos procesos de madurez y crecimiento desde sus imaginarios. Tal vez un eco complementario de otras personas ajenas al ámbito de trabajo (amigos, novias, novios, familia) habría sido bueno para comparar cómo funcionaban los jóvenes en otros entornos y si lo hacían o no con arreglo a aquellos imaginarios estudiados. Después de todo, que es un imaginario sino el reflejo y la orientación de los comportamientos de múltiples sujetos sociales.

Los diversos relatos acerca de los imaginarios constituyó la narrativa de los mismos, dando cuenta de las razones de por qué algunos de ellos terminaron o cambiaron. Tal es el caso de aquel imaginario emergido del status de estudiante de preparación para pruebas de acceso a un Ciclo formativo, que cambió a otro en tránsito, que fue el de futuro estudiante de Ciclos de la Llotja o la Masana. Las razones de los cambios de imaginario o su extinción, están relacionados con los posicionamientos siempre cambiantes al que están sujetos los estudiantes en procesos cortos y de ritmos complejos como el vivido. Es probable que quizá la interiorización cabal de los imaginarios de trabajo del ciclo (cualquiera de ellos) no hayan sido relevantes como ahora podrían serlo otros en los estudios que cursan. Como muestra, he recibido correo de dos de los ex -colaboradores. Allí me comentan de las gestiones y traslados que les implican sus proyectos de titulación. Uno de ellos, Héctor, hizo el camino de Santiago para recabar información visual y fotográfica para su proyecto final de ilustración. En tanto que Kitty deberá viajar a Madrid por un tiempo para documentar una serie espacios con los que apoyará los diseños de un libro de cuentos infantiles.

2. El entorno y el grupo en las narrativas de los imaginarios

Otra cosa que los colaboradores y los otros estudiantes descubrieron, fue que era posible crear una gran narrativa a partir de las diversas situaciones que a diario iban acaeciendo en el marco de nuestra convivencia. Así contar las historias de las cosas que a cada quien le pasaban; experiencias, temas, dificultades, diferencias de punto de vista, era tan relevante como aquellas que formaban parte de la historia de cada uno y que siempre se estaban conectando con lo que pasaba en el aula. Hablar de un concierto y los imaginarios asociados, significó que Tanny, Héctor o Ámbar activaran sus recuerdos al respecto con lo que el imaginario situado se enriquecía y surgían diferentes ángulos creando una verdadera red de significaciones y reconfiguraciones, que muchas veces nos desviaban totalmente del tema central. El ejercicio cotidiano de los colaboradores pasaba principalmente por ser ellos mismos, por lo que sus manifestaciones, expresiones corporales, colores usados en sus ropas etc, sin explícitamente indicarlo, formaban parte del conjunto de relatos de la narrativa, per a la vez esta originaba nuevos cuestionamientos sobre el imaginario, que podría resumirse así.

- *La narrativa como expresión de los imaginarios*, significó que cada relato fue una hebra del tapiz de la narrativa de un año de nuestras vidas y fue también la manifestación de la forma en que los imaginarios problematizados despertaron la reflexión y la opinión permanente. Esto quiere decir que del cruce permanente de puntos de vistas y silencios, aparte de las otras manifestaciones mencionadas, emanó una actividad que parecía no agotarse nunca, ya que siempre hubo algo que decir respecto de lo que se creía colectiva e individualmente sobre algo. Fue una práctica de siempre porque la narrativa fue tan dinámica como el objeto mismo de su inspiración, el imaginario.
- *El imaginario se modifica y ajusta en función de sus propias narrativas*, dado que el imaginario originó y activó los mecanismos para su reflexión, fue natural y casi necesario que de estas posiciones el sujeto buscara acomodar o tratar de resituar la mirada de la realidad, lo que puso de manifiesto, que como instrumento para la construcción de respuestas plausibles ante la realidad, estuvo siempre en posición de tránsito, nunca en detención, tan móvil como la realidad misma, con fricciones y desencuentros, no actualizados, ofreciéndoles a los jóvenes un espacio activo, no restrictivo para situarse. Parecía valorarse mucho la posibilidad de hablar y decir libremente lo que se pensaba, valorando el marco espacio temporal en el que se inscribió la construcción de los imaginarios, donde también fue determinante el modo, profundidad y compromiso con que los vivieron, independientemente, como ya lo he mencionado, del posicionamiento que cada quien situó como parte de sus proyectos de vida.

3. Tránsito y emergencia de mis propios imaginarios

En algún momento mencioné que esta investigación no solo trató el tema de los imaginarios de la cultura visual de los jóvenes, también habla de lo que para mí significó la experiencia de esta investigación, posicionado no solo como docente e

investigador, sino también en lo humano como extranjero en tránsito. Nada estaría más reñido con el fin de estas conclusiones que hablar solo de lo bueno, porque las narrativas que conforman estas páginas están construidas por todos los relatos susceptibles de condensarse aquí. No todos hablan de momentos felices y logrados, también están aquellos que sin ser dichos, son una muestra de lo que no se pudo decir por diversas razones, lo que explica de algún modo la existencia de voces más relevantes que otras, acaparadoras de dichos, historia y palabras, en tanto que otras no se oyen. Precisamente, es en los silencios donde también está el relato que por su ausencia habla de las realidades individuales, las tristezas y las esperanzas. De una forma u otra para un sujeto en tránsito como yo, cada suceso de esta experiencia es una forma de aprehender el mundo, un mundo que se presentó ajeno y distante, pero que sin embargo con el paso del tiempo se fue haciendo más cercano, amable y dispuesto a ser referencia para la construcción de mis propios imaginarios.

De entre las múltiples cuestiones que en este momento recuerdo, están aquellas que por la cercanía que suponen con mi historia personal, se han transformado en claves de reflexión en las nuevas construcciones de la realidad a las que por ahora me enfrento. Debo destacar como relevante el sentido de convivencia y camaradería en la que me vi inmerso e invitado a participar. Fue importante porque para un recién llegado, con otra cultura y con otros imaginarios de la realidad, lograr conectar fluidamente fue lo mejor que me pudo pasar de cara a atreverme a desarrollar con ellos (estudiantes) la investigación doctoral. No sé si esta cuestión hubiese sido posible sin el concurso de este ambiente positivo al que me integré como uno más. De hecho presentarme primero como docente de los cursos de arte de la prueba de acceso a ciclos y posteriormente como investigador, supuso pasos importantes que afortunadamente di sin grandes tropiezos ni obstáculos, pero con una noción de distancia que necesité y que di hasta hoy, porque creo que sólo así pude y puedo mirar al otro y ser mirado sin la contaminación asfixiante que suponen algunas cercanías que a veces son una flagrante intromisión en el necesario espacio que se requiere para construir el imaginario o reconocer donde y con quien se está.

No creo que en ese año de trabajo conjunto yo les hubiera enseñado algo. Creo que quienes me enseñaron todo lo que ahora sé sobre juventud de Barcelona e imaginarios juveniles fueron ellos. Esto me permitió desde mi experiencia de cambio y reposicionamiento, reflexionar sobre mis imaginarios de profesor de escuela católica de Sudamérica para construir aquellos de extranjero investigador en un continente con sistemas y modos de vida diferentes. Si algo debo destacar como relevante en mi vida personal surgida de esta investigación, es que me ha posibilitado la emergencia y reflexión de mis imaginarios, cuyos giros y cruces son en muchos casos radicales y complejos. Sin embargo desde este posicionamiento transitorio he podido mirarme en la situación actual, que por cierto seguirá cambiando y con ella mis imaginarios.

Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2006). *Esto no son las torres gemelas*. Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes. Madrid: Editorial Libros de la Catarata.
- Acaso, M. (2009). *La Educación artística no son manualidades*. Nuevas prácticas en las enseñanzas de las artes y la Cultura Visual. Madrid: Editorial Libros de la catarata.
- Crossley, M. (2003). *Formulating Narrative psychology: the limitations of contemporary social constructionism*. En *Narrative inquiry*, 2 (13), 135 -152.
- Frank, A. (1995). *The wounded storyteller*. Chicago, Estados Unidos: The university of Chicago press.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la Cultura Visual*. Currículum, estética y la vida social del arte. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2000). *Educación y Cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Murray, M. (1999). *The stories natures of health and illness*. En M. Murray y K. Chamberlain (Eds) *Qualitative health psychology*. Londres: Sage, 47-63.
- Navalles, J. (2004). *La obertura del tiempo social*. Athenea Digital, 6. Disponible en <http://anatalya/uab.es/atehenea/num6/navalles.pdf>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books