

Cultura visual, un campo que amplía los límites de la educación artística

Trabajo de grado

Edicsson Darío Linares Jimenéz

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Bellas Artes

Licenciatura en Artes Visuales

Bogotá

2020

Cultura visual, un campo que amplía los límites de la educación artística

Trabajo de grado

Edicsson Darío Linares Jimenéz

Director de trabajo de grado

María Angélica Carillo Español

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Bellas Artes

Licenciatura en Artes Visuales

Bogotá

2020

TABLA DE CONTENIDO

Introducción.....	5
1. Planteamiento del problema.....	8
1.1. Objetivos.....	13
1.2. Justificación.....	14
1.3. Antecedentes.....	16
2. Marco teórico.....	22
2.1. Cultura visual.....	22
2.1.1. Cultura visual en los tiempos de la visualidad.....	23
2.1.2. La cultura visual y los medios visuales.....	25
2.2. Educación artística.....	27
2.3. Imagen visual.....	30
2.4. Alfabetización visual.....	33
3. Marco metodológico.....	36
3.1. El estado del arte como metodología de investigación.....	36
3.2. Investigación documental para la construcción del estado del arte.....	37
3.3. Análisis de contenido en la investigación documental.....	38
3.4. Selección del material de investigación.....	39
3.4.1. Características de los documentos.....	40
3.4.2. Rastreo de los documentos.....	41
3.5. Recolección de datos.....	42
3.6. Análisis e interpretación Teorizando nuevos estados de conocimiento.....	45
4. Interpretación de los datos.....	49
4.1. La cultura visual en la educación artística.....	49
4.1.1. La cultura visual, ¿un campo que amplía los límites?.....	49
4.1.2. Una perspectiva de la cultura visual en la educación artística reflejada en los proyectos.....	52
4.1.3. Redefiniendo la educación artística, el objeto artístico en contexto.....	56
4.1.4. El docente como agente del cambio:.....	58

4.1.5. La cultura visual, un campo que amplía los límites.....	60
4.2. La imagen visual, un puente que amplía los límites.....	65
4.2.1. Algunas ideas sobre la imagen visual en los proyectos.....	66
4.2.1.1. La imagen visual, poder o fetichismo.....	67
4.2.1.2. Imagen visual ¿la nueva fuente del conocimiento? ...	71
4.2.1.3. El giro pictórico o visual.....	73
4.2.2. La imagen visual en los proyectos.....	76
4.2.2.1. La importancia de la imagen en los procesos propuestos en los proyectos.	77
4.2.2.2. Un gran repertorio de imágenes.....	82
4.2.2.3. La imagen como detonante de experiencias reflexivas y creativas.....	89
4.2.3. Laboratorios creativos, lugar de encuentro y exploración.....	95
4.2.4. A modo de conclusión.....	99
4.3. Procesos de formación, nuevas miradas de la imagen visual.....	101
4.3.1. La formación, una intención subjetiva.....	102
4.3.2. Intenciones formativas, metas y finalidades en los proyectos.....	103
4.3.3. Alfabetización visual como una intención predominante.....	107
4.3.4. Formación, una retrospectiva a los proyectos.....	110
4.3.5. A modo de conclusión.....	113
5. Conclusiones.....	116
6. Bibliografía.....	121

Introducción.

La presente investigación da cuenta de un estado del arte que aborda el tema de la implicación de la cultura visual en la educación artística, presenta un balance que recoge los resultados frente al tema que derivan de siete proyectos de grado presentados por estudiantes de la licenciatura en artes visuales (LAV) entre el año 2014 y 2019, los cuales dan cuenta de prácticas pedagógicas que acercaron como recurso pedagógico algunos elementos propios de la cultura visual a los escenarios contemplados para llevar a cabo la práctica¹, articulándolos a sus propuestas y actividades en función de sus intenciones particulares. Adicional a esto, se retoman los aportes que sobre este tema han desarrollado autores como Fernando Hernández, Kerry Freedman, Imanol Aguirre, Marín Viadel, W.J.T Mitchell, entre otros.

Este balance presenta algunas cuestiones en torno al lugar que ocupa la cultura visual en la educación artística, el papel de la imagen en los procesos adelantados por los practicantes, formas de integrar la cultura visual a los procesos propios del quehacer artístico y la formación como una finalidad. Es así que este proyecto, además de consolidar ciertas comprensiones al respecto, puede entenderse como una base que nos acerca a temas que nos conciernen como educadores de las artes visuales, como por ejemplo, las transformaciones del área artística en la escuela, el currículo de educación artística para la cultura visual, el rol del docente artístico en la formación para la cultura visual, la visualidad, la imagen visual, sus coyunturas y mitos o los laboratorios de exploración y creación, entre otros.

El proyecto se divide en tres capítulos distintos que abordan en profundidad temas particulares en función del tema principal: la implicación de la cultura visual en la educación artística.

El primer capítulo abre con la pregunta: la cultura visual, ¿un campo que amplía los límites? Y para dar respuesta se retoma en el desarrollo teórico de los proyectos

¹ Dentro de estos escenarios de práctica, se contemplan los espacios académicos de educación artística, tecnología o sistemas y semiótica de la imagen, dependiendo del proyecto y la institución donde se llevó a cabo la práctica.

el lugar dado a la cultura visual en función de la educación artística, de donde derivan cuestiones como: concebir el arte como una manifestación de la cultura, la transformación o reestructuración del área artística en la escuela y el rol fundamental del maestro en esta tarea. Estas cuestiones son desarrolladas en profundidad a partir de la experiencia propia y en complicidad de autores que desde sus estudios han aportado a estos temas. Finalmente, se presenta un balance o conclusión que responde a la pregunta inicial.

El segundo capítulo gira en torno a la imagen visual y su rol predominante en los procesos adelantados por los practicantes en las instituciones educativas. Es así como, en primer lugar, se abordan cuestiones en relación con la imagen visual, que derivan igualmente del desarrollo teórico que se dio sobre la cultura visual en los proyectos, pero que a la vez son replicadas con frecuencia, no solo en las comunidades académicas, ya sea de la cultura visual, la educación artística o las instituciones culturales, sino que trascienden a las creencias populares sobre la imagen visual y su papel en la sociedad. Estas cuestiones tienen que ver con el supuesto poder de la imagen, la imagen visual como fuente de conocimiento, el giro pictórico o visual y la hegemonía de lo visible. Posteriormente, se desarrollan los tipos de imágenes visuales que fueron utilizadas en los proyectos, la forma de articularlas y lo que se espera lograr con ellas. Seguido a esto, se aborda el tema de los laboratorios de creación y exploración como una estrategia pedagógica para tratar todo tipo de temas. Este capítulo concluye reconociendo la imagen visual como el elemento que entreteje las relaciones, respondiendo a la inquietud de por qué resulta ser tan importante en los procesos propuestos por los practicantes y, por ende, en la inclusión de la cultura visual en la educación artística.

Por último, el capítulo tres abre con un desarrollo el concepto de formación, sus particularidades, características y condiciones. Posteriormente, se rebelan las intenciones con que cada proyecto fue planteado, evidenciando intenciones técnicas y creativas, mirada crítica y alfabetización visual. Finalmente se presentan los resultados de los procesos presentados en los proyectos y se proponen unas conclusiones al respecto.

Es así como el proyecto aborda desde distintos puntos la implicación de la cultura visual en la educación artística. Por un lado, propone algunas respuestas, pero también da lugar al surgimiento de nuevas preguntas. Este proyecto puede ser visto como una base para acercarse y profundizar en algunas cuestiones referentes a la cultura visual, la educación artística, la imagen visual, los laboratorios creativos, la formación y la alfabetización visual, que si bien son cuestiones que se vienen desarrollando las últimas décadas, aquí se les da un toque de experiencia y actualidad y sobre todo se aterrizan en contextos más próximos, con la finalidad de que sean tomadas en cuenta por educadores y futuros educadores de las artes visuales, que contemplan y comprendan la cultura visual como un campo que amplía los límites o los desvanece para conectar la educación artística con la cotidianidad sociocultural de la que hacemos parte.

1. Planteamiento del problema.

Planteamiento del problema.

Desde el surgimiento de la humanidad y durante su constante desarrollo histórico la imagen visual ha ocupado un lugar trascendental como una forma de representación del mundo, y por tanto de reconocimiento sociocultural²; es a través de ella que podemos conocer lugares, costumbres, objetos, situaciones, entre otros; que aunque no estén a nuestro alcance, o pertenezcan a nuestra realidad inmediata, nos permiten hacernos una idea de lo que allí se representa, formando conocimientos y aprendizajes.

En la actualidad son las redes sociales uno de los medios más frecuentes en donde circulan imágenes visuales que retratan el mundo, allí es posible encontrar imágenes de todo tipo: selfies, acontecimientos culturales, sociales, políticos, actualidad, entretenimiento, imágenes que dan cuenta de estilos de vida, gustos, aficiones, etc. Así mismo posibilitan trascender sobre la figura clásica del artista productor de imágenes y el museo como recinto que aloja estas manifestaciones visuales, ya que cualquiera con un dispositivo móvil, y una cuenta ya sea,

² Un ejemplo de esto lo encontramos en las cuevas de Altamira, cuyo descubrimiento en 1875 reveló en su arquitectura, representaciones de arte rupestre paleolítico, desarrollado en Europa entre los años 35 000 y 11 000 a. C. realizadas a partir de técnicas que se asemejan a lo que hoy conocemos como pintura y grabado, las cuales dan cuenta de prácticas particulares de tribus cazadoras-recolectoras nómadas. Un estudio realizado por Pascua Turrión (2006) determina que las representaciones rupestres de Altamira podrían ser imágenes de significado religioso, ritos de fertilidad, ceremonias para propiciar la caza, magia simpática, simbología sexual, totemismo, o podría interpretarse como la batalla entre dos clanes representados por la cierva y el bisonte, sin descartar el arte por el arte. De forma metafórica podríamos ver a la imagen visual como una manera de viajar en el tiempo para conocer otras épocas.

Otro ejemplo nos sitúa en la época del realismo naturalista con el arte Barroco del siglo XVII e inicios del XVIII, periodo en el cual se desarrollaron nuevos géneros pictóricos como los bodegones, paisajes, retratos, Vanitas, cuadros de género o costumbristas; cuya tendencia se dirigía hacia la búsqueda del realismo que se conjuga con lo teatral y llamativo. La característica principal de este género era recrear por medio de la pintura temas de la vida cotidiana. Es así que múltiples artistas como Velázquez, Caravaggio, Vermeer, Rembrandt, Rubens, entre otros; representaban la cotidianidad desde sus estilos particulares, proponiendo escenas que evidenciaban las distintas clases sociales, las guerras, los días de mercado, paisajes, entre otros; consolidando la imagen visual como una forma de acceder al mundo propio y de los otros.

Posteriormente en la primera mitad del siglo XX aparece la televisión, cuyo auge en la segunda mitad del siglo revolucionó la forma de acceder y relacionarnos con la imagen visual. Podría decirse que en la actualidad, la televisión es una de las formas más utilizadas para relacionarnos con la "realidad" (entre comillas ya que allí también se presenta realidades construidas) por medio de contenidos como reality show (telerrealidad), novelas (historias ficticias), series, informativos.

Instagram, Facebook, YouTube, entre otras, puede producir y compartir imágenes visibles en todo el mundo.

En este sentido es posible darnos cuenta que las redes sociales y en general internet, han modificado las formas de relacionarnos con la imagen visual, ya que nos permite acceder a un inacabado repertorio de imágenes visuales y audiovisuales de todo tipo sin necesidad de ir directamente a su lugar de origen, por ejemplo, allí podemos encontrar las imágenes de Altamira, las del barroco y los contenidos televisivos, mencionados como ejemplo en la referencia. Lo que podría evidenciar una modificación de las formas de circulación y acceso a las imágenes, ya que no tenemos que ir hasta las cuevas de Altamira, o dirigirnos a un museo que contenga las pinturas barrocas para conocerlas. Por otro lado nos permiten interactuar con ellas en tiempo real por medio de comentarios, reacciones(likes), e incluso otras imágenes (emojis), creando comunidades o grupos en torno a temas de todo tipo, dando lugar a ideas, reinterpretaciones, críticas y narrativas sobre estas imágenes, que en palabras de Mirsoeff podría definirse: visualidad, y se refiere a la construcción de sentidos, comprensiones o narrativas derivadas de la relación entre el espectador (el ojo), la imagen visual(símbolos, mensajes) y el medio (medios masivos).

El tema de la visualidad nos pone un paso más cerca de la cultura visual, definida por Mirsoeff (1999) como un campo de estudio que se interesa por los acontecimientos visuales en los que el consumidor busca la información, el significado o el placer; conectados con la tecnología visual. Entendiendo por tecnología visual cualquier forma de aparato diseñado ya sea para ser observado o para aumentar la visión natural, desde la pintura al óleo hasta la televisión e internet.

Por su parte Hernández (2006) plantea un panorama de la cultura visual que no se distancia de las comprensiones elaboradas por Mirsoeff, planteando que la cultura visual no se refiere sólo a una serie de objetos, sino a un campo de estudio que ha ido emergiendo desde la confluencia de diferentes disciplinas, en particular desde la sociología, la semiótica, los estudios culturales y feministas y la Historia cultural del

arte, y que dibuja diferentes perspectivas teóricas y metodológicas. El cual suele pensarse como formado por dos elementos próximos: las formas culturales vinculadas a la mirada y que denominamos como prácticas "visualidad"; y el estudio de un amplio espectro de artefactos visuales que van más allá de los recogidos y presentados en las instituciones de arte.

Desde esta perspectiva podríamos comprender la cultura visual como un campo que no solo centra su atención en imágenes y medios, sino también en prácticas visuales y formas de relación que recaen sobre ellos, en busca de comprender los fenómenos que derivan de la visualidad y como esta influye en las comprensiones, construcciones y representaciones que se tienen del mundo, pero también como somos visto y nos vemos en él, ya que como afirma Mirsoeff (1999): *"la cultura visual es una disciplina táctica y no académica. Es una estructura interpretativa fluida, centrada en la comprensión de las respuestas de los individuos y los grupos a los medios visuales de comunicación"* (p. 21), de ahí que su objetivo es ir más allá de los confines tradicionales de la academia como el lugar donde circula el conocimiento y por ende se da el aprendizaje, con el fin de interactuar con la vida cotidiana de los individuos en busca de nuevas repuesta a sus formas de ser. Pero la cultura visual también tiene que ver con una multidisciplinariedad que aporta distintas perspectivas a estas formas de visualidad, lo que pone la discusión a merced de múltiples áreas que aportan desde distintas miradas.

En esta perspectiva de la cultura visual como una forma táctica hermenéutica de comprender la cultura y lo que la conforma a partir de las prácticas visuales (visualidad), algunos autores como el mismo Hernández, Imano Aguirre, Kerry Freedman, Fernando Miranda, entre otros, han planteado la idea de convertirla en una parte o extensión de la educación artística. Quienes sintetizando sus ideas contemplan que la educación artística está claramente ligada a los aspectos políticos (ciudadanía, cultura, género, ciencia, etc.) de la vida social, y que es a través de ella que se introduce a los alumnos en la rica cultura visual del mundo, por tanto resulta ser el campo indicado para acercarnos por medio de procesos

educativos a las manifestaciones visuales socioculturales de los distintos contextos, con el fin de ampliar el panorama de acción.

En la licenciatura en artes visuales se han propuesto proyectos que surgen de las prácticas pedagógicas adelantadas por los estudiantes en distintas instituciones educativas públicas de la ciudad de Bogotá, quienes abordan la implicación de la cultura visual al área artística, pretendiendo acercar distintas manifestaciones de este campo a las prácticas contempladas en los escenarios educativos, principalmente en el área de artes visuales o plásticas, quienes motivados por distintas inquietudes personales desarrollan el tema aportando un panorama que posiblemente permita comprender los efectos positivos o negativos que se producen en esta relación.

Esto nos lleva a retomar algunos de estos proyectos, ya que evidencian la relación que los alumnos tienen con la imagen visual y los medios que las producen, con el fin de comprender que tipos de imágenes consumen, de qué forma les influye en su desarrollo personal, social y cultural, que lugar le dan en sus comprensiones y por ende en sus vidas, de qué forma las usan para producir nuevas narrativas, pero también con la intención de hacerlos partícipes en la lectura y comprensión de distintos tipos de imágenes visuales y la construcción de relatos personales, que se den en escenarios de reflexión, discusión y construcción colectiva.

Los proyectos seleccionados para esta investigación dan cuenta de procesos formativos en torno a la imagen visual, la cual en ocasiones se ve mediada por otros objetos propios de la cultura visual como la televisión, libros ilustrados, las redes sociales, entre otros. Podría decirse que su intención principal es proponer escenarios donde se adelanten procesos de alfabetización visual o educación de la mirada; donde se comprenda la imagen desde distintas miradas, desvelando sus características, sus funciones, sus intenciones, su forma de afectación en el espectador, pero además donde se implique a los estudiantes en su construcción, difusión y recepción, propiciando una transformación de su rol de meros consumidores a productores de narrativas visuales, pugnando por una sociedad más consiente y comprometida con la imagen visual.

Estos proyectos, en tanto sistematizaciones de prácticas pedagógicas, llevan explícitas e implícitas distintas cuestiones en torno a la forma en que se integró la cultura visual al área artística, como por ejemplo, cual es el papel de la imagen visual en dichos procesos, que tipo de imágenes abordaron, como las hicieron parte de las actividades, que esperaban con ellas, que resultados se obtuvieron, entre otras cuestiones que en el desarrollo de esta investigación seguramente irán surgiendo, teniendo en cuenta que estas son inquietudes personales que derivan en la pregunta: *¿Qué implicaciones pedagógicas podemos derivar a partir de la comprensión de los trabajos sistematizados de estudiantes de la LAV, quienes llevaron la cultura visual como tema a sus prácticas pedagógicas?* De la cual deriva el objetivo general: Derivar las implicaciones pedagógicas de la inclusión de la cultura visual como tema en las prácticas pedagógicas adelantadas por estudiantes de la LAV, las cuales fueron sistematizadas en sus trabajos de grado.

Es a partir de esta pregunta que trascenderemos sobre los proyectos, haciéndolos objeto de investigación para consolidar un estado del arte que contenga respuestas a esta inquietud, pero que en tanto investigación documental o investigación de la investigación arroje nuevas reflexiones y estados de conocimiento, además de posibles nuevas preguntas sobre el tema.

Es cierto que la discusión en torno a la relación de la cultura visual con la educación artística ya se ha dado, evidenciando que hay tanto quienes pugnan porque sea un hecho cada vez más frecuente en la escuela, como por quienes consideran que la cultura visual solo desbordaría los límites de un área que por siglos se ha consolidado y definido sus actuaciones y modos de actuar, así como sus objetos de estudio. Mi interés es comprender como esta se evidencia en nuestro entorno y nuestra actualidad, aterrizar el tema a un contexto más cercano, ya que dentro de la indagación previa me encuentro textos que aunque abordan este tema, principalmente dan cuenta de otras épocas o de otros contextos.

1.1. Objetivos.

General:

Derivar las implicaciones pedagógicas de la inclusión de la cultura visual como tema en las prácticas pedagógicas adelantadas por estudiantes de la LAV, las cuales fueron sistematizadas en sus trabajos de grado.

Específicos:

- Caracterizar los aspectos de la cultura visual que son tematizados en los procesos pedagógicos artístico visuales de los practicantes
- Comprender o conocer el modo en que los practicantes proponen y desarrollan didácticas para la inclusión de la cultura visual en los procesos pedagógicos artísticos visuales.
- Establecer los vínculos entre las intenciones formativas y los resultados de aprendizaje que los practicantes enuncian que surgieron en estas prácticas a partir de la inclusión de la cultura visual.
- Reconocer las reflexiones pedagógicas a las que llegaron los practicantes después de desarrollar sus propuestas

1.2. Justificación.

Investigar resulta ser una parte fundamental en los procesos del campo educativo; es así como educadores y futuros educadores requieren de un espíritu investigador que problematice y cuestione, no solo las temáticas y contenidos de su área, sino también su rol docente en el contexto social, pero sobre todo sus inquietudes particulares con respecto a las dinámicas que se generan en los procesos de enseñanza/aprendizaje. En este sentido, la Universidad Pedagógica Nacional contempla como componente fundamental en los programas académicos, y por tanto en la formación de los futuros maestros, generar espacios para desarrollar procesos investigativos en pro de fortalecer una formación crítica, reflexiva y propositiva en constante desarrollo frente a los fenómenos socioculturales.

Como estudiante en formación de la licenciatura en artes visuales, me surge un interés por los procesos educativos artísticos en relación con la cultura visual y, por ende, con la imagen visual, que me suscita una serie de interrogantes en torno a esta relación, ya que por un lado, considero que la imagen visual como elemento de la cultura posibilita nuevas relaciones académicas y formativas dentro del área artística al ampliar su panorama de acción y por otro lado, que aterrizar el tema a nuestro contexto inmediato produciría nuevas reflexiones, conocimientos y preguntas en torno al tema que, en definitiva, aportarían tanto a mi labor como futuro docente, como a la licenciatura al proponer una base que presente comprensiones, ideas y caminos posibles para la formación de docentes en sintonía con las realidades socioculturales de sus estudiantes.

Teniendo en cuenta lo anterior, encuentro apropiado retomar algunas investigaciones producidas desde la misma licenciatura por estudiantes que, de manera explícita o implícita en sus prácticas pedagógicas, dan cuenta de la implicación de la cultura visual con la educación artística y de experiencias educativas sistematizadas que surgen de acontecimientos formativos reales, los cuales son propuestos a partir de inquietudes e intenciones particulares. Es así como esta investigación se nutre de estas experiencias para proponer un estado del arte que trascienda hacia nuevas comprensiones y estados de conocimiento.

Con este estudio pretendo aportar a la comprensión de posibles nuevas formas de pensarse la educación artística en función de los sujetos, sus entornos y coyunturas, donde se comprenda la cultura visual como una ampliación de los límites de la educación artística, mostrando un panorama que sirva como base para la consolidación, proposición y puesta en marcha de proyectos que vayan en la misma dirección, además de evidenciar los escenarios de práctica pedagógica como entornos propicios para desarrollar investigaciones que den respuesta a nuestras inquietudes como futuros docentes.

Por otra parte, este proyecto se inscribe en la línea de profundización: Pedagogías de lo artístico visual, que comprende proyectos de investigación cuyo objeto de estudio se configura a partir de las relaciones posibles entre el campo del saber pedagógico y el campo disciplinar de las artes visuales, enfocando sus propósitos formativos e investigativos hacia las tendencias epistemológicas de la educación artística visual, partiendo de las relaciones entre las perspectivas diversas que plantean los contextos culturales y las prácticas sociales en cuanto a la enseñanza del arte³.

La inscripción a esta línea se realiza, teniendo en cuenta que uno de sus temas contempla la reflexión sobre la práctica pedagógica del maestro de artes visuales. En este caso, se da la reflexión de múltiples experiencias formativas desde las artes visuales propuestas por estudiantes de la licenciatura, donde se abordan otros temas de la línea que son la creación en artes y las didácticas del hacer y los modos como la educabilidad, la enseñabilidad y la aprendibilidad se gestionan en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las artes visuales.

³ Basado en el texto introductorio que presenta la línea de profundización.

1.3 antecedentes.

Para la consolidación de esta investigación se realiza un rastreo de antecedentes que aborden el tema de la implicación de la cultura visual en los escenarios de educación artística; a partir de esto fueron tres tesis de maestría en educación las elegidas. Adicional a esto se retomó la participación de Imanol Aguirre en un artículo de la revista DOCENCIA en su edición web en el año 2015.

En cuanto a las tesis de maestría, se retoma el trabajo realizado por Fátima Vázquez Ferrera, realizado en el año 2015, titulado: *LA CULTURA VISUAL EN LA ADOLESCENCIA*, cuyo objetivo general es el estudio y entendimiento de los principales aspectos de la cultura audiovisual de los adolescentes del municipio de Guillena. Para ello examina la forma en la que usan y acceden a los medios de comunicación, el papel que estos juegan en sus vidas, así como qué influencia es la predominante en la vida de estos adolescentes, si la mediática o la social.

La investigación se realizó con 42 estudiantes pertenecientes a los cursos de 1º, 2º y 3º de ESO (Educación secundaria obligatoria) del Instituto de Educación secundaria El Molinillo, a quienes se les aplicaron distintos cuestionarios y se tuvieron en cuenta artefactos elaborados por ellos para obtener los datos.

Por otro lado, dentro de su marco teórico desarrolla una variedad de elementos de la cultura visual tales como: la televisión, los video juegos, la computadora, los dispositivos móviles, la música, la publicidad; todos estos en relación a su forma de interacción con los sujetos; además desarrolla las características de una época e influencia mediática.

Entre sus principales conclusiones resalta las actividades predilectas de los alumnos, la mayoría de las cuales se encuentran directamente relacionadas con los medios de comunicación. Comprueba que sus actividades favoritas conciernen a salir con amigos, el uso del móvil, navegar por internet, escuchar música, ver la televisión y chatear, a las que realizan prácticas deportivas. Esto rebela que el medio de comunicación preferido por los jóvenes es el móvil, seguido por la navegación a través de internet; Ambos les permiten realizar algo que les encanta, y es mantener un contacto continuo con sus amistades a través de Whatsapp o de distintas redes

sociales sin importar el tiempo y el lugar, para lo que les resulta esencial la aplicación de WhatsApp y redes sociales. También se interesan por tomar fotografías y escuchar música, cosas que los dispositivos móviles posibilitan. De todo ello se deriva que la influencia social sea más potente que la mediática.

Los resultados de esta investigación pueden determinar futuras acciones a emplear con los jóvenes en función de su mejor y mayor progreso personal con vistas principalmente a su proceso de enseñanza-aprendizaje y de adaptación a la sociedad. A la misma vez tales averiguaciones pueden ayudar al discernimiento de los problemas presentes de los adolescentes, así como sus conductas contrarias y la solución a ellas, o simplemente proporcionar herramientas para comprenderlos de forma más adecuada y ser capaces de adelantarse a sus conflictos.

Este trabajo aporta a mi investigación al proponer una base en la que primeramente se reconoce los elementos de la cultura visual más predominantes entre los adolescentes (aunque solo den cuenta una población reducida); segundo, rastrea las implicaciones que tienen estos elementos en la vida y desarrollo de un grupo de estudiantes, lo que presenta un panorama para comprender los efectos que se generan en esta relación (cultura visual/consumidos); en tercer lugar, siendo una maestra quien desarrolla el trabajo, aporta bases y perspectivas para considerar el desarrollo de la cultura visual en la escuela, resaltando la importancia de esta tarea y el reto que representa para la educación actual; finalmente aporta un desarrollo teórico bastante completo sobre algunos elementos de la cultura determinando porque son los preferidos, que esperan de ellos, cuanto tiempo pasan interactuando con estos, que función les dan, entre otras cuestiones.

Por otro lado se retoma el trabajo final de master realizada por Helena Ciria del Río, en el año 2014, titulado: *La cultura visual en la educación secundaria: un estudio de la imagen publicitaria en educación plástica y visual*. Allí se comprende que la enorme presencia de los medios de comunicación en la sociedad actual provoca que nos veamos enfrentados a una inmensa cantidad de imágenes visuales; lo que

no implica que a pesar de estar involucrados en este mundo mediático sepamos comprender y procesar la imagen.

Esta conclusión se obtiene después de una investigación, en la que, a partir de una fundamentación teórica, se aborda el estudio de la Cultura Visual a través del recurso educativo de la imagen publicitaria. Es así que se estudia el conocimiento del lenguaje visual, la adquisición de la reflexión crítica acerca de la estética, el contenido, las ideologías e intenciones que engloba la imagen publicitaria; enriqueciendo estos fundamentos con las aportaciones realizadas por docentes de la materia Educación plástica y visual. Es por esto que se realizan y analizan algunos cuestionarios realizados a alumnos de 3º y 4º de ESO, determinando sus conocimientos acerca de diversas variables relacionadas con la Cultura Visual; en concreto del lenguaje visual, la dimensión estética, el pensamiento crítico y el grado de conocimiento de la utilización de las TIC en el tratamiento de las imágenes.

En cuanto a los fundamentos teóricos, aporta desde el desarrollo de asuntos como: La cultura visual en la educación; la imagen; el lenguaje visual y Alfabetización Visual; pedagogía cultural; repensar la escuela; la imagen publicitaria; uso de nuevas tecnologías en el aula; competencia mediática. Estos aportes resultan muy oportunos ya que abordan temas que están estrechamente relacionados tanto con las inquietudes que motiva el presente estudio, así como con las temáticas y conceptos que se abordan en los proyectos de grado que conforman el mismo.

En cuanto a sus conclusiones más relevantes, destaca que el estudio de la cultura visual supone una educación que sobrepasa de los límites de la escuela, ya que las fotografías, las imágenes y la publicidad forman parte de nuestro acervo cultural; también sostiene que los alumnos no van a tener que hacer nada para conectar la materia de Educación plástica y visual con el entorno visual en el que se desenvuelven, porque ya hay una conexión inconsciente, lo que supone una baza positiva para la introducción del alumno en el ámbito de la cultura visual puesto que se habla de una realidad con la que conviven. Sin embargo destaca que por la insuficiencia de una alfabetización visual en el alumno de Secundaria

(identificada en los ejercicios y cuestionarios) es necesario responder educativamente puesto que la formación en alfabetización visual les supone una herramienta para paliar los mensajes que no resulten apropiados para su nivel de desarrollo, lo que supone que de alguna manera los alumnos dialoguen con la imagen; en este caso la publicitaria, y de esta manera descubran los estereotipos y los antivalores, puesto que se desarrolla un espíritu crítico que evita la manipulación personal, manteniendo cierta libertad de elección.

Este trabajo aporta a mi proyecto un acercamiento a la realidad del aula y las concepciones que tanto docentes como alumnos tienen de la cultura visual y su impacto en las dinámicas educativas. Por otro lado, al igual que el proyecto anteriormente mencionado desarrolla conceptos fundamentales. Finalmente aporta unas primeras comprensiones sobre un fenómeno que se contemplan en los proyectos que conforman la presente investigación, y es el debilitamiento o escasa capacidad de reflexión e interpretación de la imagen, lo que conlleva la necesidad de generar espacios de alfabetización visual.

Finalmente se retoman los aportes derivados del trabajo realizado por Orietta Marquina Vega, realizado en Lima en el año 2011, el cual se titula: *Los aportes al currículo desde las artes visuales, entendidas como una manifestación de la cultura visual actual*. Allí señala que lo cotidiano ha tomado un giro visual que hace de la mirada una práctica diferente, y que la cultura visual organiza la acción diaria del sujeto y crea significado. Por tanto esta investigación busca analizar los aportes al currículo escolar de las artes visuales, entendidas como una manifestación de la cultura visual a partir de dos objetivos específicos: describir las implicancias de la cultura visual en el currículo escolar; e identificar los aportes al currículo escolar de las artes visuales, entendidas como una manifestación de la misma.

Los resultados de la investigación señalan que culturalmente la cotidianeidad de las relaciones humanas es transformada por la cultura visual, creándose una subjetividad diferente que se caracteriza por una nueva sensibilidad, más vivencial e inmediata, para percibir y narrar el mundo circundante, dando lugar al conocimiento experiencial. Por otro lado sostiene que el saber ya no es difundido

exclusivamente a través de la escuela sino que existen otros actores como los medios de comunicación que también intervienen, así mismo que el conocer dentro de la cultura visual ocurre de manera no secuencial, acorde con su naturaleza de evento, y deja de ser individual para convertirse en una actividad social al mismo tiempo. Finalmente reconoce que dentro de la cultura visual, con el desarrollo de las TIC's, se facilita el acceso a la información de todo tipo y desde cualquier lugar, desdibujando las fronteras entre el saber científico y el saber cotidiano, transformando a la cultura en una red de discursos y narrativas diversas y fragmentadas que circulan a través de diferentes medios y agentes.

En cuanto a la educación artística, la reconoce como el espacio de encuentro entre la cultura visual y la educación, ya que dentro de ella, el aprendizaje de las artes visuales, como parte integrante de la cultura visual, conforma un conjunto de experiencias estéticas y comunicacionales que aportan a las habilidades básicas que debe tener el estudiante para lograr una educación de calidad en el contexto de la cultura visual.

Este trabajo aporta al mi proyecto presentando un lugar de la cultura visual en la educación artística, así mismo, algo muy importante, es que su interés de investigación se relaciona en gran medida con el de mi investigación, es decir, ambos buscan reconocer las implicaciones de la cultura visual a la educación artística, y como esto modifica las comprensiones y formas de desarrollarse el área artística en la escuela. Sus resultados de investigación son un panorama que evidencia como no solo el área artística en general se ve transformada, sino también el maestro y por su puesto los estudiantes, al comprender la educación como algo que puede surgir de la experiencia. Por otro lado aborda temas como las nuevas tecnologías y su constante presencia cada vez más evidente en los procesos de enseñanza aprendizaje, tema que es abordado por los proyectos que conforman la actual investigación.

Por ultimo cabe mencionar que se tomó como antecedente la participación de Imanol Aguirre en la revista DOCENCIA, en la cual aportó una publicación en el año 2015 titulada: *Hacia una narrativa de la emancipación y la subjetivación desde*

una educación del arte basada en la experiencia. Allí reconoce que La educación artística es una de las disciplinas que más se ha visto enfrentada a constantes cambios durante las últimas décadas, ya que tras una época de propuestas basadas en la total libertad de autoexpresión creativa, los esfuerzos posteriores se orientaron hacia la ordenación disciplinar en la enseñanza de las artes y el consiguiente afianzamiento curricular. Pero que sin embargo hoy, cuando apenas hemos llegado a asimilar los últimos cambios, la inercia cultural y las rápidas transformaciones sociales y tecnológicas nos colocan de nuevo en la encrucijada de adecuar nuestras propuestas pedagógicas a las nuevas formas de configurarse las artes y la cultura, a las nuevas visiones del currículo y a las nuevas funciones que nuestra sociedad asigna a la educación.

En esta perspectiva propone unos lineamientos que sugieren tres principios fundamentales para la educación artística en consonancia con los cambios e influjos de la sociedad, los cuales se refieren: Principio 1: Concebir las obras de arte como relatos abiertos y condensados de experiencia; Principio 2: Incluir en el campo de estudio de la educación artística todos los artefactos capaces de generar experiencia estética; Principio 3. Restaurar el equilibrio entre producción y comprensión. Igualmente reconoce el papel fundamental del maestro acorde con estos lineamientos. En definitiva su propuesta es reorientar la educación artística en aras de una emancipación que haga del saber algo más democrático y acorde a los contextos.

Los aportes de Aguirre son vistos para este proyecto como una base a través de la cual repensar las formas y propuestas de una educación artística más dinámica, democrática y que de respuesta al constante cambio social.

2. Marco teórico

2.1. Cultura visual

Ahora la experiencia humana es más visual y está más visualizada que antes.
(Mirsoeff, 1999. P. 17)⁴

Abro el apartado con esta cita debido a que representa en gran medida un fenómeno social latente. nos referimos al hecho de que en la actualidad la experiencia humana está más proclive a quedar registrada o verse representada a través de imágenes visuales que circulan por una gran variedad de medios a los que acceden un sinnúmero de personas en busca de entretenimiento, información, o conocimiento del mundo.

Comprendo que si bien la humanidad desde sus inicios y a lo largo de la historia ha tenido un vínculo estrecho con los fenómenos visuales, los cuales no solo representan su cotidianidad, sino que también se convierten en otro lenguaje para narrar, puedo reconocer que es en la actualidad que el sentido visual ha tomado un protagonismo que desde hace décadas se venía anunciando, esto debido al constante e imparable desarrollo de los medios tecnológicos que no solo producen y hacen circular la imagen visual sino que también seducen al ojo espectador para que conviertan la experiencia visual en un acto cotidiano, en ocasiones necesario.

Es en ese desarrollo de los medios tecnológicos y el protagonismo de la imagen visual es donde la cultura visual encuentra un campo de acción. Mirsoeff (1999, pág.19) define la cultura visual como "un campo de estudio interesado por los acontecimientos visuales en los que el consumidor busca la información, el significado o el placer; conectados con la tecnología visual"; así mismo la define

⁴ * Nicholas Mirsoeff es profesor de Medios, Cultura y Comunicación en la Steinhart School of Culture, Educación, and Human Development de New York University. hizo su formación en Historia e Historia del Arte en las Universidades de Oxford y de Warwick. Es uno de los más destacados teóricos sobre la cultura visual contemporánea, y ha escrito varios de los libros más importantes en el campo: Una introducción a la cultura visual (traducido al castellano, Editorial Paidós Ibérica, Barcelona, 2003), The Visual Culture Reader (1998-2002), Watching Babylon: The War in Iraq and Global Visual Culture (2005), entre otros.
Extraído de: Dussel, Inés (2009). Entrevista con Nicholas Mirsoeff. La cultura visual contemporánea: política y pedagogía para este tiempo. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4030/403041703007>

como una estructura interpretativa que intenta comprender la forma en que los sujetos se relacionan y responden a los medios visuales de comunicación.

Lo anterior plantea un contexto que evidencia un fenómeno de la visualidad, a su vez que nos acerca a un campo de estudio que intenta relacionarse con este y otros fenómenos. A continuación se presenta un desarrollo sobre la cultura visual que nos permite comprender mejor este campo.

2.1.1. Cultura visual en los tiempos de la visualidad:

Nuestra cotidianidad se desarrolla inmersa en una sociedad de estímulos visuales que surgen de las experiencias humanas y su materialización a través de distintos medios y dispositivos con los que interactuamos frecuentemente⁵. Estos estímulos visuales representan la riqueza visual con la que nos reconocemos y reconocemos el mundo y en los cuales la cultura visual encuentra un campo de estudio. Respecto a lo anterior Mirsoeff (1999, pág.19) sostiene que "la distancia entre la riqueza de la experiencia visual en la cultura posmoderna y la habilidad para analizar esta observación crea la oportunidad y la necesidad de convertir la cultura visual en un campo de estudio que halla la necesidad de interpretar la globalización de lo visual como parte de la vida cotidiana". Con esto el autor propone que una de las tareas contempladas dentro de los estudios del campo de la cultura visual es concientizar a los sujetos espectadores de este tipo de representaciones, propiciando en ellos una actitud constante de observación en busca de significados e interpretaciones

En este sentido *"Las partes constituyentes de la cultura visual no están, por tanto, determinadas por el medio, sino por la interacción entre el espectador y lo que*

⁵ Diariamente pasamos tiempo considerable frente a la pantalla de la televisión; nos encontramos imágenes publicitarias en nuestros recorridos; vemos videos de todo tipo en las plataformas digitales; interactuamos en las redes sociales por medio de imágenes estáticas y en movimiento; aprendemos de las imágenes que ilustran los contenidos de un libro; nos deleitamos con las imágenes artísticas en los museos, y admiramos la expresividad del grafiti en las calles.

*mira u observa, que puede definirse como acontecimiento visual*⁶. (Mirsoeff, 1999, pág. 34).

Resulta oportuno detenernos a comprender lo que el autor está proponiendo, ya que representa la visualidad, comprendida como uno de los ejes centrales de la cultura visual, que se sustenta en los significados, interpretaciones y representaciones que derivan de la relación entre el ojo, la imagen visual y el medio, evidenciando las formas como vemos y entendemos el mundo, así mismo como lo representamos ante los otros.

Con relación a la visualidad, Mitchell⁷ (2003) reconoce que:

“entre las hipótesis que deben ser examinadas por la cultura visual se encuentra aquella que propone la visión como una construcción cultural, que es aprendida y cultivada, no simplemente dada por la naturaleza; que, por consiguiente, tendría una historia relacionada con la historia de las artes, las tecnologías, los media, y las prácticas sociales de representación y recepción; y que se halla profundamente entrelazada con las sociedades humanas, con las éticas y políticas, con las estéticas y la epistemología del ver y del ser visto”(p.19).

Esto quiere decir que la visualidad como un acto de relación entre sujetos y manifestaciones visuales, atraviesa una serie de construcciones ligadas a los distintos fenómenos y acontecimientos que experimentamos los seres humanos a lo largo de nuestro desarrollo, configurando nuestra visualidad, y promoviendo lo que el autor denomina como “construcción simbólica⁸”. Aquí se propone la visualidad

⁶ Cuando entramos en contacto con aparatos visuales, medios de comunicación y tecnología, experimentamos un acontecimiento visual. Por acontecimiento visual entiendo una interacción entre el signo visual, la tecnología que los posibilita y el espectador. (Mirsoeff, 1999)

⁷ WILLIAM JOHN THOMAS MITCHELL (1942): doctor en lengua inglesa e historia del arte en la Universidad de Chicago. Editor de la revista *Critical Inquiry*. Mitchell está asociado con campos emergentes como la cultura visual y la iconología (el estudio de las imágenes a lo largo de los medios de comunicación). Conocido por su trabajo sobre las relaciones entre representación visual y verbal en el marco de los problemas sociales y políticos, en obras recientes Mitchell trata de repensar la cultura visual como una forma de vida a la luz de los medios digitales.

⁸ La visión y las imágenes visuales, las cosas que resultan aparentemente automáticas, transparentes y naturales, constituyen construcciones simbólicas, en la misma medida en que lo supone un lenguaje que ha de ser aprendido, un sistema de códigos que interpone un velo ideológico entre el mundo real y nosotros superando lo que ha sido llamado «actitud natural» (Mitchell, 2001. Pag. 26).

como una actividad cultural. "Vivir en una cultura cualquiera es vivir en una cultura visual" (Mitchell, 2001. Pág. 32).

En conclusión la cultura visual es un campo que si bien retoma aspectos de la historia del arte, la estética y los medios masivos; no se encuentra formada por sus concepciones y métodos. La cultura visual comprende algo mayor denominado visualidad, enfocada a lo nativo, a lo cotidiano, lo cultural y social de los entornos; fija su atención en todas aquellas cosas que surgen mientras miramos, contemplamos y mostramos. Esta visualidad no solo se entiende desde la construcción social de la visión, sino también desde la construcción visual de lo social. Lo que sugiere que la visualidad desde el campo de la cultura visual no solo constituye nuestras formas de ver y representar a partir de lo sociocultural, sino que lo sociocultural también se encuentra mediado por las formas en que vemos y lo reflejamos en nuestras acciones sociales.

2.1.2. La cultura visual y los medios visuales:

Desde el surgimiento y posterior desarrollo de los medios en los que se producen y circulan las manifestaciones visuales, la cultura ha intentado estudiarlos como elementos separados, es así que en la antigüedad la pintura, el cine y la fotografía, se concebían como disciplinas independientes. Es después del surgimiento del campo de la cultura visual que estos y otros medios como la televisión, la publicidad, el internet, las redes sociales, entre otros medios; conformaron un solo campo de estudio, que comprende su relación variable con los sujetos y los acontecimientos socioculturales en los que están inmersos.

Pero ¿que son medios visuales? Mirsoeff (1999), propone que:

Todos los medios son mixtos y desde ahí se podría abrir un nuevo camino que permita caracterizar medios audio-visuales como el cine y la televisión, rompiendo con la delimitación de un solo órgano el de la visión, como único medio de relación con las imágenes visuales. (p. 32)

La propuesta del autor conlleva prestar atención a lo que se encuentra delante de nosotros para darnos cuenta que los medios masivos de comunicación se constituyen de imágenes visuales cargadas de experiencias, sonidos, contactos físicos, percepciones mentales, etc. y que en su relación con el espectador interactúan un híbrido de sentidos además de la visión, en este sentido los medios visuales son a su vez audiovisuales.

Con respecto a la vida cotidiana en función de los medios masivos de comunicación, el crítico situacionista Guy Debord (1977) identificó lo que llama la sociedad del espectáculo, la cual define como "una cultura de consumo"; en donde los individuos deslumbrados por el espectáculo se sumergen en una existencia pasiva dentro de la cultura del consumo de masas, aspirando solo a adquirir la mayor cantidad de productos.

Esto representa el dominio de los medios masivos de comunicación sobre el espectador, cuyo ejemplo más próximo podrían encontrarse en el campo de la publicidad, reality show, o la más reciente comunidad de influencers en las redes sociales; aquí el medio ofrece un "producto visual" cargado de intenciones generalmente implícitas que buscan la aceptación y el consumos por parte de los espectadores de un producto o estilo de vida, evidenciando un dominio por parte de los medios visuales.

Por su parte Jonathan L. Beller, (1994) citado por Mirsoeff (1999, p. 53) denomina este fenómeno como la "teoría de la atención", refiriéndose a como los medios de comunicación intentan atraer nuestra atención y crean un beneficio al hacerlo. Aquí se manifiesta un choque de fuerzas entre el espectador que domina el medio que desea ver, y la imagen que surge de un medio e intenta dominar al espectador.

Considero que el papel de la cultura visual en este fenómeno del consumo es indagar las relaciones que se dan entre los productos visuales que emergen de los medios de masas y los consumidores, descorriendo el velo de la familiaridad como dice Mitchell, para promover actitudes más reflexivas, críticas y democráticas frente a los medios visuales y sus manifestaciones.

2.2. Educación artística

La educación artística comprende una amplia cantidad de cuestiones que van más allá de la creación técnica; las realidades socioculturales, los desarrollos humanos en torno a los medios de producción, circulación y consumo de las manifestaciones visuales y las representaciones del mundo que los seres humanos derivamos de ellas; son temas que no pueden escaparse a la comprensión del campo artístico, más cuando se desarrolla en el marco educativo.

Al respecto Marín Viadel (2003) propone que en la actualidad el concepto, el campo de conocimiento, el desarrollo de capacidades, destrezas, saberes y valores del campo disciplinar de las artes visuales son más amplias que en el pasado. La educación artística comprende variadas formas de creación de imágenes y objetos visuales a partir del uso de distintos materiales, además del propio cuerpo. Así mismo incorpora una gran carga de conceptos, teorías, argumentos que propician un diálogo con el sentido y significado de una gran variedad de acontecimientos visuales.

Dentro de las orientaciones⁹ pedagógicas para la Educación artística en básica y media emitidas por el MEN¹⁰, se entiende la educación artística¹¹ como un campo¹² de conocimiento, prácticas y emprendimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica, a partir de manifestaciones materiales e inmateriales en contextos interculturales(...)¹³. Así mismo se reconoce su intención transformadora y

⁹ Las Orientaciones pedagógicas para la Educación Artística en básica y media se originan en el Plan Nacional de Educación Artística, 2007-2010, formulado de manera conjunta entre los Ministerios de Cultura y Educación Nacional. Recogen las perspectivas de artistas, pedagogos y teóricos del arte y la cultura, así como los aportes conceptuales de otras disciplinas como la pedagogía, la comunicación, la sociología y la psicología.

¹⁰ Ministerio de Educación Nacional.

¹¹ La definición se reconstruye a partir de algunas definiciones construidas en el marco de la reflexión pública sobre el tema.

¹² La concepción de "campo", aplicada a las artes, amplía el concepto de Educación Artística como área de conocimiento y la vincula con el ámbito de la cultura. Al articular el aprendizaje de las artes con sus contextos culturales, se expande la visión y el ámbito de su enseñanza. En consecuencia, el campo de la Educación Artística abarca un número plural de personas e instituciones que intervienen desde lugares diversos en las artes, en la Educación Artística y en la cultura.

¹³ Definición de Educación Artística y Cultural divulgada por el Plan Nacional de Educación Artística en el marco del Congreso Regional de Formación Artística y Cultural para la región de América Latina y el Caribe en 2007.

comprensiva del mundo (...) cuya razón de ser es eminentemente social y cultural, que posibilita el juego en el cual la persona transforma expresivamente, de maneras impredecibles, las relaciones que tiene con los otros y las representa significando la experiencia misma¹⁴. Así mismo busca expandir las capacidades de apreciación y de creación, de educar el gusto por las artes, y convertir a los educandos en espectadores preparados y activos para recibir y apreciar la vida cultural y artística de su comunidad (...) ¹⁵.

Así mismo en el documento se reconoce que:

La enseñanza de las artes en las instituciones educativas favorece, a través del desarrollo de la sensibilidad, la creación y comprensión de la expresión simbólica, el conocimiento de las obras ejemplares y de diversas expresiones artísticas y culturales en variados espacios de socialización del aprendizaje; lo cual propicia el diálogo con los otros y el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico. Así, las artes generan medios y ámbitos para incidir en la cultura, propiciando la innovación, la inclusión y la cohesión social, en la búsqueda de una ciudadanía más democrática y participativa. (p. 7)

A partir de esto podríamos comprender la educación artística como un puente que conecta la educación con la cultura. Esta perspectiva da un lugar clave a la cultura visual en tanto campo que contempla no solo una gran variedad de manifestaciones, experiencias y objetos visuales de distintas culturas; sino que también contempla la visualidad sobre ellos, lo que da cuenta de su relación con los sujetos. Convirtiéndola en un medio que aportando distintas miradas, desde distintas disciplinas a la construcción del conocimiento y el acercamiento de los estudiantes al mundo.

¹⁴ (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2000, p. 25).

¹⁵ (Ministerio de Cultura, MEN, Oficina Regional de Cultura para América Latina y el Caribe de la Unesco, 2005, p. 5).

Por su parte, el profesor e investigador en educación artística Imanol Aguirre (2015) reconoce que:

El reto de la educación artística y en especial de los maestros de esta área es saber adoptar una postura flexible, acorde con las prácticas artísticas y las derivas culturales contemporáneas; optando por una mirada que no pierda de vista la contingencia de cada situación y de los sujetos que las protagonizan. (p. 5)

Los planteamientos que Aguirre¹⁶ hace al respecto de la educación artística resultan fundamentales para promover una educación basada en la cultura visual, ya que se inclina por posturas desde el área artística que integran aspectos socioculturales y experienciales de los estudiantes en los procesos educativos.

Por su parte Kerry Freedman (2006) propone que: “Para promover una serie de conocimientos artísticos, el desarrollo curricular debería comenzar integrando conceptos claves de los contextos en vez de actividades, y aumentar la importancia de las habilidades técnicas a medida que los alumnos avanzan por los distintos grados” (p.152). Esta propuesta resulta enriquecedora para el área de educación artística visual, ya que conecta conceptos y situaciones del entorno de los estudiantes como base para la producción artística, en vez de proponer desde un inicio actividades descontextualizadas que solo se centran en la reproducción de técnicas. Siguiendo esta idea, la autora propone que simultáneamente se debe ayudar a los alumnos a profundizar en sus ideas a medida que desarrollan sus habilidades con los medios.

Personalmente considero que si de algo ha de ocuparse la educación artística es de ayudar a trascender sobre las ideas e inquietudes de los estudiantes a partir de la reflexión y la exploración de todos estos medios y formas de hacer que nos brinda la cultura alrededor del mundo, y de esta forma propiciar nuevos horizontes

¹⁶ Aguirre, I. (2015). Hacia una narrativa de la emancipación y la subjetivación desde una educación del arte basada en la experiencia. Docencia, Hacia un Movimiento Pedagógico nacional. Pág. 4-17.

de acción para la generación de nuevas ideas, conocimientos y experiencias de aprendizaje.

De forma concluyente podríamos concretar que la producción artística de los estudiantes resulta crucial para su comprensión del mundo, ya que les permite experimentar con conexiones creativas entre forma, medios, sentimientos, representaciones y conocimientos previos; capacitándolos a través de sus experiencias para la expresión de ideas y la construcción de identidad. En este sentido la práctica artística debería inclinarse por ser un acto sociocultural que visibilice las coyunturas y prácticas que circulan en los contextos, haciendo de las producciones elementos narrativos que evidencien formas de reconocer el mundo y a nosotros en él.

2.3. Imagen visual.

La imagen visual ocupa un lugar importante en nuestras vidas, pues a través de ella encontramos una manera de visualizar, conocer y representar el mundo. Es un elemento cotidiano con el que nos relacionamos de manera directa o indirecta por medio de nuestras experiencias socioculturales e interacción con los medios de comunicación. Conocemos el mundo porque lo habitamos; reconocemos una mariposa, sabemos cómo es el día y la noche, los colores del arcoíris y también los de las aves, sabemos de esto y mucho más porque hace parte de nuestra cotidianidad; sin embargo también sabemos cómo son los planetas, sus formas y colores, conocemos especies de otras partes del mundo, aun cuando no las hemos visto con nuestros propios ojos; esto, gracias a las imágenes que encontramos de ellos en libros, revistas o en la televisión.

Marín Viadel (2003) propone que Las imágenes pueden ser simples, simbólicas, descriptivas, poéticas, funcionales, antiguas o contemporáneas, algunas son representaciones de un entorno o cultura específica y otras son públicas y reconocibles en todo el mundo. Sea cual sea el tipo de imagen, todas ellas forman parte de nuestra vida, moldean y configuran actitudes y valores en quien las ve.

Inés Dussel (2006) destaca que:

“La imagen” no es un artefacto puramente visual o icónico, ni un fenómeno meramente físico, sino que deriva de prácticas sociales materiales que encuentran su representación en el lenguaje visual. La pintura, el cine, la fotografía, la televisión, y todos los otros géneros que podamos considerar “visuales”, siempre involucran a otros sentidos, pero sobre todo involucran a creadores y receptores, productores y consumidores, y ponen en juego una serie de saberes y disposiciones que exceden en mucho a la imagen en cuestión. (p. 280)

Por su parte el teórico de la cultura visual Nicholas Mirzoeff (1999) reconoce que “en el terreno de este campo la imagen visual no es estable, sino que cambia su relación con la realidad externa en los determinados momentos de la modernidad” (p. 26). Este reconocimiento respalda a Dussel con su cita anterior; Es decir que tanto las formas de producción, las representaciones y las interpretaciones de la imagen visual están ligadas a su lugar de producción y cambia según el lugar, la temporalidad o las condiciones sociales que rodean esa producción; si bien, la tradición conforma unos modos de hacer “arte” o construir imágenes, las practicas se van acomodando a las formas cambiantes del mundo, redescubriéndose una y otra vez con los nuevos avances y situaciones humanas.

Con respecto a las propiedades de las imágenes y sus múltiples relaciones con los sentidos, resulta coherente que así como Mitchell (2003) propone que “todos los medios son mixtos” (p.32), es decir que en la interacción con el ser humano intervienen múltiples sentidos, por ejemplo en el acto de ver televisión usamos la visión, el oído y hasta el tacto para cambiar de canal; la imagen visual también propone una relación con distintos sentidos. En este sentido la imagen visual, y más precisamente nuestra relación con ella, se constituye de una construcción simbólica en la que intervienen varios sentidos, a la par que dicha construcción se ve mediada por experiencias significativas y emotivas ligadas a situaciones y contextos que infieren para formar una comprensión sobre lo que se ve.

En las aulas el recurso visual aún no es considerado con la misma importancia como el textual y el oral a la hora de propiciar la transmisión del conocimiento; ante esto Dussel (2006) propone que:

Las imágenes no deberían ser un recurso para enseñar lo mismo de siempre, sino que habría que considerarlas un objeto y condición de nuestra existencia, artefactos que nos atraviesan como personas y como ciudadanos, y que atraviesan y configuran nuestras formas de saber. Son formas de representación de la experiencia, son formas de conocimiento, y no puertas o ventanas que nos conducen al verdadero conocimiento que proporciona la escritura. (pág. 284).

Así mismo propone que:

La preocupación por las imágenes de sí y de los otros, por la política y la pedagogía de la imagen, cobra nueva importancia. La forma que tenemos de pensarnos a nosotros mismos, y de pensar a los demás, se da en el marco de estereotipos, formas, íconos, que nos vienen provistos por esta cultura en la que vivimos. Negarla, hacer de cuenta que no existe, no sirve, ni contribuye a que lo que transmitamos como educadores sea relevante y productivo para aquellos a quienes estamos educando. (p.284).

Desde esta perspectiva podríamos reconocer que las imágenes visuales en tanto representaciones de nuestras experiencias son objetos que condensan saberes, por tanto son una forma de conocimiento y el motor para trabajar sobre los estereotipos, las diferencias, los intereses y las inquietudes. Desechar este recurso sería como mutilarle una parte esencial a nuestra labor docente, y por tanto a la educación artística.

2.4. Alfabetización visual.

El investigador y escritor Carlos Skliar (2009) reconoce que:

En una época donde todo se ha vuelto visible o posible de ser visto, quizá lo visual sea incontrolable, indescifrable, a la vez que cotidiano y familiar. Hay tanto un exceso y saturación frente a la imagen como una sensación de anorexia visual: frente a la pluralidad y multiplicidad de imágenes, estamos debilitados para poder ver, para poder entender y para poder producir algo con los efectos de lo apenas visto. Por eso nos hemos vuelto depositarios de lo que se ve pero no tenemos participación ninguna en la construcción de las imágenes.

Cuando el autor se refiere a “anorexia visual” puedo entenderla como el acto “desnutrido” de relacionarnos con la imagen, de negarnos a extraer de ellas más que lo simplemente aparente y explícito, de acceder a ellas solo por necesidad, sin nutrirnos de su inmensa materialidad e inmaterialidad, llevándolas al repositorio de imágenes con las que vemos y representamos el mundo, entonces ¿esto podría ser un trastorno de la mirada? De ser así, y como en el caso de los trastornos, sería pertinente tratar este asunto, aquí estaríamos hablando de la necesidad de educar la mirada, de orientarla para hacer del consumo de imágenes un acto más consiente, responsable y nutritivo.

Por su parte Inés Dussel menciona el peso que tienen los medios de comunicación de masas y la cultura audiovisual en generar sentimientos, ideas y acciones, que en ocasiones no son tamizados por la reflexión. Así mismo sostiene que:

La cultura audiovisual es cada vez más acelerada y diversificada, buscando impactar rápido y fuerte, lo que genera condiciones débiles para nuestras democracias y para la vida en común, que necesita de otros tiempos y argumentaciones para hacerle lugar a todos, sobre

todo a quienes tienen menos fuerza para elaborar esos argumentos contundentes. (2006, p. 286)

Por tanto, esta autora considera que es necesario educarnos, y educar a nuestros alumnos, en el análisis de estas imágenes, en la identificación de los modos y formas de representación que articulan, y en cómo reproducen o desafían estereotipos y prejuicios.

Pero ¿qué es educar la mirada? Skillar evita sentarse en una definición concreta sobre lo que representa educar la mirada sin embargo comprende que educar la mirada no puede ser sólo pensado como el aporte que le dan las imágenes a la pedagogía; sino que más bien se trata de multiplicar las formas de mirar y las posibilidades de mirar todo aquello que las imágenes producen. "No se trataría tanto de pensar con qué imágenes trabajo, qué imágenes acompañan contenidos o qué imágenes deberían ser presentadas, sino de las formas de mirar, de los modos en que al mirar esas imágenes producimos algún tipo de sensibilidad, memoria y pensamiento". (Skillar, 2009).

Al respecto, El historiador y crítico Georges Didi-Huberman citado por Dussel (2006) plantea que:

Es necesario desarrollar los puntos de encuentro entre la imagen y el conocimiento, trabajar la lectura, atento a lo que de la imagen queda por fuera de las palabras, pero también preocupado por dotar de sentido e inscribir en relatos políticos y éticos a la imagen. Esto implica poner en juego conocimientos curriculares, pero también una educación de la sensibilidad (...) (pág. 287).

Lo que proponen los autores es relacionarnos con la imagen de una forma más estrecha, es decir, darnos y darles el tiempo de hablar, preguntarle a la imagen y darle un sentido a sus respuestas, extraer de ellas el conocimiento, pero también construirlo, dejarnos tocar por la imagen poniendo todos nuestros sentidos en

juego; prestarle atención a las sensaciones y emociones que se producen al ver imágenes visuales.

Desde esta perspectiva, Dussel considera que un elemento importante es pensar qué se hace con las emociones que despiertan las imágenes, y cita a Sontag quien reconoce que “En la exploración de esas emociones es donde se juega la posibilidad de la reflexión ética y política, y es allí donde el trabajo educativo debería ser más sostenido, más denso y más complejo. (2003, p. 288).

Dussel (2006) menciona que:

Trabajar sobre la imagen No se trata sólo de la “crítica ideológica” que sigue a las típicas preguntas de quién produjo esta imagen y para qué; importa, más bien, ayudar a pensar en la especificidad de ese lenguaje, en la historia y la sociología de esa técnica o de esa actividad, en la construcción de estereotipos visuales, en las emociones que se activan con la imagen, en los saberes y lenguajes que se convocan en el acto de ver. (p. 287).

En definitiva, educar la mirada se refiere a trabajar en otras formas de mirar; miradas que implican, que se dejan inquietar, que pregunta, que descubren, que guían, que dan una oportunidad de hablar al otro o a lo otro, una mirada flexible, descentralizada; en esta tarea el educador/formador debe propiciar el descubrimiento de estas miradas. También se trata de enfrentar la anorexia visual de la que habla Skillar; propiciar el encuentro entre la imagen y el conocimiento como propone Didi-Huberman; y dar lugar al encuentro de historias, géneros, modos, texturas, espesor, sonidos y a la imaginación que tenemos de la sociedad y de la naturaleza a partir de las imágenes visuales así como propone Dussel.

3. Marco metodológico

3.1. El estado del arte como metodología de investigación.

Comprendiendo la naturaleza de esta investigación que busca consolidar un balance que permita identificar las implicaciones de incluir el campo de la cultura visual a la educación artística, el cual deriva de los procesos adelantados por estudiantes de la LAV, quienes en sus prácticas pedagógicas retomaron elementos de la cultura visual y los articularon a sus prácticas y actividades contempladas para estos escenarios. Se reconoce al *estado del arte* como la estrategia metodológica que mejor responde a dicha naturaleza; ya que establece la necesidad de revisar los avances investigativos realizados por otros, y a partir de ellos proponer nuevas comprensiones en torno un tema.

Cuando hablamos de estados del arte para el abordaje de un problema o un tema en cualquiera de las ciencias sociales, estamos hablando de la necesidad hermenéutica¹⁷ de remitirnos a textos que a su vez son expresiones de desarrollos investigativos, dado desde diversas percepciones de la ciencias sociales, tarea emprendida y cuyo objetivo final es el conocimiento y la apropiación de la realidad social para luego disertarla y problematizarla. (Absalón Jiménez, 2004)

En este sentido Jiménez se refiere al estado del arte como una investigación de la investigación, determinado que esta no solo es una metodología que se centra en una ampliación de los documentos, sino que procura hacerlos objeto de estudio para trascender sobre el estado de conocimiento ya dado por los otro y llegar a otras reflexiones y estados de conocimiento, mediados por nuevas inquietudes. Esto quiere decir que la tarea del investigador no se puede quedar en la simple

¹⁷ La hermenéutica: es la capacidad para traducir, interpretar y explicar las relaciones existentes entre un hecho y el contexto en el que acontece. El ejercicio de interpretar busca determinar la expresión y representación del pensamiento. Puede decirse que el término tiene dos dimensiones: por un lado, es la reflexión filosófica sobre la estructura y condiciones del 'comprender' (forma única de conocimiento, que aprehende la existencia como realización de sentido, de valor y de posibilidades [poder-ser]). Por otro lado, es la teoría-práctica de un método que incluye orientaciones para comprender e interpretar la realidad. Explica Gadamer (1977) que el lenguaje es su medio universal, pues lo que se busca es la comprensión de textos y, a su vez, comprender significa interpretar. Extraído del texto: "GUÍA PARA CONSTRUIR ESTADOS DEL ARTE" en autoría de: Olga Lucía Londoño Palaci; Luis Facundo Maldonado Granados; Licky Catalina Calderón Villafañe.

construcción del estado del arte, que como producto de lo dado se puede presentar como resultado investigativo, sino que es oportuno que este sirva de acumulado para iniciar nuevas indagaciones. Para el caso de esta investigación la pregunta que nos permite trascender es: *¿Qué implicaciones pedagógicas podemos derivar a partir de la comprensión de los trabajos sistematizados de estudiantes de la LAV, quienes llevaron la cultura visual como tema a sus prácticas pedagógicas?*

Esta pregunta será el punto de partida para el desarrollo investigativo, ya que siguiendo a Alfonso Torres (2001); citado por Jiménez (2004), "La única demanda para iniciar un estado del arte es el establecimiento de un tema o problema por investigar, lo que implica un esfuerzo por reconocer los límites de lo ya sabido y atreverse a preguntar lo inédito, pero susceptible de ser pensado e investigado desde el acumulado en el campo del conocimiento".

3.2. Investigación documental para la construcción del estado del arte.

Para la investigación cualitativa, la investigación documental no solo es una técnica de recolección y validación de información, sino que constituye una de sus estrategias, la cual cuenta con particularidades propias en el diseño del proyecto, la obtención de la información, el análisis y la interpretación. El investigador intenta responder a cuestiones sobre temas particulares. Todos estos textos pueden ser "entrevistados" mediante las preguntas que guían la investigación, y se los puede "observar" con la misma intensidad con que un evento o un hecho social. (Galeano y Vélez, 2000, p. 114).

En el presente proyecto nos centramos en los trabajos de grado como los documentos¹⁸ a los cuales recurrimos para obtener la información, y posterior

¹⁸ El término documentación o documento, se refiere a la amplia gama de registros escritos y simbólicos, así como a cualquier material y dato disponible. Los documentos incluyen prácticamente cualquier cosa existente previa y durante la investigación: relatos históricos o periódicos, obras de arte, fotografías, transcripciones de televisión, folletos, monografías, trabajos de grado, apuntes de estudiantes, profesores, discursos, etc. (Erlandson, 1993, citado por Jiménez)

análisis e interpretación, mediados por el marco conceptual o teórico, el cual pretende establecer los modelos explicativos que serán utilizados para analizar y desarrollar el problema que guía la investigación.

Jiménez (2004) reconoce que "los estados del arte en las ciencias sociales representan el primer paso de acercamiento y apropiación de la realidad como tal, mediada por textos y acumulados que dan cuenta de esta realidad". Siguiendo al autor, Esto propone que para construir un estado del arte que dé cuenta de un fenómeno no es necesario que el investigador se acerque a la principal fuente de conocimiento social que es la realidad, en este caso, los procesos educativos adelantados por los practicante, si no que a partir de un producto de lo dado y acumulado (proyectos de grado) se produzca nuevos estados de conocimiento.

Siguiendo la metodología que propone la investigación documental, se pretende delimitar el tema definiendo una pregunta de investigación y unos objetivos que determinen los resultados que se esperan. Posteriormente se realiza el rastreo y selección de documentos, los cuales por medio de preguntas que deriven de los objetivos, se convertirán en la fuente de investigación.

3.3. Análisis de contenido en la investigación documental:

Para desarrollar la presente investigación, el análisis de contenido propuesto por Galeano se convierte en la forma más acertada de acceder a los documentos para extraer los datos y trascender sobre ellos hacia nuevos estados de conocimiento:

"Es la técnica más elaborada y de mayor prestigio científico para la observación y el análisis documental, que permite descubrir la estructura interna de la comunicación (composición, organización, dinámica) y el contexto en el cual se produce la información. Con ella es posible investigar la naturaleza del discurso, y analizar los materiales documentales desde perspectivas cuantitativas y cualitativas" (2004, pág. 123)

Según la autora esta técnica guarda afinidad con la tradición de análisis textual, la cual hace especial hincapié en la exploración de las relaciones existentes entre la superficie textual y algunos aspectos que configuran el sentido del texto.

Krippendorff (1990) citado por Galeano (2004) amplía el ámbito de acción del análisis de contenido al considerarlo:

Una "técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto". Este concepto sitúa al analista en una posición concreta. Él debe tener en cuenta los datos tal como se le comunican y el contexto de los mismos; que su conocimiento lo obliga a dividir su realidad, que la inferencia es una tarea intelectual básica y la validez un criterio metodológico fundamental" (p. 125).

De acuerdo con este autor, el marco de referencia del análisis de contenido debe explicar qué datos se analizan, cómo se definen y de qué población se extraen; también el contexto con respecto al cual se analizan los datos, y los intereses y conocimientos del analista (investigador). Todo ello determina la construcción de contextos dentro de la cual este realizara sus inferencias. Por tanto, es importante que conozca el origen de sus datos y ponga de manifiesto los supuestos que formula acerca de ellos y de su interacción con el medio.

En este sentido, el análisis de contenido puede entenderse como un procedimiento destinado a desestabilizar la inteligibilidad inmediata de la superficie textual, develando sus aspectos no directamente intuibles (contenido latente) y sin embargo presentes, a partir de relaciones e inferencias frente a los textos, que nos lleve a suscitar ideas y plantear hipótesis que posteriormente serán desarrolladas en la construcción del estado del arte.

3.4. Selección del material de investigación.

Galeano define como "universo" al objeto de estudio en este caso los proyectos investigativos.

El investigador deberá definir el material empírico que va a analizar. Este material se compone de un corpus textual, o de una muestra adecuada de este corpus. En la selección del corpus textual cumple un papel decisivo los objetivos y medios contemplados en la investigación (...) El resultado será una serie de textos que funcionan como corpus de análisis y que deberán estar acompañados de información de carácter extratextual – autores, contexto de producción del material, características de los informantes- vital para establecer conexiones teóricas y organizar el proceso de análisis. (Galeano, 2004, Pág. 127).

3.4.1. Características de los documentos:

Teniendo en cuenta la naturaleza e intenciones del proyecto, cuyo tema se centra en derivar las implicaciones pedagógicas que se dan al integrar la cultura visual a procesos de educación artística, se rastrea un corpus que dé cuenta de experiencias pedagógicas que aborden el tema de la inclusión de la cultura visual a la educación artística.

La LAV propone cuatro niveles de práctica pedagógica en los cuales propicia el acercamiento de los estudiantes a escenarios educativos de carácter formal, no formales e informales; dichas prácticas en algunos casos son seleccionadas como objeto de estudio para desarrollar los trabajos de grado; para este proyecto, son estos casos el primer marco de selección, así mismo, deben ser casos que respondan ya sea de manera directa o indirecta a la temática que propicia este ejercicio investigativo. Además de esto, parte de los criterios que definen la selección de los documentos son el tipo de población, en donde se comprenden estudiantes de primaria, básica secundaria y educación media, y el tiempo en que se realizó el desarrollo y sistematización de la práctica pedagogía, la cual debe corresponder a periodos entre el 2014 a 2019, ya que en teoría son actuales y dan cuenta de un periodo de tiempo amplio para reconocer variables.

3.4.2. Rastreo de los documentos:

El rastreo de documentos se realizó en el repositorio web de la Universidad Pedagógica Nacional, allí se hizo una búsqueda de los trabajos de grado del nivel pregrado de la licenciatura en artes visuales, que dieran respuesta a las características anteriormente mencionadas; Finalmente se recolectaron siete trabajos de grado con los cuales se conformó el material de estudio, representados en la figura #1: Corpus de la investigación

Figura#1 Corpus de la investigación

Trabajo de grado	Autor	licenciatura	año	Población
VIENDO Y CREANDO TV: Un Laboratorio de Creación con niños de 8 a 10 años de edad del Colegio Pablo de Tarso de la localidad de Bosa.	Estibenson Ospino Jonhatan Grosso Juan Sebastián Nieto	Licenciatura en Artes Visuales. UPN	2014	Grados 3 ro 4to, 5to (8-10 años)
La interpretación de la cultura visual como posibilitadora de narrativas para la educación artística.	Nataly Cacua Velasco Lina Janneth Gil	Licenciatura en Artes Visuales. UPN	2014	Grado 10 mo (14-17 años)
LA INTERPRETACIÓN DE LA IMAGEN EN LA INFANCIA Acercamientos al álbum ilustrado para la comprensión de la imagen	Sebastián Romero Cuevas	Licenciatura en Artes Visuales. UPN	2015	Grado 5 to (8-11 años)
Narrativas audiovisuales y sus coyunturas pedagógicas entre la educación tradicional vs las nuevas tendencias audiovisuales en el colegio gimnasio sabio caldas	Jairo Tancredo Benavides Pazos	Licenciatura en Artes Visuales. UPN	2015	Grados 5 to 7mo, 9no (8-13 años)
EDUCAR LA MIRADA : Laboratorios creativos en torno a la imagen publicitaria con estudiantes de décimo grado del INEM Kennedy	Satnept Fandiño Cabezas	Licenciatura en Artes Visuales. UPN	2016	Grado 10 mo (14-17 años)
Memes y Jóvenes. Reconstrucción de procesos de la imagen en la red social	Elvis Torres Pulido	Licenciatura en Artes Visuales. UPN	2014	Grado 10 mo (13-15 años)

VER PARA CREAR: Indagación en YouTube y Producción Audiovisual de Algunos Estudiantes del Colegio Charry.	Mónica María Martínez Chillón	Licenciatura en Artes Visuales UPN	2019	Grado 11 (15-18 años)
---	-------------------------------	------------------------------------	------	-----------------------

3.5. Recolección de datos:

“Dado el alto volumen de información en la investigación documental es recomendable establecer sistemas de clasificación y registro ágiles, claros y abiertos al ingreso de nueva información” (Galeano 2007). En esta investigación se recurre a plantear preguntas que permiten seleccionar y reducir la amplitud de información que se encuentra en cada proyecto (figura #2); estas preguntas entrevistan «por así decirlo» los documentos y guían la mirada para reconocer aspectos y fenómenos cruciales que se convierten en información para desarrollar la investigación, los cuales fueron subrayados con un color específico para cada pregunta. Así mismo estas preguntas permiten concretar categorías o unidades de registro¹⁹ para agrupar y analizar la información obtenida.

La información identificada y seleccionada se condensa en una matriz de información para cada uno de los proyectos (figura #3); la cual consta de tres columnas: en la primera se encuentra la pregunta (categoría), en la segunda se transcribe literal el trozo o apartado del documento que responde a esa pregunta, finalmente en la última columna se deja un espacio para anotar observaciones que vayan surgiendo en torno a la información obtenida de dicha categoría.

La recolección de la información para desarrollar la investigación se hizo en dos momentos. En un primer momento se hizo una lectura completa de cada uno de los trabajos a la luz de las preguntas, allí como acabamos de mencionar, se subrayan con un color determinado para cada pregunta fragmentos claves que dieran respuesta a estas. En un segundo momento se hace necesario regresar a los

¹⁹ Las unidades de registro son palabras o términos que suelen condensar un contenido semántico clave en el proceso de análisis y que permite su clara clasificación e identificación. Estas unidades de registro y análisis tendrán unas características y una amplitud (palabra, oración, párrafo) que serán mayores o menores según el objetivo de la investigación y el método de tratamiento de las mismas que se vayan a utilizar. Cada tipo de unidad de registro debe cubrir un aspecto del corpus que se considera relevante para la investigación (Galeano, 2004, p. 127).

documentos para revisar, identificar y extraer cada respuesta señalada con el color, la cual será llevada a la matriz tratando de mantener la escritura fiel del autor.

Figura #2: preguntas de recolección de información.

Preguntas: Aquí se presentan las preguntas que surgen de los objetivos de la investigación.	Categorías: Aquí se encuentra la síntesis de la pregunta representada por una palabra que indica la categoría. (unidad de registro)
¿En qué condiciones contextuales se realizan estos procesos pedagógicos artísticos visuales que relacionan la cultura visual?	contexto
¿Desde qué comprensiones teóricas y conceptuales los practicantes se posicionan respecto a la educación artística y a la cultura visual?	Comprensiones teóricas
¿Qué aspectos de la cultura visual son abordados en estos procesos pedagógicos artísticos?	Elemento de la cultura visual
¿De qué manera se propuso el desarrollo e inclusión de la cultura visual a los procesos educativos artísticos visuales?	Propuesta para desarrollarla práctica.
¿Qué intenciones pedagógicas hacen explícitas los practicantes que proponen la inclusión de la cultura visual a los procesos educativos artísticos visuales?	Intenciones pedagógicas y formativas
¿Cuáles fueron los resultados de aprendizaje que reconocen los practicantes que surgieron de estas prácticas?	Resultados de aprendizaje
¿Qué tipo de reflexiones acerca de los procesos pedagógicos llevados a cabo logran elaborar los practicantes?	Reflexión del proceso.
¿Qué problemática o interés de conocimiento motiva esta investigación?	Problemática.

Figura #3. Matriz de información por trabajo de grado

Categoría/ pregunta de análisis	Trabajo de grado: VIENDO Y CREANDO TV: Un Laboratorio de Creación con niños de 8 a 10 años de edad del Colegio Pablo de Tarso de la localidad de Bosa.	Observaciones:
¿En qué condiciones contextuales se realizan estos procesos pedagógicos artísticos visuales que relacionan la cultura visual? Contexto		

¿Desde qué comprensiones teóricas y conceptuales los practicantes se posicionan respecto a la educación artística y a la cultura visual? ¿ Comprensiones teóricas:		
¿Qué aspectos de la cultura visual son abordados en estos procesos pedagógicos artísticos? Elemento de la cultura visual:		
¿Qué didácticas fueron propuestas para desarrollar la inclusión de la cultura visual a los procesos educativos artísticos visuales? Estrategias de inclusión		

La información que deriva de las lecturas (Matriz de información por trabajo de grado), y que surgen a partir de la aplicación de las preguntas o unidades de registro, son sometidos a un análisis dirigido por medio de nuevas preguntas (figura #4), esto, con el fin de proponer un balance que contenga la información referente a cada categoría, este balance pretende cursar las respuestas obtenidas, para identificar asuntos recurrentes, hipótesis, conclusiones y constantes que se presenten en cada categoría; posteriormente este balance será el corpus sobre el que se realizara la interpretación.

Figura #3. Matriz analítica de los datos

¿En qué condiciones contextuales se realizan estos procesos pedagógicos artísticos visuales que relacionan la cultura visual?	¿A qué condiciones contextuales se refieren los datos estudiados? ¿Cuáles son las condiciones contextuales predominantes haciendo un balance de los distintos procesos adelantados por los practicantes? ¿Qué papel juegan las condiciones contextuales en los procesos pedagógicos llevados a cabo?
¿Desde qué comprensiones teóricas y conceptuales los practicantes se posicionan respecto a la educación artística y a la cultura visual? ¿	¿Cómo definen la cultura visual los proyectos desde el marco teórico? ¿Qué comprensiones con respecto a la educación artística surgen de las prácticas propuestas? ¿De qué manera se reflejan las comprensiones teóricas y conceptuales en las propuestas realizadas en el aula?
¿Qué aspectos de la cultura visual son abordados en estos procesos pedagógicos artísticos?	¿Qué elementos de la cultura visual fueron propuestas en estos procesos? ¿Porque la imagen visual resulta ser un elemento tan importante en los procesos de abordar la cultura visual? ¿De qué maneja abordó ese elemento para proponer y desarrollar procesos de formación?
¿Qué didácticas fueron propuestas para desarrollar la inclusión de la cultura visual a los procesos educativos artísticos visuales?	¿Qué estrategias fueron implementadas para desarrollar las prácticas? ¿Qué actividades se pusieron en marcha para generar procesos de aprendizaje en torno a la cultura visual? ¿Cómo se transformaron estos elementos para ser objetos de enseñanza en el aula?

¿Qué intenciones pedagógicas hacen explícitas o se infieren en los informes escritos en cuanto a inclusión de la cultura visual en los procesos educativos artísticos visuales?	¿Qué pretenden generar los practicantes en los estudiantes a partir de sus propuestas? ¿Qué resultados de aprendizaje esperan los practicantes que surjan a partir de sus propuestas? ¿Cuáles son las finalidades, metas, objetivos generales y específicos que se hacen explícitas o que se infieren a partir de los trabajos de grado?
¿Cuáles fueron los resultados de aprendizaje que reconocen los practicantes que surgieron de estas prácticas?	¿Qué resultados de aprendizaje hacen explícitos los practicantes que surgieron en el proceso del proyecto? ¿Qué tipos de aprendizaje reconocen los practicantes que obtuvieron de estos procesos?
¿Qué tipo de reflexiones acerca de los procesos pedagógicos llevados a cabo logran elaborar los practicantes?	¿Qué reflexiones los practicantes en torno a los procesos que se llevaron a cabo?
¿Qué problemática o interés de conocimiento motiva los proyectos de investigación propuestos por los practicantes?	¿Qué aspectos motivaron las propuestas de los practicantes? ¿Qué problemáticas, temas y motivaciones puntuales se hacen explícitas en la proposición de los proyectos?

3.6. Análisis e interpretación. Teorizando nuevos estados de conocimiento.

Según Galeano (2004):

Este es el momento propiamente teórico de la investigación. A partir de los datos, elaborados a lo largo del proceso descrito, se pasa a un dominio diferente: el de las realidades subyacentes que han determinado la producción de esos datos. La forma como se conciben estas realidades dependerá de los elementos comunicativos considerados por la investigación, así como de los métodos y técnicas empleados en ella. Este proceso implica resumir y presentar los datos, descubriendo sus conexiones, relacionar aquellos obtenidos mediante el análisis de contenido con otros obtenidos mediante otras técnicas, y por último interpretar. (Pág. 129)

Este es el momento en que las experiencias y las realidades cobran un nuevo valor y se hacen presentes para abrir otros caminos que planteen nuevas discusiones. Aquí los datos o relatos se conciben desde una mirada²⁰ más inquietante, más

²⁰ Sólo llegamos a mirar las cosas de ciertas maneras porque hemos adoptado de manera táctica o explícita algunas maneras de ver. Esto significa que, la investigación basada en la observación, la recopilación de datos y la construcción de hipótesis y teorías no son asuntos independientes sino que están entrelazados unos con otros. (Silverman, 1993, p. 46).

abierta y propositiva, una mirada que indague, pero sobre todo que descubra y aporte distintas perspectivas, produciendo un valor agregado que suma a la riqueza de tales experiencias.

Harry F. Wolcott (2003) define que la interpretación no se deriva de una serie de procedimientos rigurosos específicos (...) sino a nuestros esfuerzos por encontrar sentido de los datos; lo que requiere de intuición, experiencias pasadas y emoción (...) es una invitación a examinar, ponderar los datos en términos de lo que significa para las personas. La inclinación hacia una u otra dimensión debe observarse a partir de los vínculos que se hace con literatura existente, con el círculo de citados, con la manera como se seccionan los datos y con el énfasis relativo que se le da a la medición y a las medidas. (p.38)

esta perspectiva del autor se refleja en este proyecto, cuando al interpretar los datos se proponen relaciones o combinaciones de categorías, es decir, cuando contrastamos por ejemplo los elementos de la cultura visual con la forma de articularlos a los procesos y lo que se espera de ellos; estas se contemplan como categorías diferentes, pero en el análisis e interpretación surgen ciertas ideas²¹ que proponen contrastarlas o relacionarlas para llegar a nuevas comprensiones; esto da cuenta de las decisiones analíticas, reflexivas, e intuitivas que se hicieron presentes en la interpretación o teorización. En otros casos se hizo necesario extraer ideas de una categoría, como por ejemplo, el lugar de la cultura visual en la educación artística, que resultan del desarrollo teórico de los proyectos, y contrastarlo o apoyarnos de literatura o material teórico existente²².

Paul Atkinson y Amanda Coffey (1996) reconocen que "Investigar significa ir más allá de los datos y desarrollar ideas y usarlas para generar nuevas ideas; esto se refiere al proceso de generalización y teorización". Por su parte Dey (1993) citado

²¹ El uso de ideas es parte de cualquier investigación. todo el tiempo tenemos ideas sobre nuestra investigación, a lo largo de sus procesos, aunque no pensemos de manera consciente en la creación de estas ideas como teorizaciones. (Atkinson, P. Coffey, A. 1996)

²² La investigación cualitativa no es un sustituto de las perspectivas disciplinarias y los Marcos teóricos. Sin embargo, es importante que aquellos más amplios marcos conceptuales pueden comprenderse y explorar en el contexto de cómo generan diferentes y fructíferas maneras de pensar sobre los datos cualitativos (Silverman, 1993)

por estos autores, describe la teoría "simplemente como una idea sobre cómo se puede relacionar otras ideas, las cuales pueden ser totalmente propias o se pueden usar o transformar las ajenas".

En esta investigación se retomaron ideas que derivan de los proyectos, y que surgen a partir de la intuición, la inducción y la deducción²³. Como por ejemplo, ideas sobre el poder de la imagen, el giro y hegemonía de lo visual, la alfabetización visual, la mirada crítica, entre otras. Y a partir de una reflexión propia y las bases textuales que abordan teóricamente estas ideas, consolidar nuevas reflexiones y estados de conocimiento. En este sentido, podría decirse que investigar, y en ese orden de ideas interpretar significa teorizar.

Paul Atkinson y Amanda Coffey (1996) sostienen que: "Las teorías y las ideas pueden adoptar formas diversas". (p.171) para esta investigación se optó por la forma de tipos ideales, es decir, identificar patrones o tipificaciones construidas por el análisis a partir de los casos reales observados en busca de identificar rasgos principales de un fenómeno. Según los autores, en este tipo de teorización se busca generar ideas sobre un lugar o fenómeno y elevarlas a nivel teórico formal o genérica para aplicarlas por medio del análisis comparativo a un rango mucho más amplio a fin de expresar elementos claves compartidos por todas ellas. "El principio rector de este tipo de teorización no es la explicación causal sino la identificación de patrones y asociaciones, empresas analíticas como ésta le dan más al espíritu general de la interpretación que la explicación" (1996, p. 172).

La interpretación de los datos, o teorización, se desarrolla en este proyecto desde la intuición, inducción y deducción de ideas o asuntos claves, para reconocer patrones y tipificaciones siguiendo la forma de "tipos ideales" que proponen Paul Atkinson y Amanda Coffey, así descubrir asuntos constantes e ideas que se repitían

²³ La teorización requiere de la interacción entre hacer inducciones: derivar conceptos, sus propiedades y dimensiones a partir de los datos; y deducciones: cuando se plantean hipótesis sobre las relaciones entre los conceptos, las relaciones también se derivan de datos, pero de datos que han sido abstraídos por el analista a partir de los datos brutos. Anselmo Strauss y Juliet Corbin, en "Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada" (1998)

en la mayoría de proyectos y trabajar teóricamente sobre ellos. En primer momento esto requiere un compromiso en el desarrollo de estas mismas, querer trascender sobre ellas para consolidar nuevos estados de conocimiento acorde con la propuesta de la investigación documental y en ese mismo orden el estado del arte. Esto requirió hallar sentidos a partir de la combinación de datos e ideas que surgieran de la toma de decisiones personales; así mismo concebirlas desde distintos ángulos y miradas, apoyados por autores que aportaron a desarrollar esas ideas.

4. Interpretación de los datos

4.1. La cultura visual en la educación artística.

4.1.1. La cultura visual, ¿un campo que amplía los límites?

Me atrevería a decir basado en el desarrollo conceptual que tiene lugar en este proyecto en torno a la cultura visual y la educación artística, que desarrollar un área artística en la escuela en torno al campo de la cultura visual conlleva pensar en un área de estudio más amplia, donde los límites tradicionales de la enseñanza artística se hacen más flexibles, extensos y difusos; ya que la cultura visual al interesarse por los acontecimientos visuales en los que el consumidor busca la información, el significado o el placer; conectados con la tecnología visual como plantea Mirsoeff (1999, pág.19), abre un panorama de nuevas posibilidades formativas para el área artística en torno a las experiencias visuales que surgen en nuestras relación cotidiana con las distintas manifestaciones visuales y los medios que las posibilitan. Esto plantea la necesidad de comprender un eje temático o currículo de educación artística para la cultura visual que contemple como objeto de estudio la vida cotidiana alrededor de las prácticas visuales.

Freedman (2006) manifiesta que:

El currículum puede ayudar al desarrollo de nuevo conocimiento tanto mediante la presentación de nueva información, como al conectarla al conocimiento anterior. Enseñar la cultura visual puede ser de más ayuda para los alumnos cuando promovemos en ellos un compromiso sustancial en actividades que reflejan experiencias de la vida, suscitando en ellos diversos niveles de pensamiento, que los lleve a comprender como estas experiencias pueden ser la base de su propio conocimiento, el cual se ve atravesado por sus interacciones socioculturales que derivan en una construcción de significados e identidades, más que en productos (pág. 156).

En este sentido el currículo permite cuestionar y reformular tradicionales formas educativas de lo artístico, que se centran principalmente en la proposición de espacios de creación y reproducción de técnicas artísticas bajo las que se fundamentó su enseñanza desde la época de los talleres de artistas²⁴, permitiendo trascender más allá de los límites académicos que por años han definido la forma "correcta" y las finalidades de la enseñanza artística.

Lo anterior es una respuesta al interrogante que titula este apartado, pero dimensionando la importancia de esta pregunta, considero que es un poco apresurada y ¿porqué no?, superficial; con esto no quiero decir que sea totalmente inválida, por el contrario, creo que es un buen punto de partida pues allí se evidencian unos posibles alcances de la cultura visual en el marco de la educación artística. Para darle un mayor alcance resulta oportuno y provechoso contemplar los aportes que pueden obtenerse de los proyectos de grado que fueron objeto de estudio para esta investigación, ya que sus autores en un principio proponen un desarrollo conceptual en torno a la cultura visual, situando el término en función de sus intereses de investigación, a la vez que implícitamente están aportando a las comprensiones que le otorgan un lugar fundamental en la enseñanza artística.

Este lugar que se le otorga a la cultura visual representa un panorama para comprender sus efectos sobre los procesos educativos artísticos, que si bien, retoma comprensiones y discusiones que han tendió lugar las últimas décadas, abordarlas desde la experiencia propia, y la de compañeros que desde sus prácticas dieron lugar a la integración de estos dos campos, permite llegar a comprensiones renovadas y acordes al contexto en el que estas experiencias se originan.

En total son tres proyectos que en su desarrollo conceptual sitúan la cultura visual en la educación artística, siendo estos: La interpretación de la cultura visual como

²⁴ El taller de artistas: es el modelo de enseñanza más clásico y repetido a lo largo de la historia, desde los talleres de los artistas griegos hasta los actuales. Reúne las características que lo hacen altamente eficaz, porque agrupa bastante bien las peculiaridades de la figura artística: individualismo y creatividad. Con fines de enseñanza: adquisición de conocimientos, habilidades técnicas, práctica de la materia y permanente contacto con el maestro.

Hernández Belver, M. Artistas y modelos (de enseñanza)

posibilitadora de narrativas para la educación artística; La interpretación de la imagen en la infancia; y Ver para crear: indagación en YouTube y producción audiovisual. Por su parte Educar la mirada: laboratorios creativos en torno a la imagen publicitaria, define la cultura visual como parte de los de los estudios visuales, situándola desde un aspecto más social y cultural que educativo. Los restantes: Memes y jóvenes, Viendo y creando TV, y Narrativas audiovisuales y sus coyunturas pedagógicas; no desarrollan el concepto de cultura visual, pero si dan lugar a otros conceptos que tienen relación con este campo. Por tanto, teniendo en cuenta que en este momento lo que estamos tratando de identificar es el lugar de la cultura visual en la educación artística, son los tres primeros los que en primera medida aportan al tema; los otros proyectos aportan al tema de la implicación de estos dos campos, pero lo hacen en mayor medida desde su propuesta en las aulas, la sistematización de las mismas y sus resultados.

Cabe resaltar que algunos de los autores que se usan como referentes en los proyectos, tanto para definir la cultura visual como su papel en la educación, coinciden con las elecciones de autores que para este proyecto se contemplan como una base teórica para desarrollar el tema. Por mencionar algunos, tendríamos a Freedman y sus propuestas sobre el currículum de educación artística para la cultura visual, y sus planteamientos en torno a considerar una reestructuración o transformación de los contenidos y las formas en que se imparte la educación artística.

También coincidimos en autores como Fernando Hernández para comprender la labor social del arte en consonancia con el campo de la cultura visual, y proponer por medio de esta relación escenarios para construir narrativas que den cuenta de los intereses, gustos e inquietudes de los estudiantes, pero que también se conviertan en formas de dialogo.

En cuanto a la definición de cultura visual coincidimos en las propuestas de W. J. T. Mitchell quien en su crítica de la cultura visual define unas características de lo que compone el campo, sus mitos y falacias, y el panorama en que se desarrolla.

Finalmente coincidimos en referenciar a Imanol Aguirre cuando propone la influencia de la imagen en la construcción de realidad de los sujetos, y la necesidad de abordar la producción artística y cultural como formas de conocimiento, lo que representa una transformación de la educación artística y el papel del maestro, reconocido como un agente fundamental en los procesos educativos que contemplan la inclusión de la cultura visual.

Esto me lleva a pensar si las investigaciones que surgen en la LAV al contemplar los mismos autores representan una misma mirada ante estos fenómenos, lo que resultaría perjudicial en la medida en que se estaría excluyendo otras miradas y aportes que seguramente algunos autores proponen y que posiblemente podrían ampliar las comprensiones en torno a la cultura visual y su lugar en la educación artística.

4.1.2. Una perspectiva de la cultura visual en la educación artística reflejada en los proyectos

A continuación se presentan los aportes de tres proyectos que desde su desarrollo teórico permiten identificar una perspectiva sobre el lugar de la cultura visual en la educación artística. Es así como se retoman algunas ideas y cuestiones que se presentan en ellos, tratando de identificar un panorama que nos ayude a ampliar y consolidar respuestas.

El proyecto **La interpretación de la cultura visual como posibilitadora de narrativas para la educación artística** menciona que se han realizado diversos aportes desde la educación artística visual que proponen a la cultura visual como la expansión del campo disciplinar, así mismo aborda cuestiones de carácter institucional en torno a la área artística, allí se reconoce la necesidad de un replanteamiento de esta área en coherencia con las transformaciones que conlleva incluir la cultura visual a sus procesos; para ello desarrolla el tema de la educación artística posmoderna, planteando que desde esta perspectiva el arte debe ser considerado una producción que depende de sus condiciones culturales; y que en el marco de su enseñanza el maestro debe analizar el arte en su contexto cultural, y así mismo planear actividades que le permitan encaminar la exploración estética

de sus estudiantes no en busca de lo bello y perfecto, sino en el interés por lo disonante, por la composición mixta, por la enunciación de sus motivaciones personales, haciendo consciencia de su lugar en la sociedad, y promoviendo una educación que contextualice, que tome en cuenta el pluralismo y no excluya ninguna manifestación de la cultura, aunando esfuerzos para la disolución de los límites entre alta y baja cultura .

En el proyecto en mención se retoma la idea de un currículo reformado para esta área, proponiendo que en respuesta al papel predominante de las imágenes deben emerger prácticas y modelos educativos en torno a estas, que vinculen la cultura visual con el hecho educativo, donde se re-conceptualice el modo de describir y entender la enseñanza de las artes, reorientando sus enfoques y prácticas.

Allí se hace referencia a uno de estos modelos formativos denominado "Educación Artística para la comprensión de la cultura visual" (EACV), para la cual en la Internacional Visual Culture in Arts Conference del año 2005 se determinaron las pautas básicas de esta corriente; Acaso (2010) las enuncia de la siguiente manera: En primer lugar la incorporación de la cultura visual como contenido curricular habitual, lo segundo es la concreción de contenidos curriculares en función de los procesos de creación de identidad, y por último trabajar para la ruptura de los estereotipos visuales.

En el proyecto se menciona que la EACV, hace un importante aporte a las narrativas para la enseñanza de la educación artística posmoderna ya que proporciona fundamentos a los estudiantes para comprender críticamente los mundos sociales y culturales en los que viven y se producen sus relaciones. Así mismo incluye cuestiones multiculturales, interculturales y transculturales de los entornos sociales, proporcionando herramientas para desarrollar habilidades interpretativas y comprensivas de las imágenes; lo que contribuye a la construcción de mundos y sujetos, dando lugar a la construcción de la subjetividad a través puntos de encuentro donde se cruzan diferentes identidades y subjetividades conformando una visión intersubjetiva.

Concluye reconociendo que la aproximación a la cultura visual desde ambientes educativos es una oportunidad para fortalecer procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que le exige al docente estar al corriente de las emergencias culturales y sociales para poder explorarlas en la escuela. Esto puede significar un posibilidad para renovar la educación artística, al incluir la interpretación de las imágenes como eje temático dentro de los planes de estudio, transformando las prácticas y objetos de estudio en pro de una educación de la mirada en medio de un mundo saturado de contenidos visuales.

Por su parte el proyecto **La interpretación de la imagen en la infancia** encuentra la cultura visual como un tema relevante para la educación artística, y lo sustenta siguiendo a Freedman (2006) cuando propone que “las artes visuales componen la mayor parte de la cultura visual, que es todo lo que los humanos forman y sienten a través de la visión o de la visualización, y que da forma al modo en cómo vivimos nuestras vidas”. Me parece fundamental reevaluar esta cita, ya que si bien las artes visuales se interesan por la producción de imágenes, estas representan solo una parte, y no la mayor parte de la cultura visual como se menciona en el proyecto, ya que como se manifiesta en el desarrollo que se le dio a este término, la cultura visual se constituye no solo en función de las imágenes artísticas, sino de otras tantas manifestaciones visuales de la cultura, de medios visuales, relaciones visuales, interpretativas y constitutivas, además de diferentes disciplinas.

Por otro lado en el proyecto se manifiesta que el uso del término cultura visual proporciona de forma inherente un contexto para las artes visuales, ya que genera conexiones entre las formas del arte popular y las bellas artes: la publicidad, el cine, el video, el arte popular, la televisión y otras actuaciones, el diseño y los electrodomésticos del hogar, juegos de ordenador y diseño de juguetes, y otras formas de producción y comunicación visual.

También se reconoce que estas formas de la cultura visual derivan en temáticas que merecen tener un espacio de discusión en el aula de clase; al respecto se retoma a Freedman (2006) cuando asegura que:

A menudo son temas que permiten a los alumnos discutir y debatir en clase sobre las imágenes y sus representaciones y formular ideas que antes quedaban fuera del contexto educativo artístico, promoviendo que los estudiantes averigüen cuáles son sus intereses mediante el arte, incluso a expensas de aquellos intereses ocasionales que se presentan en clase y que los profesores, preferían que no tuviesen los alumnos. Sin embargo esta es la realidad del arte y no deberíamos tener miedo a abordarla en la escuela con alumnos que necesitan orientación para descubrir sus intereses de la mano de adultos sabios. (p.13).

Finaliza expresando que en este panorama se reafirma el papel del mediador/maestro guía con capacidad de resolver y crear un entorno de reflexión frente a esas imágenes visuales y objetos dentro de la escuela, ya que de una u otra forma los estudiantes se encuentran expuestos a estos temas por sí solos, y sería propicio que lo hagan guiados con unas intenciones formativas; es así como el mediador cumple una función importante al ampliar el panorama de aprendizaje del estudiante e incluso resolver miedos o incertidumbres.

Finalmente en el proyecto **Ver para crear: Indagación en YouTube y producción audiovisual** se propone un desarrollo conceptual en torno a la indagación autónoma, allí implícitamente se aborda la relación de la cultura visual y la educación artística, más precisamente en el apartado Autonomía en la web, Autonomía Audiovisual o Mediática.

Allí se comienza citando a María Acaso (2009) quien entiende que la enseñanza de las artes visuales se relaciona "con el conocimiento, con el intelecto, con los procesos mentales y no sólo con los manuales"; Y que en efecto, la cultura visual no sólo abarca cuestiones técnicas con respecto a la imagen, sino todo lo que implica comprender el lenguaje visual, es decir, lograr 'leer' las imágenes que nos rodean teniendo en cuenta desde donde se originan y hacia quien van dirigidas.

También retoma la figura del maestro como agente fundamental en la transformación de la educación artística, para esto cita a Fernando Hernández (2007) quien afirma que las imágenes que se consumen pueden influir en las formas

de comunicarse y por tanto los educadores en artes visuales deben interesarse en temas relacionados con la cultura visual de sus estudiantes e incentivarlos a producir 'narraciones visuales' que les constituyan un reto cada vez mayor, sin limitarse a ofrecerles conocimiento sino más bien facilitándoles las herramientas necesarias para su discurso y el cuestionamiento de las imágenes que ven y producen, es decir, desde una postura crítica, con el fin de anclar la realidad personal del estudiante, con la educación.

Estos aportes derivados de los proyectos plantean una serie de cuestiones fundamentales que nos permiten ampliar la respuesta en torno las implicaciones que genera integrar la cultura visual a la educación artística entre las cuales están: reconocer el arte como manifestación inherente de la cultura, la reorientación curricular y metodológica de los procesos artísticos educativos en respuesta a este fenómeno, y el rol fundamental del maestro como mediador y guía en la reorientación de los procesos. Las cuales abordaremos más profundamente a continuación.

4.1.3. Redefiniendo la educación artística, el objeto artístico en contexto.

En primer lugar los proyectos proponen reconocer el arte como un elemento inherente de la cultura, por ende de la cultura visual. Esto representa una invitación a que en el marco educativo el arte responda al mundo, a las situaciones y contextos donde se produce, a las prácticas y coyunturas sociales, a los ideales, creencias, dudas e inquietudes de los estudiantes; en otras palabras, nos propone partir de las sensaciones, sentimientos y experiencias cotidianas visuales y no visuales que surgen en nuestra interacción diaria con el mundo, y que en el acto creativo deriven en la construcción de conocimientos e identidades, es decir el reconocimiento del mundo y a nosotros en él.

También es una invitación a no enmarcar la educación artística en tradiciones que la determinen como un área de aprendizaje técnico en busca de lo estético, cuyo fin es representar el mundo más que reconocerlo, ya que esto recae en una

educación artística basada en disciplinas (DBAE)²⁵ la cual en la mayoría de casos es relacionada con la hegemonía de la visión del arte que deja de lado aspectos importantes de otras culturas que merecen un lugar en la formación de sujetos socioculturales que reinterpretan y conocen el mundo cada día; Y que va en contra vía a los lineamientos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) Para el área de educación artística básica y media del país, mencionados anteriormente en el desarrollo teórico de este proyecto.

Esta idea ya tiempo atrás hacia eco en autores como Hernández²⁶ quien reclama un cambio en las orientaciones de la educación de las artes visuales basado en las transformaciones que se dan bajo el debate cultural postmoderno; las mutaciones que se observan en las representaciones de los sujetos medidas por las pedagogías culturales; la influencia que los nuevos dispositivos tecnológicos tienen en la producción, distribución, almacenamiento y relación con las imágenes; además con las contribuciones que plantea el campo de los estudios de cultura visual en torno a la mirada cultural y los procesos de construcción de sentido de los relatos visuales cuando se ponen en contexto. Quien además resalta que esta transformación no sólo amplía los objetos de estudio que podrían formar parte de la educación artística, sino también las estrategias (formas de aprender y de experiencias de relación pedagógica) para relacionarnos con ellos, situando las preguntas no en torno a ¿qué es la cultura visual y qué objetos se incluyen bajo su

²⁵ **DBAE:** Corriente que puso al arte como objeto de estudio dentro del currículum, a partir de una propuesta que iba más allá de la finalidad expresionista que hasta entonces era dominante en las escuelas, al tiempo que reclamaba la importancia de centrarse en el aprendizaje de las disciplinas que se relacionan con el arte: la historia, la apreciación, la estética y la actividad del taller. (...) esta perspectiva de educación artística es relacionada con la hegemonía que otorgaba a una determinada visión del arte (occidental, masculino y blanco), la rigidez de las estrategias de enseñanza que proponía reduciendo el proceso de aprendizaje a un juego de preguntas y respuestas y de actividades que terminaban en representaciones visuales a la manera del artista o de la obra tomada como referente. Además del sentido restringido de interpretación con el que operaba, pues se centraba en una serie de referentes, casi siempre canónicos sobre los que aplica la lógica de la cebolla: despojarlo de capas para encontrar la prometida verdad. (Hernández, p. 80)

²⁶ **Fernando Hernández:** Profesor de la sección de Pedagogías culturales en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. Director del Doctorado en Artes y Educación y del Máster en Artes Visuales y Educación: un enfoque construccionista de la misma institución. Participa en proyectos educativos (con escuelas) e instituciones culturales dentro y fuera de España, con la finalidad de contribuir a generar modos de gestión y participación que favorezcan que todos encuentren su lugar para aprender. Es miembro del grupo de investigación ESRINA y de la red interuniversitaria REUNID.

Extraído de la publicación: Educación de la Cultura Visual: conceptos y contextos. donde se enuncian los currículums de autores colaboradores para la realización de esta.

paraguas? sino ¿cómo favorecer el cambio de posicionamiento de los sujetos, de receptores a visualizadores críticos?

En conclusión, todo esto nos lleva a considerar una reestructuración del área artística en consonancia a los nuevos lugares de acción que se presentan no solo al situar el arte en los contextos, sino como esto representa integrar la cultura al aula, lo que conlleva a considerar la interdisciplinariedad de la cultura visual como un eje de acción que amplíe los objetos y lugares, así como las formas de abordarlos desde distintas miradas y disciplinas. En pocas palabras significa hacer de los procesos artísticos espacios de encuentro entre la producción de manifestaciones visuales y la cultura visual (y todo lo que la constituye) en la construcción de nuevas narrativas del mundo, de nuestro mundo, lo que significa considerar estos procesos como prácticas sociales, cuyas respuestas no sean solo entorno al producto: ¿qué hacemos?, ¿cómo lo hacemos?, ¿Qué es lo que vemos o sentimos?, sino también en torno a nuestras relaciones socioculturales y los lugares en donde nos colocan como sujetos, es decir ¿qué dice de nosotros?

Esto como propone Hernández (2000, pág. 84) logra subvertir el "deber ser" (saber hacer) y más bien comprender el "ser" (quien, como, porque y donde soy), construyendo narrativas visuales que no nos excluyan ni no subordinen, y favoreciendo a que nuestras historias se crucen con las historias que se nos ofrecen puestas en contexto, proponiendo otras formas de diálogo sobre nuestras maneras de mirar-nos.

4.1.4. El docente como agente del cambio:

Otra cuestión que resalta en los planteamientos de los proyectos es el papel fundamental del maestro como guía en la transformación de los procesos de formación pensados en la educación artística para la cultura visual. Este panorama plantea un reto para el docente quien sin desprenderse de su figura como poseedor del "saber", que lo domina y lo dispone para el conocimiento del otro por medio de metodologías y estrategias, adquiere el rol de guía, cuya función

primordial es propiciar espacios de exploración en donde se conjuguen las prácticas propias del quehacer artístico, con los relatos, experiencias visuales y objetos propios de la cultura visual con los que los estudiantes interactúan diariamente, además de sus formas de ver, verse y ser visto en su contexto, propiciando la creación de relatos visuales abiertos a las contingencias y sucesos de sus productores, en el que se reflejen, permitiéndoles reconocer su lugar como sujeto social.

Imanol Aguirre (2015) plantea que "nuestra tarea como educadores debe llevarnos a centrar la acción formativa en los sujetos y su relación con los artefactos estéticos, es decir, su experiencia con las artes y la cultura visual". (p. 14)²⁷

En este orden de ideas el maestro sería un guía explorador, un navegante de sucesos, un conspirador en la creación de nuevos mundos, un visionario que encuentra la oportunidad de aprender en las cosas simples de la vida, un compañero de aventuras, un formador de experiencias. Bajo esta perspectiva la tarea del maestro en artes (y el de otras áreas) no sería enseñar con los ojos vendados como quien ya conoce el camino y el destino al cual se llegara, su tarea lo lleva más allá, lo reta a ser flexible, abierto, observador consiente y estratégico a la hora de orientar la adquisición del conocimiento, le invita a ser habitante del mundo, y actuar como tal, lo que le exige entender que allí es donde el conocimiento transita, y que su misión es reconocer cual es la mejor forma de llevarlo al aula, poniendo su experiencia al servicio de una mejor orientación en la construcción del mismo.

En esta tarea no basta con que conecte las artes y sus formas, con las experiencias socioculturales de sus alumnos mezclados con un poquito de sus gustos e intereses,

²⁷ en ese orden de ideas comprende que un educador artístico debería ser:

1) un conspirador contra narrativas cerradas en las interpretaciones y usos de la cultura; 2) un incitador de redescripciones; 3) un educador que concibe el arte como representación de realidades y no como manifestación superior del espíritu humano; 4) un educador que concibe el arte y los productos de la cultura como representaciones de la experiencia; 5) alguien que entiende la comprensión como un hecho creativo y de crítica cultural; 6) un educador que propone proyectos identitarios a través del enredo con proyectos ajenos; 7) un educador que impulsa la destreza en la identificación imaginativa de los otros, para incrementar su sensibilidad; 8) y finalmente, un educador que entiende que la educación artística es ante todo educación y que, si no se plantea en el contexto de una acción formativa global, no puede tener mayor alcance que la de formar individuos diestros en la creación o la interpretación de artefactos estéticos. (Imanol Aguirre, 2015, p.14)

también debe convencerlos y motivarlos a que indaguen, se pregunten, se inquieten, reconozcan, se arriesguen, aborden sus problemas, esto posiblemente haría emerger un interés y un gusto por lo que hacen o por lo menos un compromiso formativo que les lleve a construir significados del mundo.

En definitiva, lo que aquí se pone sobre la mesa es una cadena de causas y efectos, cuya causa demanda la necesidad de revitalizar el campo artístico en la escuela; de sacarlo de su estado complementario de "áreas realmente importantes" y convertirlo en un lugar de encuentro con el mundo, lo que requiere comprenderlo desde los lineamientos propuestos por el MEN, quien como lo mencionamos anteriormente, entiende la educación artística como un puente que conecta la educación con la cultura y por ende el mundo; dándole la importancia que demanda como un área que da lugar a la construcción de sentido e identidades, de formas de ver y ser en el mundo.

4.1.5. La cultura visual, un campo que amplía los límites.

Para este punto se han abordado conscientemente algunas cuestiones en torno al lugar de la cultura visual en la educación artística, lo suficiente para comprender un panorama del que hay muchas cosas por decir. Pero sobre todo para responder aquella pregunta inicial bajo la que se fundamentó este capítulo: La cultura visual, ¿un campo que amplía los límites?

Primero habría que definir a que límites me refiero, y no podrían ser otros que aquellos mencionados anteriormente en los que se enmarca la educación artística, mejor conocida en el mundo académico como educación artística basada en disciplinas (DBAE). Ya hemos dejado claro a que hace referencia esta forma educativa, por supuesto no pretendo atacarla o desvirtuarla, finalmente hace parte del proceso que nos ha llevado a comprender una parte de lo que es hoy el área artístico en la escuela, ya que como menciona Hernández (2009) fue quien puso al arte como objeto de estudio dentro del currículum educativo. Lo que quiere decir que sin ella tal vez ni siquiera existiría esta área de estudio.

Habiendo aclarado los límites, no me quedaría más que afirmar casi con total seguridad «digo casi porque siempre hay que dar margen para cuestionar nuestras afirmaciones» que la cultura visual de muchas formas amplía los límites no solo de la educación artística, sino de nuestro pensamiento, de nuestras formas de relacionarnos con el mundo y las manifestaciones visuales que de allí emergen, además de nuestra forma de expresarnos y reconocernos.

Soy consciente de que esta discusión ya ha tenido lugar en el mundo académico por distintos autores, en distintos lugares, y desde distintas perspectivas; no en vano existen innumerables textos que abordan esta cuestión, evidenciando que hay quienes comparten la idea, así como otros tantos a quienes la misma les causa escozor e incomodidad. Pero mi cuestionamiento no es descabellado, como tampoco lo serían mis conclusiones, no intento recaer en el mismo discurso, solo intento situarlo en nuestro contexto ya que las discusiones que han tenido lugar en cuanto al tema por lo general dan cuenta de otros lugares y otras épocas, teniendo en cuenta que de lo que estamos hablando es de cultura, y sobre todo de cultura visual, la cual todo el tiempo está en constante cambio, la situación debe ser reevaluada y puesta sobre la mesa cuantas veces sea necesario.

Aguirre (2015) reconoce que:

La educación artística es una de las disciplinas que más se ha transformado durante las últimas décadas tras una época de propuestas basadas en la total libertad de autoexpresión creativa, pero que hoy, cuando apenas llegamos a asimilar los últimos cambios, la inercia cultural y las rápidas transformaciones sociales y tecnológicas nos colocan de nuevo en la encrucijada de adecuar nuestras propuestas pedagógicas a las nuevas formas de configurarse las artes y la cultura, a las nuevas visiones del currículo y a las nuevas funciones que nuestra sociedad asigna a la educación. (p .5)

En definitiva la educación artística para la cultura visual encontraría la flexibilidad o extensión de sus nuevos límites al considerar la definición que Hernández (2005) hace de la cultura visual:

Es un campo que no se refiere sólo a una serie de objetos, sino a un campo de estudio que ha ido emergiendo desde la confluencia de diferentes disciplinas, en particular desde la sociología, la semiótica, los estudios culturales y feministas y la historia cultural del arte, y que dibuja diferentes perspectivas teóricas y metodológicas. Este campo suele pensarse como formado por dos elementos próximos: las formas culturales vinculadas a la mirada y que denominamos como prácticas 'visualidad'; y el estudio de un amplio espectro de artefactos visuales que van más allá de los recogidos y presentados en las instituciones de arte (p. 12).

Esta definición nos presenta un encuentro disciplinar que en esta medida convierte la cuestión en algo amplio, algo que le compete a más de un campo y que propone ver las cosas desde distintas miradas; entonces no estamos hablando solo de ampliación, también de distorsión, debido al entrecruzamiento de distintas disciplinas para dar respuesta a un asunto que antes se abordaba desde un solo lugar y de una forma.

Con lo que hasta aquí he abordado no pretendo cegarme o cegar a otros ante la idea de que la cultura visual es lo mejor que le puede pasar a la educación artística, viéndola como el campo salvador para todos aquellos que encuentran las formas tradicionales de la enseñanza de las artes como algo gastado, descontextualizado y mandado a recoger; tampoco pretendo evidenciarla como la única forma de renovar la educación artística, de seguro hay estrategias y modelos formativos que se articulen igual o mejor con los procesos artísticos.

Por otro lado no estoy asegurando que si estos dos campos no se ven implicados la construcción personal de la identidad, las formas de representación y sobre todo la cultura desaparecerían del campo social; identidades, culturas, representaciones, y formas de visualidad han existido desde el surgimiento de la humanidad y no ha sido necesario la intervención directa de un campo como la cultura visual para que esto se haya dado. De hecho, dentro de mi consideración en torno al lugar de la cultura visual como una forma de ampliar los límites me

inquieta si en algún momento estos límites puedan hacerse tan extensos o difusos que se pierdan los objetivos de formación, y se convierta en un escenario de complacencias donde entra todo y con lo que no se hace nada.

Es interesante reflexionar sobre la idea que plantea Hernández (2007) al respecto de las implicaciones de integrar la cultura visual a la educación artística: "lo que introduce la perspectiva de la cultura visual es la consideración de las prácticas artísticas como prácticas discursivas –culturales- que tienen efectos en las maneras de mirar y de mirar-se". (p.86). Lo que desde mi punto de vista propicia nuevas discusiones más cercanas a los intereses de los estudiantes, quienes a fin de cuenta son sobre quienes recaen las intenciones formativas.

Hernández manifiesta que:

Reconocer estos efectos (mirar y mirar-se) para generar relatos alternativos o en diálogo con los existentes es una de las maneras de expandir el sentido de la educación de las artes visuales. Lo que lleva a colocar las políticas de subjetividad como un espacio central para explorar, debatir y generar relatos visuales y performativos que dialogan y contesten a los hegemónicos. Lo que reafirma la opción de que la cultura visual además de hablar desde otro lugar del arte –y de otras prácticas de visualización- también impulsa la realización de proyectos y prácticas generadas como procesos de indagación. (p. 86)

Se trata de descubrir y propiciar el conocimiento desde distintos lugares además de los tradicionales donde encontramos respuestas.

En definitiva lo que aquí presento es solo una perspectiva en torno a las implicaciones de la cultura visual en la educación artística, cuyo desarrollo no solo se ve motivado por mis inquietudes, sino que surge al retomar algunas ideas y cuestiones que se manifiestan constantemente en los proyectos, por tanto se trata de poner sobre la mesa un panorama que a la educación artística de seguro le resultaría beneficiosa, pero sobre todo a los sujetos en formación, quienes

encontrarían una renovación en las formas como entiende y participan de esta área.

4.2. La imagen visual, un puente que amplía los límites.

A lo largo del desarrollo del capítulo anterior se retomaron ideas claves de los proyectos en torno a la implicación de la cultura visual en la educación artística, allí varios asuntos fueron emergiendo. En primer lugar, comprender el arte como una manifestación inherente de la cultura, segundo, como esto plantea la necesidad de pensar en una reestructuración de la enseñanza de las artes, y tercero, el papel del maestro en esta tarea. Una cuarta cuestión toma fuerza y considerando su relevancia en cada uno de los proyectos resulta fundamental atenderla detenida y profundamente; nos estamos refiriendo a la importancia que se le da a la imagen visual como mediadora en la integración de la cultura visual al área de educación artística; esto no solo tiene lugar en sus desarrollo teóricos, también se refleja durante los procesos propuestos en cada uno de esos proyectos; allí la imagen visual adquiere un papel fundamental como el elemento que conecta las relaciones entre la cultura visual y la educación artística.

A partir de lo anterior surgen preguntas tales como: ¿Por qué la imagen visual resulta ser un elemento tan importante en los procesos adelantados por los practicantes?, ¿de qué tipo de imágenes visuales hablan?, ¿De qué forma son articuladas en los proyectos?, ¿Qué esperan lograr con ellas? Estas preguntas permiten trascender sobre la información que se obtuvo de los proyectos en busca de respuestas, así mismo ayudan a centrar la atención en aspectos claves para entender el papel protagónico que adquiere la imagen en estos procesos. Por tanto teniendo en cuenta que estas preguntas surgen de los proyectos, es allí donde buscaremos sus respuestas.

Igualmente resulta clave abordar algunas cuestiones e ideas con respecto a la imagen visual que se manifiestan frecuentemente no solo en los proyectos que conforman este estudio, sino que también hacemos eco de ello cotidianamente, las cuales giran en torno al supuesto poder de la imagen, su lugar como la nueva fuente del conocimiento, y su actual hegemonía sobre otros lenguajes que alude

a un giro hacia lo visual o pictórico. Es así como en este capítulo abordaremos en principio estas ideas.

4.2.1. Algunas ideas sobre la imagen visual en los proyectos.

Es cierto que sobre la imagen en tanto manifestación de la cultura visual recaen mitos y creencias ampliamente difundidos no solo entre quienes se interesan por este tipo de manifestaciones, sino que también han permeado las creencias populares entre la sociedad; no resulta raro o cuestionable que los autores de los proyectos puedan llegar a acomodarse en ideas tales como que la imagen tiene un poder inimaginado, o que en la actualidad la predominancia o hegemonía de lo visual ha producido un giro hacia lo pictórico; incluso yo con frecuencia he llegado crearme "sometido" por la imagen, o a sentir que su presencia cotidiana nos inunda la mirada. Pero bien es cierto que el peso que le hemos dado a estas merece ser cuestionado, no con el fin de desconocerlas rotundamente, más bien para entender de qué se tratan, que tan opulentas son en nuestras concepciones, como podemos dejarlas trascender o frenar en nuestros discursos y modos de acción docente y creativa.

Estas ideas aparecen en los proyectos, a veces de manera explícita como lo evidenciaremos al citar algunos fragmentos, o de manera implícita en sus intenciones formativas, el uso que le dan a las imágenes visuales, lo que esperan de y con ellas (tema que abordaremos más adelante); y que además se infieren de los procesos mismos por medio de su lectura. Me parece pertinente aclarar que el desarrollo de estas ideas se hace con el objetivo de resaltarlas y reevaluar algunas consideraciones que se tienen sobre la imagen visual, con el fin de comprender otras perspectivas, pero sobre todo profundizar en ellas para no caer en el juego de creer ciegamente en algo solo porque parezca evidente o porque sea replicado cotidianamente.

Como docente en formación de las artes visuales interesado por los aspectos que constituyen la cultura visual me resulta imperativo profundizar en esas ideas en

torno a la imagen visual, ya que como objeto teórico, reflexivo y de producción de estos dos campos, es importante despejar, limpiar y pulir las ideas y mitos que recaen sobre ella para revelar otros panoramas. Personalmente considero que no sería propio responder a las preguntas que planteo inicialmente en torno al tipo de imágenes, el uso que les dan y lo que espera con ellas en los proyectos, sin antes haber abordado estas cuestiones e ideas sobre la imagen, ya que me permiten juzgar (no en el sentido de criticar) y entender desde otros puntos de vista los procesos.

4.2.1.1. La imagen visual, poder o fetichismo.

Una primera idea expuesta en los proyectos se relaciona con la responsabilidad de la educación artística frente al “poder” que tiene la imagen visual sobre el espectador; es decir, las formas en que influyen en sus percepciones y representaciones del mundo.

El proyecto **La interpretación de la cultura visual como posibilitadora de narrativas para la educación artística** nos da un ejemplo al citar a Freedman cuando reconoce que:

Una responsabilidad esencial de la educación del futuro será enseñar a los alumnos acerca del poder de las imágenes, y las libertades y responsabilidades que viene con este poder. Si queremos que los alumnos comprendan el mundo posmoderno en el que viven, el currículo tendrá que prestar más atención al impacto de las formas visuales más allá de los límites tradicionales de la enseñanza y el aprendizaje, incluyendo los límites de las culturas, las disciplinas y las formas artísticas (Freedman 2006, p.47).

Esto me lleva a preguntar si realmente las imágenes tienen poder. Responder a esta pregunta con un sí, es válido, en principio sería una respuesta que surge desde la experiencias, es decir, lo afirmamos porque alguna vez nos hemos llegado a ver

afectados por las imágenes, negar este “poder” sería negar el fundamento de la publicidad, sin duda este campo cree en dicho poder, y de hecho sabe cómo usarlo.

Pero realmente es un poder de la imagen o de quien la produce. En su texto *¿Qué quieren realmente las imágenes?* W.J.T. Mitchell aborda el supuesto poder de las imágenes. En primer lugar afirma que “las imágenes son cosas que han sido marcadas con el estigma de la personalidad: exhiben cuerpos tanto físicos como virtuales; ellas hablan con nosotros, a veces literalmente. Presentan no solo una superficie, sino una cara que confronta al espectador”. (p. 10)

Esto propone que la “personalidad” de las imágenes es dada por los sujetos como una suerte de “fetichismo”²⁸, es decir, las cargamos de ideas, hechos, creencias y expectativas; hablan porque las hacemos hablar. Por tanto el poder de las imágenes no radica en ellas mismas, sino que es otorgado por quien las produce o las describe; siempre estamos intentando “interpretarlas” sin darnos cuenta que lo hacemos a través de una mirada sesgada por experiencias personales, que en la mayoría de veces se alejan de la realidad misma de estas manifestaciones visuales (el lugar y las intenciones con que fue producida), en este sentido el poder es nuestro no de la imagen, somos nosotros quienes la dominamos, la hacemos nuestras y la moldeamos a nuestras vivencias.

El autor sostiene que las imágenes pueden ser más débiles de lo que pensamos, su poder puede ser demolido o pasar inadvertido por el espectador si así lo desea. Gombrich y Marin, citados por Malossetti (2006): coinciden en que:

Sólo podemos pensar en esos poderes de la imagen en relación con su función específica, con su lugar preciso en un entramado cultural.

²⁸ Fetichismo: 1. devoción hacia los objetos materiales, a los que se ha denominado fetiches. El fetichismo es una forma de creencia o práctica religiosa en la cual se considera que ciertos objetos poseen poderes mágicos o sobrenaturales y que protegen al portador o a las personas de las fuerzas naturales. Los amuletos también son considerados fetiches.

Fetichismo. En Wikipedia. Recuperado el 20 de mayo 2020
<https://es.wikipedia.org/wiki/Fetichismo>

En cada nueva coyuntura la imagen irá perdiendo unos significados y adquiriendo otros, será atravesada por diferentes discursos, devolverá a cada espectador miradas nuevas. Pero además la presencia física de la imagen en uno u otro contexto, su materialidad: el soporte, la técnica, el tamaño, el lugar donde se exhibe o la cantidad de veces que es reproducida y se ofrece a la atención de un observador; construye los significados de una imagen. (p. 156)

Lo que demuestra la fragilidad de esos supuestos poderes, en la medida en que no son estables, y dependen de soportes, materiales y lugares para conformarse o desaparecer.

Es por tanto que Mitchell cambia la pregunta de qué es lo que hacen las imágenes, por qué es lo que quieren; del poder al deseo, del modelo de poder dominante, al modelo del subalterno al cual interrogar o (mejor) invitar a hablar. *"Si el poder de las imágenes es como el poder de los débiles, esta puede ser la razón de porqué su deseo es proporcionalmente tan fuerte; para compensar su actual impotencia"* (Mitchell, 1996, pag.13). Es decir, la imagen es fuerte más que por su poder, por su deseo, descrito por Michael Fried como el "efecto medusa"²⁹, que representa un deseo de superioridad sobre el espectador que contrarresta su impotencia de poder hablar por sí misma, más que representar los estereotipos al que generalmente es sujeta.

En esta medida las imágenes necesitan ser preguntadas, quieren atraer el deseo y tener superioridad; como propone Mitchell

"las imágenes quieren ser tratadas como un lenguaje, no ser reducidas a un "signo" o un discurso, ser vistas como individuos complejos

²⁹ La "convención primordial" de la pintura precisamente en estos términos: "una pintura [...] tenía primero que atraer al espectador, para luego capturarlo y, en último lugar, fascinarlo. Así es como una pintura tenía que llamar a alguien, traerlo a permanecer frente a sí mismo y sostenerlo allí como si estuviese hechizado e incapaz de moverse". El deseo del cuadro pintado, en definitiva, es cambiar su lugar con el del espectador, traspasarlo o paralizarlo, convertirlo en una imagen para la mirada de la pintura en lo que podríamos llamar "el efecto Medusa".

ocupando múltiples identidades y sujetos (...). Lo que quieren las imágenes entonces es no ser interpretadas, decodificadas, adoradas, aplastadas, expuestas, desmitificadas o bien fascinar a sus espectadores. Ellas ni siquiera pueden desear que se les conceda subjetividad o personalidad por sus bienintencionados comentaristas, quienes piensan que la humanidad es el mayor cumplido con el que podrían pagar a las imágenes. Los deseos de las imágenes pueden ser inhumanos, modelados por figuras de animales, máquinas o cyborgs, o por incluso imágenes más básicas. Lo que las imágenes en última instancia quieren es simplemente ser preguntadas, qué quieren, con la comprensión de que la respuesta pueda ser nada en absoluto" (pág. 22).

Esto deja abierto el debate en torno al poder de las imágenes visuales, que a mi entender, más que poder en sí mismo es oportunidad de descubrimiento. En este sentido la escuela, y más precisamente la educación artística, no debería agotar esfuerzos en la lucha contra el supuesto poder de las imágenes visuales por medio de interpretaciones y significados que les atribuyen una personalidad que quizá ni si quiera le corresponda, o que simplemente se queda corta ante su ambigüedad y multiplicidad.

El verdadero reto de la escuela sería invitar a los alumnos a optar por el lugar de subordinación que propone Mitchell, un lugar de seducción que les permita inquietarse por lo que ven, dejando de lado el deseo de dominación. Esta es una invitación a interrogar las imágenes, a entablar una conversación más profunda con ellas sin pretender que digan lo que queremos oír o ver. En definitiva dejarlas ser lo que son, abriendo la puerta a la ambigüedad, a las múltiples formas de relación, a la exploración y al descubrimiento de las y en las imágenes, a penetrar sus formas y ver más allá de ellas mismas (sus signos aparente), a darles lo que ellas quieren, transformando esa idolatría fetichista frente a la imagen, en un encuentro casual, como una primera cita en la que esperamos conocer al otro.

En este terreno la cultura visual desde su interdisciplinariedad propone distintas formas de acceder a las imágenes, es decir, desde la mirada de campos como el de los estudios culturales y visuales, la sociología, la semiótica, entre otros, que pueden aportar desde distintas perspectivas preguntas frente al rol de la imagen, su papel y usos en la historia, sus coyunturas y puntos fuertes, su trascendencia y las formas de relación entre productores y consumidores, así como con los medios que las producen y por donde circulan.

Recordemos que como propone Mirsoeff (1999, pág.19) la cultura visual se interesa por los acontecimientos visuales en los que el consumidor busca la información, el significado o el placer, e intenta comprender la forma en que los sujetos se relacionan y responden a los medios visuales de comunicación. En esta medida y en el marco educativo la cultura visual podría acercar al estudiante a dichos acontecimientos visuales traducidos en imágenes y desde las perspectivas anteriormente mencionadas indagar frente a la forma de relación y posibles usos de la imagen en los contextos sociales.

4.2.1.2. Imagen visual ¿la nueva fuente del conocimiento?

Una segunda cuestión que deriva en general de los proyectos abre la discusión en torno al pensamiento posmoderno en el arte y por lo tanto en la educación artística que destaca la imagen como el nuevo lugar de conocimiento. Un ejemplo de esto es el proyecto: **La interpretación de la cultura visual como posibilitadora de narrativas para la educación artística**, allí se destaca a la imagen como el lugar a donde las miradas se han dirigido en cuestiones educativas, desarraigando lo textual como exclusivo lugar donde se legitima la educación.

Para nadie es un secreto que la educación siempre ha tendido a centrar su atención en lo textual como lugar del conocimiento, es frecuente encontrar como las instituciones académicas por lo general, contemplan libros de textos para el aprendizaje de asignaturas como, biología, sociales, por su puesto español e incluso matemáticas; donde la imagen solo se presenta como una ilustración del

contenido "importante"; resulta irónico, pero aun en el área artística la situación no es distinta, - a mi pesar- en esta área el centro de atención -en el mejor de los casos cuando el centro no es la reproducción de técnicas- es la historia escrita del arte, allí las imágenes vuelven a convertirse en el complemento de los hechos. Esto la deja en un lugar secundario, donde acceder a ella en busca del conocimiento resulta lejano, y más aún la construcción del mismo a través de ella. Este panorama genera preguntas en torno a si en realidad hay una disputa entre lo textual y lo visual, cual es el mejor lenguaje para acceder al conocimiento, y finalmente cual es el papel de la educación artística frente a la consideración de la imagen como fuente de conocimiento.

Mitchell (2003) podría otorgarnos algunas respuestas al identificar una posible conexión entre estos lenguajes (visual y escrito) ya que ambos materializan la realidad desde la promoción de signos visuales, la escritura, por medio de los caracteres, pictogramas y jeroglíficos (que a la larga son imágenes); La imagen, desde las construcciones visuales (formas, colores, texturas, etc.) y mentales. Dentro de estos lenguajes se conforman códigos (construcciones simbólicas) de representación internos de una sociedad, pero que también trascienden las delimitaciones sociales para hacerse universales. "La cultura visual entiende que la diferencia entre un texto literario y una pintura no constituye un problema. Palabras e imágenes disuelven sus particularidades en el campo indiferenciado de la representación". (Mitchell, 2003, p. 25)

Esta cita de Mitchell es una invitación a comprender ambos lenguajes como parte de las formas de representación, que dan cuerpo al conocimiento que se puede tener de las cosas, no habría necesidad de ponerlas en disputa como dos luchadores en un rin de batalla que se enfrentan por cual posee el conocimiento o cual permite acceder de mejor manera a él, sino más bien relacionarlos como dos obreros que unen sus puntos fuertes para la construcción de una estructura, en este caso la del conocimiento.

4.2.1.3. El giro pictórico o visual.

Una tercera cuestión que se relaciona o más bien deriva de lo anterior es la idea del giro pictórico o visual; que a su vez se infiere en los proyectos cuando reconocen la saturación de la imagen y su predominancia en la cotidianidad de los seres humanos, y que igualmente se ira reconociendo en el desarrollo de este capítulo cuando abordamos el papel de la imagen visual en los procesos y las intenciones que recaen sobre ellas.

Mitchell en *“teoría de la imagen, ensayos sobre representación verbal y visual”*, reconoce que sea lo que sea el giro pictorial o giro visual, no se trata de una vuelta a la mimesis, ni de una renovación de la metafísica de la «presencia» pictórica:

“Se trata más bien de un descubrimiento pos lingüístico de la imagen como un complejo juego entre la visualidad, los aparatos, las instituciones, los discursos, los cuerpos y la figuralidad. Es el descubrimiento de que la actividad del espectador puede construir un problema tan profundo como las varias formas de lectura y que puede que no sea posible explicar la experiencia visual (...) basándose solo en un modelo textual. Lo más importante es el descubrimiento de que, aunque el problema de la representación pictórica, siempre ha estado con nosotros, ahora su presión, de una fuerza sin precedentes, resulta ineludible en todos los niveles de la cultura, desde la más refinadas especulaciones filosóficas a las más vulgares producciones de los medios de masa”. (1994, P. 22).

Esto quiere decir que la imagen entreteje una serie de relaciones entre sujetos, acontecimientos y acciones, semejantes a las propuestas por el lenguaje escrito, y que merecen ser problematizadas y desentrañadas de igual manera. Más en un momento en donde es irreversible el potencial reproductivo y comunicativo que se reconoce en las imágenes visuales.

Solemos pensar que el giro visual significa un abandono o distanciamiento de lo textual como forma de representación y conocimiento, y una aceptación de lo visual como la nueva “forma dominante” de acceder al mundo, no culpo a quien tenga este pensamiento, menos viviendo en una época donde la proliferación de manifestaciones y mensajes visuales están a la orden del día.

Esta percepción de la dominancia visual parece no carecer de fundamentos, ya que si tenemos en cuenta que cuando Mitchell aportó al tema apenas se comenzaba a evidenciar un desarrollo tecnológico en torno a la producción, circulación y recepción de la imagen; recaer en esta idea es apenas lógico en nuestro tiempo, cuando este desarrollo es imparable y toma cada día más fuerza, evidenciado en el surgimiento de plataformas digitales de entretenimiento e información como Instagram, Twitter, Netflix, e internet en general, que acercan y aceleran el consumo y la distribución en masa de imágenes que se suman a los medios tradicionales que en su mayoría han migrado a estas plataformas digitales. Sin embargo considero, como ya lo he mencionado anteriormente, es improductivo separar o poner a competir las formas de representación o los lenguajes que por siglos se han constituido como las formas socioculturales de teorizar sobre el mundo.

Lo anterior evidencia que dentro de los planteamientos que se tienen sobre el giro visual, se reconoce un fenómeno que alude a la hegemonía de lo visible, y que en los proyectos se reconoce constantemente como un fenómeno que debe ser tratado en la escuela bajo la figura de alfabetización visual o educación de la mirada, tema que abordaremos más adelante, ya que se presenta como una forma de contrarrestar o manejar el supuesto poder de la imagen y la hegemonía de lo visual.

Al respecto de la hegemonía de lo visual es común encontrar en los proyectos afirmaciones como estas:

“Vivimos en una época saturada de imágenes, es una idea que no escapa a reflexión alguna que se pregunte sobre el papel de las imágenes en la actualidad, en el mismo hecho de referirse a “saturación” se enfatiza en una presencia masiva, al parecer, no vista en tiempos pasados, de la cual frecuentemente se hace responsable al desarrollo de los soportes en los cuales se enmarca y produce la imagen y, a los medios de comunicación en los que es transmitida de manera constante”. (Fragmento extraído del desarrollo teórico del proyecto. **(Memes y Jóvenes)**)

Considero que el tema de la hegemonía de lo visual recae nuevamente en una comprensión bastante elevada de la realidad, que a su vez representa una cierta ceguera hacia el pasado, y una suerte de paranoia contagiosa que nos hace creer que todo entra por los ojos, que la imagen lo es todo y aun peor que es propio de nuestra época, cuando en realidad la imagen y su producción es tan antigua como los primeros seres en la tierra.

En esta cuestión de la hegemonía, Mitchell reconoce que el prejuicio a favor de la mirada es arcaico y tradicional:

La visión ha desempeñado, desde que Dios miró a su propia creación y se percató de lo buena que era (...) el papel de «sentido soberano», la idea de la visión como sentido «hegemónico» o no hegemónico es, en rigor, un instrumento demasiado contundente como para servir de mucho en el camino de la diferenciación histórica y crítica. La tarea verdaderamente importante es describir las relaciones específicas de la visión con las prácticas culturales particulares (Mitchell 2003. Pág. 32).

Lo que propone el autor es que la visión siempre ha tenido un lugar importante en las relaciones socioculturales del ser humano, mediada por manifestaciones visuales de todo tipo.

“Si nos preguntamos por qué este giro pictorial parece estar sucediendo ahora, en lo que a menudo se tilda de «era posmoderna», nos encontramos con una paradoja. Por un lado, parece ser obvio que la era del video y de la tecnología, la era de la reproducción cibernética, ha producido nuevas formas de simulación e ilusionismo visual con un poder sin precedentes. Por otro lado la ansiedad respecto a la imagen, el miedo a que el «poder de las imágenes» pueda destruir finalmente a sus creadores y manipuladores, es tan antiguo como la producción de imágenes misma. La idolatría, la iconoclastia, la iconofilia y el fetichismo no son fenómenos exclusivamente «posmodernos». Lo que diferencia a nuestro momento es precisamente esta paradoja. La fantasía de un giro pictorial, de una cultura totalmente dominada por imágenes, se ha vuelto ahora una posibilidad técnica real en una escala global” (Mitchell 2003. Pág. 32).

Es decir, lo percibimos y lo manifestamos porque ahora más que nunca vivimos en un mundo donde la visualidad parece tomar un mayor protagonismo ante otros modos de comunicación, que se sale de nuestras manos. Con esto no estoy negando que existe una creciente predominancia de lo visual sobre otros medios de conocimiento y representación, tampoco desconozco el hecho de que somos una generación hiperestimulada visualmente, ni que las imágenes tienen un cierto poder, más que de dominio, un poder que tenemos que descubrir nosotros.

4.2.2. La imagen visual en los proyectos.

Después de abordar aquellas ideas particulares sobre la imagen visual, es momento de adentrarnos un poco más en los procesos mismos expuestos en los proyectos, centrándonos particularmente en el lugar que ocupó la imagen visual en dichos procesos, así mismo dar respuesta a las preguntas en torno a la imagen con las que abrimos este capítulo; estas además de permitirnos conocer más de los procesos, ayudan a reconocer algunas pistas para quienes en algún momento

decidan contemplar la cultura visual como un objeto de estudio, o para quienes simplemente se interesen por el tema.

4.2.2.1 La importancia de la imagen en los procesos propuestos en los proyectos.

A medida que avanzaba en la lectura y comprensión de cada proyecto se hacía más evidente la relevancia de la imagen visual en los procesos, lo que me llevo a preguntarme porque esta toma protagonismo como un aspecto fundamental en la inclusión de la cultura visual al área artística; era casi obvio que la respuesta no se haría explícita en los proyectos debido a que era una inquietud propia la que movilizaba esta pregunta, por tanto llegar a una respuesta sería un trabajo más intuitivo que descriptivo, lo que a mi parecer representa una oportunidad para poner en juego mi reflexión docente; además de mi experiencia personal como consumidor de la cultura visual y productor de imágenes visuales.

En esta travesía en busca de una respuesta, mi primer hallazgo fue descubrir que el desarrollo de cada proyecto tenía como eje central acercar la imagen visual a los escenarios de práctica, algunos practicantes contemplaron objetos de la cultura visual como un medio para este propósito, por tanto usaron el libro álbum ilustrado, la televisión, la publicidad, las redes sociales, los memes y algunas manifestaciones propias del repertorio artístico. Lo que considero una movida acertada, ya que por lo general las manifestaciones visuales no surgen de la nada, sino que son medios masivos las que la producen y permiten su circulación, en este sentido es importante comprender que la imagen depende de otros elementos; tenerlo claro en la formación resulta clave, porque aporta un panorama más amplio sobre dicha imagen, así mismo amplía los objetos y modos de acción en las propuestas educativas.

Un segundo hallazgo me permitió comprender que una de sus intenciones principales «por no decir la finalidad misma» con sus propuestas correspondían a generar espacios de alfabetización visual, convirtiendo a la imagen en el objeto de estudio, lo que de entrada ya la ubica en un lugar central; es así que a través de ella se pretendía estimular formas visuales o modos de ver, que deriven en prácticas más conscientes de la realidad, teniendo en cuenta que la imagen

corresponde a una forma de representación del mundo, y como propone Dussel (2006) una creación inherente a los contextos; lo que la ubica en otro lugar central, o de conexión, entre la educación y la experiencia humana.

Como he dicho, encontrar una respuesta a mi inquietud me obliga a optar por una posición deductiva, además ser un atento observador; desarrollar mi capacidad de intuición y mi comprensión lectora, ya que al no estar presente en los procesos mismos solo me queda desentrañar lo mejor posible las sistematizaciones que dan cuenta de ellos. Es a partir de esto que logre identificar y extraer algunas comprensiones generales de los proyectos que posiblemente me ayudarían a concluir un respuesta más cercana a la realidad.

En el proyecto **Memes y jóvenes** se reconoce que vivimos en una época saturada de imágenes debido al desarrollo de los soportes en que se produce y difunde de manera constante. Allí se plantea que este fenómeno no puede escapar de nuestra reflexión si nos preguntamos sobre el papel de la imagen visual en la actualidad, cuya saturación propicia un acostumbamiento o familiaridad frente a estas manifestaciones visuales, que paradójicamente nos hace ignorarla, pasando por alto preguntas importantes que podrían surgir de su reflexión constante, ya que lo conocido no es objeto de curiosidad tanto como lo desconocido.

En general los proyectos problematizan la masiva presencia de la imagen visual y su escasa reflexión, proponiendo la necesidad de generar espacios en los que se reflexione sobre esta, suscitando preguntas que ayuden a trascender sobre la misma; esto ya le otorga un lugar protagónico en el escenario formativo ubicándola como el recurso del que parten los intereses formativos de los proyectos.

Lo anterior tiene relación con la visualidad, entendida como el acto de relación entre el espectador (mirada), imagen (código, signo) y el medio (artefacto donde se produce y circula), que deriva en el sentido que se le da a las cosas. Ante esto, citando un fragmento del marco teórico del proyecto **Educación la mirada: laboratorios creativos en torno a la imagen publicitaria** se retoma una cita a

Mitchell quien integra la cuestión de la visión entendida como una construcción cultural “que es aprendida y cultivada, no simplemente dada por la naturaleza, la cual permite que los individuos a partir de su experiencia y su modo de ver den sentido a dichos artefactos que lo rodean” (2003, pág. 19). Es así como la cuestión del desconocimiento y la naturalización de la imagen tiene que ver con las formas de mirar, de acceder a ellas y hacerles preguntas, o más bien con las formas de no mirar, o no hacerlo “adecuadamente”.

Este fenómeno es reconocido de manera explícita e implícita en los planteamientos del problema de los proyectos, los cuales manifiestan un interés por el papel de la imagen en la sociedad actual, por tanto centran su atención en ella a partir de propuestas educativas que propicien espacios de alfabetización visual que ayuden a consolidar sujetos más consientes, críticos y reflexivos ante los fenómenos visuales que los rodean.

El proyecto **La interpretación de la cultura visual como posibilitadora de narrativas para la educación artística** suma a esto reconociendo el indispensable lugar que se le ha otorgado a la imagen en la sociedad por su fácil producción, consumo y circulación, lo que hace necesario dar apertura a espacios de reflexión en la escuela, que incluya una pedagogía de la imagen, ya que su responsabilidad es ir a la vanguardia de lo social, desarrollando con los estudiantes una lectura crítica frente a lo que ven. En este sentido, acoge la idea de (Dussel & Gutierrez, 2006, p.12) quienes proponen que la pedagogía de la imagen pone en cuestión toda una tradición de los sistemas educativos modernos, en los que la imagen ha sido generalmente despreciada como una forma de representación inferior y menos legítima que la escritura” (Esto último ya fue abordado en el apartado anterior).

La interpretación de la imagen en la infancia es un proyecto que al centrar su atención en el libro álbum ilustrado reconoce que la imagen representa un lenguaje que como el oral o el escrito merece ser estudiado, enseñado y usado, ya que es una fuente potencial de comunicación, a veces con más poder que los otros lenguajes. (Esto hace referencia al giro visual o pictórico).

Finalmente el proyecto **Ver para crear: indagación en YouTube y producción audiovisual** reconoce que es importante introducir en los procesos de educación artística metodologías que acerquen y motiven a los estudiantes a generar producciones audiovisuales que les permitan integrarse a la sociedad mediática. Sustenta esta idea citando a Gutiérrez (2003)" quien propone que: el audiovisual se puede entender como parte fundamental de la interacción social, en la que, los sujetos configuran su personalidad y su forma de ver el mundo, es como aprender a leer y a escribir por medio de imágenes y sonido sincronizados, en soportes interactivos y no lineales". Es así como en este proyecto se reconoce el poder comunicativo de la imagen y por ende la necesidad de convertirla en objeto de estudio.

Lo anterior presenta un panorama que me permite deducir que no se trata de que la imagen predomine sobre otros aspectos de la cultura visual, sino que es esta la que entreteje las relaciones no solo en el campo de la cultura visual, también en la estructura interna de la educación artística. Es sobre la imagen visual que recaen todas las decisiones, acciones y deseos; lo que por supuesto no excluye por ejemplo, los medios que las producen y por donde circulan; las relaciones con respecto a la visualidad; la historia del arte o si se quiere ver así, la historia de las imágenes; su rol político o expresivo, así como el rol de su productor y por su puesto el juego con el espectador. Por el contrario, le dan un sentido de ser y estar, lo que reafirma que la imagen visual depende de otros elementos para conformarse.

Por otro lado considero que su lugar protagónico se debe a que es reconocida como una representación del mundo, por tanto de alguna forma nos acerca a él a través de la mirada; recordemos que como propone Viadel (2003) no solo reconocemos el mundo porque lo habitamos, sino que a partir de las imágenes también podemos aprender de él, lo que las hace un recurso indispensable para aquellos maestros que piensan la educación artística en función de la cultura visual, como una forma de interactuar y responder al mundo desde la reflexión y la práctica. Vale la pena retomar igualmente a este autor cuando afirma que las imágenes se caracterizan por su ambigüedad, lo que permite adaptarlas como recursos pedagógicos para abordar una gran cantidad de temas.

En este punto también cabe retomar nuevamente la cita a Dussel en la página 34 donde inscribe a la imagen visual a un marco social que a mi parecer le atribuye un lugar tanto en la cultura visual como en la educación artística, ya que como afirma Mitchell (2003, p. 32) "Vivir en una cultura cualquiera es vivir en una cultura visual".

También puedo reconocer la importancia de la imagen en los procesos al deducir, desde mi experiencia personal, que como maestros en formación de las artes visuales, nos vemos motivados a involucrarnos con la imagen visual, a explorar con ella, a trascender más allá de su simple reconocimiento como una representación del mundo, es valioso tener en cuenta que la imagen moviliza pasiones, sensaciones, inquietudes y como reconoce Malosetti (2006) "está dotada de estímulos poderosos para la mente humana por su ambigüedad, polisemia" (p. 155). Lo que la convierte en un recurso valioso para trabajar sobre y desde las personas. Recordemos a Dussel (2006) cuando sostiene que "las imágenes no deberían ser un recurso para enseñar lo mismo de siempre, sino que habría que considerarlas artefactos condensadores de experiencias que nos atraviesan como personas y configuran nuestras formas de saber lo que las convierte en instrumentos de conocimiento" (p. 284)

Finalmente considero que resulta importante abordar la imagen visual teniendo en cuenta nuestro contexto bombardeado por manifestaciones visuales de todo tipo. Abiertamente los practicantes resaltan la saturación de la imagen visual y como esto los invita a trabajar sobre las miradas con que accedemos a ellas. Personalmente considero apropiado y cuanto menos oportuno propiciar otras formas de ver la imagen.

En definitiva lo que hace que la imagen visual o audiovisual «recordemos que como propone Mitchell (2003), todos los medios son mixtos» sea protagonista en los procesos adelantados por los practicantes, y en esa medida en la inclusión de la cultura visual a la educación artística es que se convierte en el medio y no el fin, es a través de ella que vemos el mundo, aprendemos, propiciamos distintas formas de mirar, comunicamos, indagamos, generamos relaciones, aprendemos, etc.

4.2.2.2. Un gran repertorio de imágenes.

La cultura visual como ya lo hemos visto, comprende como objeto de estudio un amplio espectro de artefactos y fenómenos visuales que van más allá de los recogidos y presentados en las instituciones de arte. Los proyectos toman algunas partes de este gran repertorio para llevar a cabo sus propuestas. entonces la respuesta a la pregunta: ¿de qué imágenes visuales se habla en los proyectos? podría ser, de todas, partiendo del hecho que los proyectos contemplan la imagen visual estática y en movimiento, lo que de entrada abre un amplio espectro de representaciones y manifestaciones visuales, entre las que están, las ilustraciones de libros álbum; los productos audiovisuales presentes en la tv; los videos de plataformas como YouTube, donde se consumen contenidos de distintos temas como deportes, artes, ocio, música, películas, blogs de opinión, crítica, tutoriales, etc...; un gran compilado de imágenes y videos publicitarios; piezas artísticas de autores reconocidos; imágenes; memes; y por sus puesto las producciones gráficas y audiovisuales realizadas por los estudiantes de las instituciones donde se dio lugar a las practicas.

A continuación se presenta las imágenes visuales y los medios que fueron articulados a los distintos procesos descritos en los proyectos, acompañados de una descripción que da sentido al porqué de esta elección.

El proyecto **Viendo y creando tv** plantea el uso de la televisión y los contenidos que presenta como elementos de la cultura visual para acercar la imagen visual al aula de clase. Allí se reconoce que la televisión propicia procesos de aprendizaje (en ocasiones involuntarios ya que su mayor objetivo es entretener) a partir de los ejemplos visuales y los modelos de conducta que se evidencian en los programas que presenta, influyendo en el desarrollo de los niños, sus conductas y formas de ver y afrontar el mundo.



Imágenes que dan cuenta de los programas que consumen los niños extraídas del proyecto.

Se resalta que los niños desde temprana edad van afianzando su relación con los medios de comunicación, principalmente con la televisión, adquiriendo autonomía en cuanto al manejo de esta, lo que le permite escoger qué programas ver, el horario en que lo hace y la cantidad de tiempo que dedica a estar frente a la pantalla; por ello resalta la necesidad de hacerlos conscientes frente a lo que ven, por lo que se propone acercarlos al lenguaje televisivo, sus formas de producción, los tipos de contenido y la responsabilidad social, que derive en una propuesta televisiva en donde se relacione lo aprendido, en pocas palabras se trata de aprender a ver tv, haciendo tv.

El proyecto **La interpretación de la cultura visual como posibilitadora de narrativas para la educación artística** aborda propiamente la imagen artística y publicitaria (Utiliza distintos tipos de imagen visual como la artística, publicitaria, institucional, literaria). Durante su proceso se generan espacios de reflexión en torno a la relación imagen-educación e imagen-espectador. Se aborda la imagen publicitaria centrándose en conocer sus aspectos técnicos (composición, elementos claves, físicos, semióticos, su finalidad, su estado actual en la sociedad, sus formas de difusión) y la relación con los estudiantes a partir de ejercicios reflexivos y productivos, dando paso a la figura de prosumidor definido por Paloma Contreras (2012) como un "ciudadano capaz de producir y consumir información".



Muestra de algunas Imágenes extraídas del proyecto.

En el proyecto **La interpretación de la imagen en la infancia**, la imagen es el recurso expresivo que permite propiciar narrativas a partir de la interpretación y la creación, lo que afianza habilidades de “lectura superior” (inferencia, puntos de vista, estilo y demás). Es por esto que encuentra pertinente tomar el libro álbum ilustrado, más precisamente las ilustraciones que los conforman, como una herramienta didáctica detonante de experiencias que propicien aprendizajes significativos y desarrollen el pensamiento visual.



Imágenes extraídas del proyecto, estas dan cuenta de algunas ilustraciones de los libro álbum utilizados en las actividades.

El proyecto retoma a Robledo quien reconoce que “En la infancia hay mayor disposición de lectura de imagen que textual, es más, se aprende a leer primero la imagen que las palabras”. Por tanto, el álbum ilustrado posee un rico lenguaje, conformado por códigos de líneas, formas, texturas, colores, perspectivas, iluminaciones y volúmenes que vitaliza actos autónomos de comunicación, permitiendo de esta forma la posibilidad de distintos niveles de lectura y relación en las ilustraciones.

En el proyecto **Narrativas audiovisuales y sus coyunturas pedagógicas** se reconocen las redes sociales como un medio para relacionarnos, las cuales pueden trascender a lo académico. Así mismo se considera que estas se convierten en medios para promover la circulación de imágenes visuales propiciando redes de intercambio de contenido gráfico y audiovisual generando comunidades que aportan ideas y comprensiones en torno a estos contenidos. En este sentido son el espacio perfecto para entablar discusiones sobre las manifestaciones visuales, ya que permite comentar en tiempo real lo que se percibe de estas; el usuario puede criticar, apoyar, resaltar o aportar a las publicaciones de otros miembros del grupo.



Imagen extraída del proyecto; da cuenta del grupo donde compartían el contenido audiovisual. No se encuentran en el documento imágenes propias que se hayan utilizado

Este proyecto se vale de imágenes visuales de todo tipo que circulan libremente por internet, pero además de aquellas que consumen los estudiantes día a día. Así mismo hace uso de Facebook para que los estudiantes compartan contenidos según sus intereses personales, además las tareas y deberes académicos de carácter audiovisual en un grupo privado denominado “La Carreta SC”. Es así como usa esta plataforma para indagar sobre los intereses de los estudiantes, la forma en que se relacionan con los demás, y como desde sus perfiles evidencian su auto reconocimiento.

Educación la mirada: laboratorios creativos en torno a la imagen publicitaria es un proyecto que centra su atención en la imagen publicitaria, más precisamente el

Spot publicitario, un tipo de imágenes que se caracterizan por su lenguaje sintetizado «decir mucho con poco». Aquí se manifiesta que la imagen publicitaria no solo responde a una realidad del mundo, sino que también propone otros mundos imaginarios que captan la atención del público a partir de (formas, colores, escenarios, etc...) induciendo necesidades y deseos. Es por esto que retoma la imagen publicitaria, ya que reconoce que en nuestra sociedad actual estas manifestaciones son transcendentales en el diario vivir por su persistente presencia en cada entorno que habitamos, lo que hace que su conjunto de signos y estructuras sean habituados y familiarizados a nuestra cotidianidad sin un acto consiente de reflexión sobre el sentido de su existencia y el propósito que cumplen en el ámbito social.



Imágenes visuales y audiovisuales extraídas del proyecto; estas dan cuenta de algunos spots publicitarios.

El proyecto ve este tipo de imagen como un recurso para reconocer la percepción que los estudiantes tienen del mundo a partir de su relación con la imagen, pero sobre todo partir de ellas en la propuesta de una alfabetización de la mirada que permita acceder a estos códigos y mensajes de manera más consiente, contrarrestando sus deseos de inducir y vender realidades construidas.

El proyecto **Memes y jóvenes** se desarrolla bajo la comprensión de uno de los fenómenos globales de la imagen surgida en los últimos años, asociados a la “democratización de la caricatura” es la expansión o quizás “evolución” del humor gráfico hacia la consolidación de una imagen electrónica denominada Meme. Estas imágenes debido a su basta capacidad de circulación y transmisión de información ofrecen una gran posibilidad de intervención por parte de quienes encuentran en ellas formas comunicativas, sin dejar de lado una sencillez gráfica apoyada en la necesidad de inmediatez y participación tanto individual como grupal. Estas representaciones o presentaciones, son construidas y re significadas

de acuerdo a rasgos de identidad propios para manifestar por medio de ellas conocimientos y miradas particulares desde la imitación y adaptación de ideas, convirtiéndose en una representación visual generalizada, donde lo visual se relaciona con lo textual y un posible lenguaje oral, generando una intertextualidad efectiva pero compleja a la vez.



Algunas imágenes memes extraídas del proyecto

El proyecto se centra en el reconocimiento y la construcción de estas representaciones como una herramienta que le permita a los estudiantes comunicar por medio de la imagen, acercarlos al mundo y promover reflexiones que deriven en construcciones gráficas, es una forma de recurrir a un elemento cotidiano para entablar conversaciones en torno a los intereses personales, gustos, opiniones o inquietudes y formas de expresión y comunicación de los estudiantes frente a la realidad que los rodea.

Ver para crear: indagación en YouTube y producción audiovisual tomó YouTube por ser una plataforma global, donde la imagen audiovisual circula masivamente de forma libre y al alcance de todos en tiempo real, en esta plataforma la imagen es distribuida a los espectadores o suscriptores a través de canales propios, cada productor o creador comparte los contenidos que quiera, decide cuando suben sus videos y que público puede verlo, permitiendo la interacción entre miembros de la comunidad por medio de comentarios, además permite compartir estos contenidos con otras personas y en otras redes sociales. En esta medida, también retoma la imagen audiovisual (videos) identificando este contenido como un referente de información para producir nuevas narrativas. Lo que reconoce a la plataforma (YouTube) como difusora de conocimiento, haciendo de este el nuevo

lugar predilecto de consulta, enseñanza y aprendizaje que hace las veces de tutor, gracias a sus variados tutoriales se puede aprender, debido al fácil acceso del contenido (tiempo, repetición, accesibilidad).

Así mismo me parece fundamental visibilizar a los estudiantes durante los procesos, por tanto rescate algunas observaciones que los practicantes hacían con respecto a la forma como ellos asimilaban las imágenes y medios articulados a las propuestas; estas constituyeron una categoría que además de alojar las observaciones que a continuación se presentan, también da lugar a otras tantas reflexiones que resultaría interesante abordar, pero que por falta de tiempo, y al no ir en la linealidad de temas que se abordan en esta investigación -muy a mi pesar- decidí dejarlas por fuera.

Algunas de estas observaciones reconoce que:

“En la lectura de álbum ilustrado se evidenció que los niños centran su atención en el texto escrito dejando en segundo plano a las imágenes visuales como fuente de información” *Extraído del proyecto: La interpretación de la imagen en la infancia*

“La imagen meme llega a ellos más rápido y causa más interés que las imágenes artísticas”. *Extraído del proyecto: Memes y jóvenes.*

“Los estudiantes reconocen YouTube como una buena fuente de acceso a la información, sin embargo reconocen un deterioro en la plataforma ya que dentro de sus contenidos los mensajes y conductas parecen cada vez más nocivos, los cuales se esconden bajo títulos llamativos y engañosos”. *Extraído del proyecto: Ver para crear: indagación en YouTube y producción audiovisual.*

“Los estudiantes ven la plataforma YouTube como un tutor, ya que contiene tutoriales para aprender a hacer todo tipo de cosas”. *Extraído del proyecto: Ver para crear: indagación en YouTube y producción audiovisual.*

“El uso de la imagen publicitaria gesto nuevas relaciones con la imagen más allá de lo emotivo, al ser un referente para poder responder a cuestiones como ¿Por qué la elegí? ¿Qué fue lo que sentí? ¿En qué parte de mi cuerpo la sentí?, ¿Qué se

activó en mí como persona?, ¿Qué quiere decir esa imagen publicitaria y qué objetivo tiene? ¿A quién está dirigida? Convirtiendo la imagen en un elemento inquietante". Extraído del proyecto: Educar la mirada: laboratorios creativos en torno a la imagen publicitaria.

"En este proceso se resalta que la inclusión de material visual propio de la publicidad y los medios de comunicación, resultó ser un detonante para la generación de espacios crítico-reflexivos, que incentivo en los jóvenes la participación, el debate y juicios elaborados". Extraído del proyecto: Educar la mirada: laboratorios creativos en torno a la imagen publicitaria.

Estas observaciones o reflexiones como prefiero llamarlas, dan cuenta de cómo la imagen visual y los medios tiene efecto en los espectadores y usuarios, es decir, de alguna forma se ven atravesados por estos, generando reacciones, percepciones, sensaciones; así mismo permite observar cuestiones particulares que se generan en la interacción estudiante/medio-imagen.

En definitiva, como se evidencia en los ejemplos, el uso de imágenes fue variado en cada proyecto, así mismo en cada uno de ellos se le dio un sentido y una intencionalidad que la hizo propicia para adelantar cada proceso.

4.2.2.3. La imagen como detonante de experiencias reflexivas y creativas.

Es común identificar como en los proyectos la imagen es usada para propiciar distintos tipos de miradas, algo de lo que ya hablamos en el apartado que trata la importancia de la imagen en los proyectos, y que en este apartado toma más fuerza cuando revisamos las intenciones que recaen sobre las imágenes visuales. A continuación se presenta en síntesis las intenciones que recaen sobre las imágenes y medios a lo largo de los procesos llevados a cabo por los practicantes, por tanto representan las esperanzas de lo que se quiere producir en términos formativos, y las finalidades a donde se pretende llegar con esos elementos de la cultura visual.

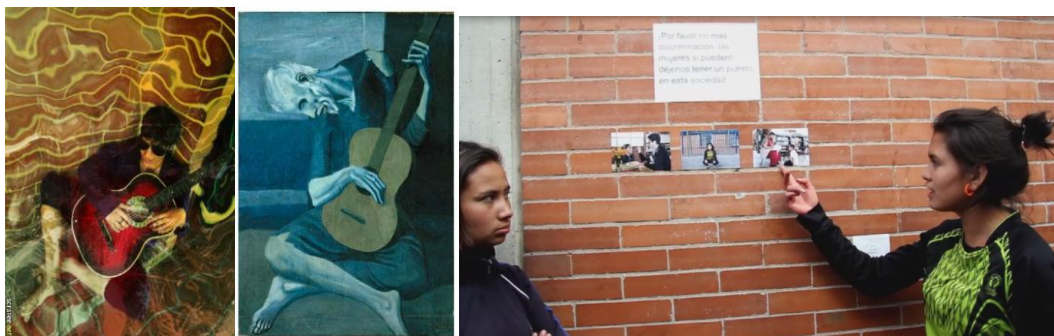
El proyecto **Viendo y creando tv** hace uso de la televisión, más específicamente los contenidos audiovisuales que presenta, y a partir de ellos reconocer las maneras

en que los niños se relacionan con estos; que les gusta ver, cuanto tiempo en promedio dedican a esta actividad, de qué manera influye en sus decisiones, formas de ver y ser en el mundo, y que piensan de los contenidos que consumen a diario; a la par que se desarrollan laboratorios de creación alrededor de estas cuestiones. Se espera que estas sean relacionadas a sus producciones por medio de actividades creativas, como la construcción de personajes, historias y mundos; propiciando discusiones en torno al lenguaje técnico, la responsabilidad social, y los programas educativos de la televisión. De esta forma se pretende que el niño sea crítico y tome parte frente a los contenidos que decide ver y apropiarse a su vida, transformando su rol de espectador a infante/televidente/creador.



Imágenes extraídas del proyecto; estas dan cuenta de algunas actividades a partir de los programas que consumen los niños.

El proyecto **La interpretación de la cultura visual como posibilitadora de narrativas para la educación artística** denomina su proceso como: Visibilizar lo invisible, la cultura visual en la escuela. A partir del uso de las imágenes pretende entablar discusiones grupales en torno a las formas de ver y percibir la imagen, la forma en que los estudiantes se relaciona con ellas, los estereotipos que reproduce, los mensajes implícitos y explícitos, las representaciones de juventud, cuerpo y belleza en los medios y la publicidad. Estas discusiones derivan en ejercicios de creación en los que se propone a los estudiantes reinterpretar piezas gráficas para relacionarlas a sus contextos, así mismo construir propuestas visuales y artísticas a partir de intereses personales. Con esto se busca que la imagen visual sea un recurso para suscitar reflexiones, experiencias, puntos de vista y discusiones en torno a su papel en la sociedad, las formas de verlas y como somos vistos a través de ellas; evidenciándolas como un recurso de expresión, visualización y denuncia.



Ejercicios de reinterpretación de imágenes y muestra visual de los proyectos de los estudiantes.

El proyecto **La interpretación de la imagen en la infancia** hizo del álbum ilustrado una herramienta didáctica detonante de experiencias, cuyo objetivo era acercar a los niños a un banco de imágenes, con el fin de promover pensamientos e ideas sobre su papel comunicativo y formativo, así mismo propiciar miradas sobre esta para apropiárselas en la proposición nuevas narrativas³⁰. En el proyecto se contemplan espacios de lectura, paralelo a estos se plantean ejercicios de creación plástica y escrita como una forma de relacionar distintos tipos de lenguajes. Los ejercicios giran en torno a completar historias, construir nuevos desenlaces, reinterpretar imágenes y construir historias a partir de ello. Su intención con esto es habituar a los estudiantes a mirar las imágenes, que se apropien de ellas, y así mismo las manipulen, generando nuevas comprensiones de los mensajes visuales al posibilitar la lectura de imagen y texto en paralelo, articulando lenguajes que amplían la narrativa y por ende la experiencia lectora.

Nicolás, 11 años: *"no me demoré mucho para ver cada página, solo quería ver lo que pasaba"*.

Yurani de 9 años: *"solo vi los dibujos grandes rápido y leía lo que pasaba y ya"*.

Derly Valentina Tovar: *"Es un viaje de desesperación, porque su pueblo ha sido atacado, son como desplazados porque no tienen ropa y se ve que sufren y están asustados, como el caballo"*

Fragmentos extraídos del proyecto; estos dan cuenta de algunas reinterpretaciones e ideas sobre las imágenes que los niños veían.

³⁰ En el proyecto se reconoce que: "por una parte, la lectura es un acercamiento inicial a los códigos de la imagen y a la correspondencia entre imagen, texto y diseño; y la creación es un lugar clave que exige al niño profundizar en el lenguaje visual desde los zapatos del autor para poder comunicar mensajes.

Narrativas audiovisuales y sus coyunturas pedagógicas propone la red social como el espacio en el que interactúa la imagen con el espectador, y donde se propician toda clase de narrativas a partir de la re/interpretación de los contenidos que allí circulan. El proyecto plantea un diseño de clases que conjuga los contenidos propios del área artística y las nuevas tecnologías, buscando evidenciar el impacto que estas tienen en los escenarios pedagógicos, haciendo partícipes a los estudiantes en los modos de interacción de la tecnología con la educación artística. Es a partir de esto que propone la creación plástica y audiovisual que contempla la construcción de un flipbook, la elaboración de un diorama o maqueta que presenta un escenario y el registro filmico y fotográfico centrado en la creación experimental de una historia o narrativa. La intención es crear historias que a partir de espacios de socialización sirvan como detonante para reflexionar sobre distintos tipos de temas, aportando nuevas narrativas en torno a las situaciones y la vida diaria, y una comprensión sobre el papel de la tecnología en la educación moderna.



El proyecto **Educación la mirada: laboratorios creativos en torno a la imagen publicitaria**, recurre a algunos spots publicitarios como referentes para desarrollar la mirada reflexiva de los estudiantes ante los contenidos que presenta la publicidad. Contempla los laboratorios creativos como espacios de reflexión/creación de imágenes con el fin de que los estudiantes reconozcan su rol como participantes en la circulación y recepción continua de manifestaciones visuales, para que además de ser receptores, sean constructores de mensajes, sentidos y significados; encontrando en la práctica el lugar que ocupan dichas imágenes en el ámbito educativo y en la vida personal. Es así como propone

ejercicios de exploración en torno a la percepción, direcciones y sentidos que los estudiantes le otorgan a las imágenes con las cuales se relacionan propiciando nuevos significados constituidos a partir de una mirada crítica y reflexiva del universo visual; resaltando que la relación no es unidireccional ni pasiva, más bien activa y dinámica en el momento que el sujeto configura a partir de su experiencia personal, sus conocimientos y su forma de ver el mundo.³¹



Actividades de laboratorio; se evidencia una sesión de visualización de videos publicitarios, la creación publicitaria, y sus aspectos como el nombre de un producto y la tipografía.

Memes y jóvenes, utiliza los memes como una herramienta para reflexionar sobre la imagen y su lugar en la sociedad, resaltando su papel comunicativo, narrativo y expresivo. Durante el proceso se generan espacios de creación enfocados en que el estudiante relacione distintos lenguajes para construir manifestaciones visuales que propicien el reconocimiento de la realidad que los rodea. La intención es generar conciencia sobre este tipo de imagen, su potencialidad en las formas de comunicación e iteración y como puede ser un recurso en la escuela para expresar y dialogar³².

³¹ En el proyecto se abordaron temas como: las nociones de imagen; los componentes de la imagen publicitaria, sus elementos compositivos, estructura, intención; teoría del color; medios de comunicación y su relación con la imagen publicitaria, la resignificación de los mensajes publicitarios, creación de objetos que recogiera los principios básicos de la imagen y la publicidad, entre otros.

³² Las sesiones se proponen en dos instancias, espacios de diálogo en torno a la circulación del meme en la red social Facebook y como alrededor de esta se conforman comunidades que leen, reinterpretan, dialogan y comparte la imagen. Por otro lado se contempla como un espacio para la práctica creativa desde la fotografía, el collage y la edición digital.



Reinterpretación de los memes. Imagen extraída del proyecto.

Ver para crear: indagación en YouTube y producción audiovisual, utilizó la plataforma de YouTube como un referente para conocer las indagaciones personales de los estudiantes, los videos que consumen, que les gusta ver, para que los consumen, qué relación tienen con ellos, y su percepción de la plataforma; así mismo reconocer la influencia que estos tienen sobre sus producciones gráficas y audiovisuales. Se propuso la creación audiovisual como eje central de las actividades, las cuales respondían tanto a referentes otorgados por la practicante, así como a los contenidos audiovisuales que los estudiantes indagan en YouTube y compartían en otras plataformas. La intención de este proyecto es reconocer como la imagen influye en las formas de creación de los estudiantes, es decir como estas presentan una forma de hacer³³.



Imágenes de los escenarios y escenas de grabación para la creación audiovisual.

En definitiva, podríamos afirmar una de las variables más frecuentes en cuanto a las intenciones con que se usan las imágenes visuales en los proyectos, es convertirlas en detonantes de experiencias y escenarios de discusión en torno a

³³ para esto se dispusieron espacios de socialización y creación que les permitía conocer el lenguaje técnico de la producción audiovisual (planos), y las herramientas necesarias para tal fin.

sus finalidades, sus características, su poder, su rol en la sociedad, su potencial comunicativo, expresivo, de aprendizaje, entre otros. Con el fin de desarrollar una mirada más crítica, reflexiva, consiente y propositiva de las manifestaciones visuales con que interactuamos, y que conforman nuestro reconocimiento de la realidad, y a nosotros en ella. Como podemos ver, estas discusiones en la mayoría de casos, se ven mediadas por actividades de creación, donde una vez más la imagen es abordada como un detonante, esta vez creativo, es decir, se usan como referentes en tanto elementos de la experiencia humana para promover nuevas narraciones. Esto reafirma la idea acerca de la importancia de la imagen en los procesos, y en la inclusión de la cultura visual al comprenderla como un medio y no como un fin.

4.2.3. Laboratorios creativos, lugar de encuentro y exploración.

En lo que respecta a las estrategias propuestas para incluir la imagen visual a los procesos formativos se resalta la figura de laboratorio de creación y exploración como el escenario propicio para conjugar el elemento visual, las reflexiones en torno a este y las propuestas de creación y exploración. En algunos proyectos es evidente la figura del laboratorio de creación como estrategia de acción, ya que se manifiesta, si no en su desarrollo metodológico, en el descripción del proceso mismo.

En el caso de **Educación la mirada: laboratorios creativos en torno a la imagen publicitaria**, los laboratorios se presentan como espacios en donde el individuo transita entre lo colectivo y lo personal, aportando desde sí a la suma de otros aportes externos conformando una experiencia de descubrimiento y aprendizaje; lo importante del laboratorio creativo es propiciar una experiencia reflexiva entendida como un *“experiencia cargada de sentido y reorganizadora de la realidad”* (Caparros, 1990, pág. 75). Allí los sucesos, historias y acontecimientos que se han originado en el ámbito de lo cotidiano tienen una repercusión directa en los procesos educativos, además de una reflexión continua sobre las condiciones en las que se están viviendo para seleccionar aspectos que pueden tener una incidencia directa en los procesos vitales que componen al ser humano.

Por su parte en el proyecto **Viendo y creando tv** El concepto de laboratorio de creación se entiende a partir de los planteamientos de Reynaldo Ladagga (2010) cuya estética de laboratorio propone una creación que surge como producto de una colectividad, al igual que los ejercicios artísticos, reflexivos y teóricos que puedan surgir de esta; es decir, no existe el artista como único creador y pensador del mundo, sino un conjunto de manos que crean y mentes que piensan en torno a un tema en común replanteando las dinámicas de creación artística, ya que no es una producción de taller sino que los esquemas son más flexibles y los límites son más expandidos y en muchos casos difusos llegando a superar los que se imponen en un taller de artista.

Por otro lado la figura de laboratorio de creación se deduce en otros proyectos, que si bien no lo reconocen de manera explícita como escenario de acción, si retoman algunos principios de este para desarrollar sus procesos. Un ejemplo de este es el proyecto **La interpretación de la cultura visual como posibilitadora de narrativas para la educación artística**. Aquí la forma en que se desarrollaron las sesiones retoman algunos aspectos y metodologías presentes en los laboratorios de creación como son: la mesa redonda, el debate, la lluvia de ideas, el trabajo en equipo y la tutoría; o en el proyecto **La interpretación de la imagen en la infancia** cuya metodología retoma la propuesta de trabajo en el aula que realiza Arizpe & Morgan (2004) y que se constituye de múltiples formas de acercarse a los libro álbum a partir de dinámicas como la lectura grupal que se hace en voz alta, la lectura individual y la lectura libre grupal, que consiste en socializar las interpretaciones de cada estudiante a partir de la lectura de algunos libro álbum de su preferencia. De estas tres se toma la lectura grupal como estrategia de acercamiento al álbum ilustrado en el aula. Además de la lectura de libros álbum, se trabajó la creación grupal.

Para complementar el tema desde otra mirada al respecto de los laboratorios de creación, se retoman algunos aportes derivados del proyecto de investigación "El

laboratorio de creación, una propuesta entendida a la luz de la mirada de los estudiantes de la LAV³⁴".

En un primer momento identifica que los espacios de laboratorio de creación se pueden configurar como propuestas educativas, pues buscan posibilitar la enseñanza desde una mirada que fomente el pensamiento crítico y reflexivo, configurado desde el planteamiento del trabajo de creación colectivo o el arte relacional, que propicie la consolidación de nuevos conocimientos a partir de diferentes voces y múltiples miradas; esto lo convierte en un escenario para el conocimiento y la interrelación de subjetividades, donde prima el respeto por la opinión, las sugerencias e intervenciones del otro, como parte de la dinámica del proceso de creación, partiendo de la premisa que la experiencia en el acto creador (prueba, ensayo, error) en sí misma es la plataforma para conocer y una forma honesta de experiencia es la que surge de los procesos artísticos-visuales".

Así mismo, como propuestas educativas los laboratorios de creación permiten comprender la importancia de diseñar, aplicar y analizar propuestas que se conciban a la luz de las necesidades de un contexto específico, donde la propuesta tenga sentido para los sujetos.

A diferencia de algunas consideraciones acerca de los laboratorios creativos que determinan que dentro de sus perspectivas lo importante no radica en el producto final, sino el proceso mismo que llevo a ese producto. El proyecto en mención contempla que cada laboratorio de creación se configura partiendo de la intención de su planeación, es decir que en algunos laboratorios lo primordial es el resultado plástico (obra), en otros el proceso, los análisis que este arroje y en otros lo fundamental es el impacto social que este pueda generar desde las artes

³⁴ Este proyecto es propuesto por Hitzamo Beltrán, egresada de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional, en el año 2019. En él retoma catorce trabajos de grado entre 2011 y 2018 de estudiantes de la LAV quienes abordan la figura de laboratorio. El fin de este proyecto es reflexionar sobre los espacios de laboratorio de creación buscando identificar los elementos característicos de ellos, esto desde la óptica de los estudiantes de la Licenciatura en artes visuales de la Universidad Pedagógica Nacional. De allí se derivan conclusiones fundamentales de la autora en torno al lugar de los laboratorios de creación en los procesos formativos propuestos en la LAV.

visuales. De ahí que la figura de quien dirige el laboratorio bien podría estar entre docente, investigador o artista.

Finalmente hace un reconocimiento a la figura del docente resaltando su ampliación a un plano horizontal, es decir, su rol en el laboratorio no es el de impartir el conocimiento, sino el de un miembro más que aporta desde su lugar; esto le permite estar en el grupo de manera natural y dinámica, si acaso su único rol dominante sería el de mediador y guía del proceso. Frente a este lugar del docente me parece importante resaltar su concordancia con los planteamientos expuestos en el capítulo anterior en cuanto a cómo la figura del docente se amplía convirtiéndose en guía y medidor, lo que deja los laboratorios creativos como una metodología acorde con la inclusión de la cultura visual a la educación artística.

Mi intención al profundizar en los laboratorios de creación es por dos motivos, por un lado resaltar una figura metodológica constante en la mayoría «por no decir todos» los procesos presentados en los proyectos; por otro presentar un panorama para que futuras propuestas no solo en torno al abordaje de la cultura visual contemplen el laboratorio como un modelo para llevar a cabo un procesos de formación. Si bien el proyecto en mención³⁵ reconoce que en esta propuesta la dinámica interna es irrepetible, pues se configura a partir de las fuerzas de todos sus integrantes y las circunstancias del momento, por tanto difícilmente puede ser emulada; la propuesta temática y metodológica si puede ser apropiada y llevada a cabo por otros, con la certeza que lo que allí ocurra será un proceso igualmente único.

Concluyo que en los proyectos fue una propuesta acertada, ya que permitió abordar temas con respecto a la imagen visual y su representación a partir de la reflexión y la interacción de distintos puntos de vista, articulando coyunturas, situaciones e inquietudes propias y de los contextos de los estudiantes.

³⁵ "El laboratorio de creación, una propuesta entendida a la luz de la mirada de los estudiantes de la LAV"

4.2.4. A modo de conclusión:

No queda más que reconocer la imagen como el elemento mediador en la acción formativa en los procesos descritos por los practicantes en sus proyectos, esto sin duda resalta su lugar, que cada día cobra más terreno en los escenarios de formación, y los proyectos son un reflejo de esto.

La licenciada en Artes Laura Malosetti (2006) afirma que *“las imágenes visuales son estímulos poderosos para la mente humana. Esos poderes han sido ampliamente reconocidos y utilizados como instrumentos de persuasión y dispositivos de poder desde mucho antes de la invención de los medios mecánicos de reproducción audiovisual”*. (p.155) Me remito a esta cita abordándola desde otro sentido, allí la autora propone que las imágenes son estímulos poderosos « no hablamos de poderes de la imagen, sino de poderosos estímulos ». Desde esta perspectiva resulta coherente pensarlas como el centro de la acción en los procesos formativos propuestos por los practicantes, digo esto porque en tanto instrumento de persuasión, y dispositivo de poder «poder de quien usa la imagen y no de la imagen misma, como lo aclaramos al comienzo de este capítulo» movilizan el pensamiento, siembran inquietudes, generan ideas, despiertan el deseo. Podrían entenderse como lo denomina Bustamante (2019) “objetos abstractos formales” (obj. A-f)³⁶.

En este sentido podríamos entender la imagen visual como el objeto de “saber”, una donación de los practicantes para despertar el deseo de sus estudiantes por el saber. Esto por su puesto le otorga un lugar fundamental, convirtiéndola en el elemento central que teje las relaciones en los procesos

³⁶ Los enseñantes ponen el deseo de saber sobre un obj. A-f (objeto abstracto formal) y hacen algo con el delante de los estudiantes. Con eso el estudiante puede, a su vez producir el deseo de saber en relación al obj. A-f. Ello se verifica como un acto del formante; es decir se establece por sus consecuencias”. (Bustamante, 2019, p. 26)

Regresando al rol del docente, Fernando Miranda³⁷ (2016) propone el concepto de educador postproductor³⁸, cuya figura resultaría clave en el uso de la imagen como elemento formativo, ya que efectúa su acción a partir de las experiencias y elementos visuales con que los alumnos interactúan generando nuevas experiencias y relatos. Este autor sostiene que “en la postproducción educativa las imágenes de la cultura visual deben ser conceptualmente transformadas, desenfocadas y vueltas a enfocar, puestas en perspectiva, guionadas en nuevos relatos, remixadas, secuenciadas en historias inéditas”. (p.43)

Esto convierte a la imagen visual en el material con que el educador opera para conformar nuevas narrativas respecto de temas, situaciones, condiciones e inquietudes que atraviesan la vida de los estudiantes. Al respecto Miranda reconoce que “conocer en cuáles contextos generales nos movemos actualmente respecto de las imágenes visuales y del arte es una condición fundamental de análisis y reflexión para la educación artística, y especialmente para las proposiciones teóricas y prácticas de los educadores en sus respectivos entornos cotidianos”. (p. 39)

³⁷ **Fernando Miranda Somma** (Montevideo, 1968). Profesor Titular e Investigador del Instituto “Escuela Nacional de Bellas Artes”. Doctor en Bellas Artes (Universidad de Barcelona) y Licenciado en Educación (UDELAR). Responsable desde 2005 del núcleo de Investigación en Cultura Visual, Educación y Construcción de Identidad de la UDELAR. Miembro del Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação, de la Faculdade de Artes Visuais de la Universidade Federal de Goiás, Brasil.

³⁸ Estoy pensando al educador desde la posibilidad de reutilizar o remixar imágenes, materiales, situaciones, para crear nuevas realidades que tengan que ver con la experiencia estética de los participantes de situaciones educativas y con las posibilidades de generar narrativas propias y posiciones genuinas de estar en el mundo. (Fernando Miranda, Pág. 38)

4.3. Procesos de formación, nuevas miradas de la imagen visual.

Dentro del desarrollo del presente proyecto ha sido reiterativo el uso del término “proceso de formación” para referirnos a los propósitos explícitos e implícitos de los practicantes en las instituciones educativas, que engloba sus metas, finalidades y objetivos, en respuesta a sus propuestas y la forma de llevarlas a cabo, es decir, sus decisiones, acciones, y actividades particulares en los procesos. Sin embargo, considero que el uso del término y su aplicación concreta a los proyectos no pueden darse de forma automática, por tanto es fundamental profundizar en él, con el fin de comprender qué se entiende por formación, y de esta forma determinar si dichos procesos son formativos.

Considero importante esta indagación teniendo en cuenta que el presente proyecto se inscribe a la línea de profundización “pedagogías de lo artístico visual”; cuyo fundamento son las relaciones entre el campo del saber pedagógico y el campo disciplinar de las artes visuales, así como las diversas perspectivas que plantean los contextos culturales y las prácticas sociales en cuanto a la enseñanza de las artes. En esta medida preguntarse por la formación como un componente en la relación entre practicantes, procesos y estudiantes tiene toda la pertinencia, comprendiendo que dichos procesos como lo hemos visto, y veremos más adelante plantean retos desde la educación artística a favor de una alfabetización visual mediada por la imagen visual con el fin de propiciar en los estudiantes una mirada más reflexiva, crítica y propositiva frente esta y los contextos en que se produce y circula.

En este orden de ideas, lo primero es definir a que se refiere la formación, seguido a esto definir las intenciones de los practicantes, para finalmente contrastar estos dos aspectos con los resultados que se presentan de los procesos y llegar a algunas conclusiones de si hubo o no formación.

4.3.1. La formación, una intención subjetiva.

Bustamante (2019) plantea que:

No todo lo que hacemos en la escuela (necesario, en muchos casos) produce efectos formativos, ni todo lo formativo —en relación con el saber— se restringe al espacio escolar: no obstante producirse a propósito de algo que ocurre en la escuela, ese efecto formativo también tiene que ver con eventos que le suceden al sujeto fuera de la escuela, pues la producción de efectos tiene su propia temporalidad e, incluso, espacialidad" (p. 19).

Con esta cita el autor nos ayuda a pensar la formación como algo variable, que no puede darse por hecho a simple vista; lo que quiere decir que en un proceso donde se pretende "formar" al otro, existe la posibilidad de que haya o no formación, y en caso que se dé, no siempre está ligada a nuestros propósitos, sino que como afirma el autor, puede ser una consecuencia de las situaciones o acciones que se den durante el proceso³⁹; lo que abre el panorama para comprender que esta no solo está ligada a un saber institucional, sino a las situaciones misma que se producen dentro y fuera de la escuela. Por tanto como afirma Gadamer, citado por Bustamante (2019) "La formación no puede ser un verdadero objetivo"

Siguiendo al autor, para que haya formación debe existir un velo entre los semejantes, un referente, que en la formación sería el saber, que medie entre los involucrados y se ocupe de un objeto abstracto-formal (la imagen visual en los proyectos). Así, por más que parezca deseable la igualdad está excluida entre

³⁹ La acción deliberada, además de generar un producto específico, también causa subproductos; Slavoj Žižek retoma el concepto de subproductos de la acción para considerar que tales efectos pueden ser —en algunos casos— más importantes que los productos mismos y que sólo se consiguen persiguiendo otra cosa. (p. 32). Podría entenderse como los efectos secundarios, que por secundarios no son menos importantes, sino que por el contrario pueden llegar a ser igual o más valioso que el acto formativo.

formador⁴⁰ y formante de cara al referente (saber). Por tanto si hubo formación es gracias a que el vínculo formador/formante fue entre impares y en relación con el saber.

En la formación el enseñante no le transfiere al estudiante un saber, lo cual sería instrucción; más bien, le transfiere las ganas de trabajar con un saber, que posteriormente despliega frente a él, esta transferencia es posible porque el formador pone en escena y el formante percibe una falta (una necesidad de saber) aquello que lo hace buscar, porque no lo tiene. En el caso de los procesos adelantados por los practicantes, ellos proponen la imagen visual para trabajar sobre ella y suscitar el deseo de formación, mediada por un saber, que para este caso podría derivar de su condición como docentes en formación interesados por hacer de la imagen visual, como ya lo abordamos el capítulo anterior, un elemento que suscite reflexiones e ideas; y del estudiante un consumidor reflexivo.

Cierro con esta cita ya que considero que resume la relación entre practicantes y estudiantes presentada en los proyectos:

Toda educación aspira a convertir al otro (actuar sobre la satisfacción del estudiante) en esa medida, más que instruir, la escuela regula, usando el saber y en busca de producir un deseo en el que el sujeto trabaja; esta regulación busca condiciones de posibilidad para la formación, pues no están dadas de manera espontánea. (Bustamante, 2019, p. 11).

4.3.2. Intenciones formativas, metas y finalidades en los proyectos.

Después de abordar el término formación reconociendo algunas de sus características; a continuación se presenta de forma breve las intenciones con que se plantea cada uno de los proyectos, con el fin de identificar los objetivos, metas

⁴⁰ La relación de educador/formante se da en la comprensión que el sujeto se dispone como educador y en la medida que se propicie de su acción un efecto formativo, pasa a ser formador; en el mismo sentido sucede con estudiante/formante.

y finalidades que los constituyen, y así identificar lo que los practicantes esperan lograr con sus procesos a partir de sus actividades particulares.

El proyecto **Viendo y creando tv** se propone evidenciar la relación que tiene el niño con los diferentes contenidos televisivos que consume, identificando lo que les gusta ver, la forma en que lo hacen, como lo asimilan, de qué manera influye en sus decisiones y representaciones, y como lo apropian en sus producciones. Con los ejercicios de creación se busca que los niños integren los hallazgos anteriormente mencionados, con los contenidos del proyecto (lenguaje técnico televisivo, relación niño y televisión, responsabilidad social televisiva, televisión educativa), para generar propuestas visuales que presenten un panorama de las percepciones que tienen del mundo a través de los contenidos audiovisuales. Una meta de esta investigación es formar al niño no solo como un espectador crítico y reflexivo de lo que consume, sino como un participante y productor de estos mismos, es por esto que otorga bases sobre la producción televisiva. En pocas palabras se espera que aprendan a ver televisión haciendo televisión.

Dentro de las intenciones del proyecto **La interpretación de la cultura visual como posibilitadora de narrativas para la educación artística** se contempla facilitar herramientas teóricas para que los estudiantes identifiquen, cuestionen, apropien y construyan el concepto de cultura visual, relacionándolo con la educación artística. A la par se contemplan escenarios de alfabetización visual a través del diálogo crítico, reflexivo y sensible frente a una gran variedad de manifestaciones visuales de todo tipo y su relación con los estudiantes. Es así como se pretende que aborden el papel significativo de la imagen visual en la actualidad, y reconozcan como influye en sus formas de relacionarse y entender el mundo, y a partir de sus experiencias, comprendan sus roles como consumidores, productores e intérpretes de la cultura visual. La finalidad con este proyecto es que los estudiantes adquieran habilidades y competencias para la apreciación, percepción y creación de manifestaciones visuales, transformando su rol pasivo como consumidor, a un intérprete activo, expresivo y creador.

Por su parte el proyecto **La interpretación de la imagen en la infancia** busca que los estudiantes desarrollen comprensiones cada vez más completas y complejas de la imagen visual, a partir de creaciones narrativas visuales que reflejen lo que ven y sienten, articulando aspectos emotivos que propicien formas de aprendizaje más significativo; y la socialización de ideas que surjan de las reflexiones en torno a la lectura de los libro álbum. Por otro lado se pretende ejercitar las capacidades de escritura para producir contenidos estructurados, conscientes, razonables y coherentes. Finalmente busca generar la intensión de lectura autónoma que amplíe el repertorio de imágenes con las que los niños reconocen, asimilan y representan el mundo, además de alcanzar un nivel adecuado de competencias lectoras para que desde temprana edad tengan la capacidad de formar criterios en el consumo de información visual y contemplen la imagen como un medio para comunicarse.

En el proyecto **Narrativas audiovisuales y sus coyunturas pedagógicas** se pretende concientizar a los estudiantes del impacto que tienen los nuevos medios de comunicación en el ámbito escolar, para ello se propicia la reflexión al respecto y se promueve el uso de las herramientas que proporcionan estos medios. Por otro lado pretende que los estudiantes trasciendan sobre sus pensamientos, sentimientos y talentos a partir de la exploración creativa. Es así como su finalidad es confrontar las coyunturas que surgen de la inclusión de los medios masivos en el ámbito escolar, con los imaginarios que se crean en torno a ellos, y a partir de esto propiciar escenarios de formación centrados en la producción de mensajes visuales que reflejen no solo comprensiones e intereses comunicativos de los estudiantes, sino también su entendimiento y dominio de estas nuevas coyunturas.

Educación la mirada: laboratorios creativos en torno a la imagen publicitaria plantea desestabilizar y replantear a partir del trabajo reflexivo el papel pasivo y vulnerable de los estudiantes frente a los mensajes de la imagen publicitaria. Para ello propone espacios donde sus experiencias con los medios de comunicación y los mensajes publicitarios desempeñen un papel más dinámico en la construcción de sentido. Por tanto el proceso está orientado a favorecer la comprensión crítica de la imagen publicitaria y sus características, y fortalecer la capacidad de análisis e

interpretación de esta, promoviendo competencias comunicativas que articulen distintos lenguajes en la proposición de nuevas formas de comunicar desde la imagen, resignificándola como una forma de expresión y comunicación social y personal.

Memes y jóvenes busca promover la mirada crítica, consiente y comprensiva de los estudiantes en torno a los memes, que les permita entender tanto sus características como sus formas de producción, circulación y recepción, a partir de actividades donde estas formas sean llevadas a cabo; y desde allí propiciar nuevas experiencias, conocimientos y comprensión desde el lenguaje visual. Por tanto la finalidad en este proyecto es reflexionar acerca de la imagen meme como un elemento expresivo, comunicativo y viral, presente en nuestra cotidianidad debido a su masiva circulación en las redes sociales, convirtiéndolo en un medio de interacción con el resto del mundo, dando lugar a distintas percepciones, comprensiones y formas de ver y habitar el mundo.

Finalmente **Ver para crear: indagación en YouTube y producción audiovisual** se plantea concientizar a los estudiantes sobre sus indagaciones autónomas en YouTube y como estas pueden llegar a ser referentes para sus propuestas creativas y su aprendizaje autónomo; para que vean las plataformas digitales como herramientas valiosas en el acceso al conocimiento, pero que también sean selectivos, críticos y conscientes de los contenidos que consumen para no convertirse en reproductores pasivos de información. Por otro lado brinda herramientas técnicas y creativas para potenciar las habilidades de creación audiovisual. Su finalidad primordial es identificar de qué forma los estudiantes relacionan sus indagaciones autónomas en YouTube, con los videos producidos en el espacio académico de semiótica visual.

Como podemos evidenciar, de modo general, los procesos propuestos por los practicantes tienen la finalidad de trabajar en el desarrollo de una relación más consciente de los estudiantes con las distintas manifestaciones visuales que hacen parte de su cotidianidad, y a partir de una mirada más reflexiva, crítica y propositiva, mediada por actividades que conjugan la producción, circulación y

recepción de imágenes visuales, generar narrativas visuales que respondan a sus gustos e inquietudes personales y grupales.

4.3.3. Alfabetización visual como una intención predominante

Dentro de las intenciones con que se plantean los proyectos propuestos por los practicantes, y como acabamos de ver en el anterior apartado, se reconoce una intención predominante, la alfabetización visual, con la que se pretende desarrollar distintos tipos de miradas⁴¹, por ende propiciar nuevas formas de acceso y relación con la imagen visual. En el marco teórico de esta investigación se desarrolla el concepto, precisamente al comprender esto como una intención particular en los procesos adelantados por los practicantes, allí se tocan puntos importantes los cuales vale la pena evidenciarlos a la luz de los proyectos.

Allí se cita a Skillar (2009) quien reconoce que educar la mirada se trata de trabar y multiplicar las miradas flexibles y descentralizadas, que se dejan inquietar, preguntan, descubren, guían, dejan hablar al otro y a lo otro y que reflexionan sobre todo aquello que las imágenes producen. En los proyectos esto se ve reflejado en como desde los laboratorios de exploración y creación se proponen actividades cuyo centro es el diálogo crítico, reflexivo y sensible sobre la imagen visual y su relación con los estudiantes; derivado en narrativas visuales que reflejen su sentir frente a lo que ven, convirtiendo la creación en formas de comunicación que articulan la emotividad y la experiencia para proponer nuevas formas de mirar; que a su vez transforman el rol de los estudiantes de consumidor pasivo a uno más activo/propositivo. Esto bajo la idea del papel significativo de la imagen visual en la actualidad de los sujetos y como esta influye en sus formas de relacionarse y entender el mundo.

Por su parte el historiador y crítico Georges Didi-Huberman citado por Dussel (2006) plantea la necesidad de desarrollar puntos de encuentro entre la imagen y el conocimiento, trabajar la lectura, atento a lo que de la imagen queda por fuera de las palabras, pero también preocupado por dotar de sentido e inscribir en

⁴¹ Los tipos de mirada se enuncian en el desarrollo teórico que se propone sobre la alfabetización visual, e igualmente las mencionamos en la conclusión del anterior apartado.

relatos políticos y éticos a la imagen. Al respecto dentro de los proyectos se plantea la idea de concebir la imagen visual no solo como una puerta al conocimiento, sino como otra forma de construirlo, esto se refleja por ejemplo en el proyecto **Ver para crear: indagación en YouTube y producción audiovisual**, donde se trabaja en torno al uso de las plataformas digitales, y los contenidos audiovisuales que allí circulan, convirtiéndolos en elementos de aprendizaje y referentes para producir no solo conocimientos, sino nuevas historias personales que reflejen el sentir de los estudiantes y sus formas de ver y verse en su cotidianidad. O el proyecto **Narrativas audiovisuales y sus coyunturas pedagógicas** que aborda el impacto que tienen los nuevos medios de comunicación en el ámbito escolar, y son vistos como herramientas para la construcción de aprendizajes coherentes con las dinámicas actuales de los estudiantes y la sociedad en general. Así mismo como el proyecto **La interpretación de la imagen en la infancia** usa la imagen de los libros álbum para suscitar nuevas ideas que enriquezcan la comprensión que los niños tienen del mundo

Frente a la alfabetización visual Dussel considera que un elemento importante es pensar qué se hace con las emociones que despiertan las imágenes, y cita a Sontag quien reconoce que “En la exploración de esas emociones es donde se juega la posibilidad de la reflexión ética y política, y es allí donde el trabajo educativo debería ser más sostenido, más denso y más complejo. (2003, p. 288). En los proyectos esto se ve muy presente, ya que constantemente se resaltan las percepciones y sentimientos de los estudiantes frente a las manifestaciones visuales, por tanto se proponen trabajar sobre ellas; por ejemplo en el proyecto **La interpretación de la imagen en la infancia** se propician escenarios creativos para que los estudiantes trasciendan sobre sus pensamientos, sentimientos y talentos a partir de la exploración creativa; así mismo en el proyecto **Viendo y creando tv** se propicia la creación audiovisual que refleje los pensamientos, las comprensiones y sentimientos frente a los productos televisivos que consumen los estudiantes. O el proyecto **Educación la mirada: laboratorios creativos en torno a la imagen publicitaria** donde los sentimientos y percepciones que surgen de la interacción con los medios

de comunicación y los mensajes publicitarios desempeñen un papel más dinámico en la construcción de sentidos y manifestaciones visuales.

Así mismo Dussel (2006) menciona que Trabajar sobre la imagen se trata de pensar en la especificidad de ese lenguaje (...) y en la construcción de estereotipos visuales, en las emociones que se activan con la imagen, en los saberes y lenguajes que se convocan en el acto de ver. (p. 287). En el proyecto **La interpretación de la cultura visual como posibilitadora de narrativas para la educación artística** se propician espacios de dialogo sobre los mensajes que la imagen, y en especial la imagen publicitaria ofrece sobre los jóvenes y algunas otras cuestiones como la salud, el género, la educación, entre otros. De allí surgen percepciones y sentimientos que son retratados y problematizados a partir de reflexiones y muestras visuales. Por su parte el proyecto **La interpretación de la imagen en la infancia** desarrolla propuestas para afianzar la capacidad de formar criterios en el consumo de información visual, propiciando relaciones más profundas. En el proyecto **memes y jóvenes** se reflexiona acerca de los meme como elementos que dan cuenta representaciones, coyunturas y sucesos de la cotidianidad, los cuales son evidenciados y problematizados a partir de la producción, circulación y recepción de este tipo de imágenes.

De modo general durante los procesos se intentó desarrollar algunas cuestiones como: contemplar la imagen como un medio para comunicarse, fortalecer la capacidad de análisis e interpretación de esta, leer las imágenes desde distintas perspectivas, reflexionar sobre sus rol en la actualidad. En esta tarea los practicantes en la medida que les fue posible trataron de ser flexibles y propositivos para generar espacios de encuentro entre los estudiantes y las imágenes, de poner en juego sus saberes, pero también tener en cuenta los de los estudiantes para el desarrollo efectivo de las sesiones, sin excluir ningún agente en la construcción de nuevos conocimientos

4.3.4. Formación, una retrospectiva a los proyectos.

Es fundamental reconocer algunos resultados que de manera explícita e implícita manifiestan los practicantes en sus proyectos, precisamente en lo que respecta a la alfabetización visual o educación de la mirada, ya que esto nos permite tener una comprensión completa del proceso. Por tanto a continuación se presentan esos resultados o conclusiones que de manera explícita se manifiestan en los proyectos.

En el proyecto **La interpretación de la cultura visual como posibilitadora de narrativas para la educación artística**. Se reconoce que los estudiantes se posicionan reflexivamente frente a la imagen visual, en especial la publicitaria; reflejando posturas críticas en relación a sus mensajes visuales, pasando de una actitud pasiva a ser lectores activos de las mismas. Esto le permite reconocer su familiaridad, pero también su impacto comunicativo e influyente en las percepciones que se tienen del mundo. Así mismo los estudiantes encuentran otras formas de comunicarse y entender la sociedad, asumiendo de manera crítica su rol como consumidores, productores e intérpretes del universo visual, lo cual se manifiesta en sus aptitudes y actitudes comunicativas, críticas y reflexivas al hacer lecturas de las producciones de sí mismos y de sus compañeros a partir de la socialización y el debate.

Por su parte en el proyecto **La interpretación de la imagen en la infancia** se reconoce un desarrollo de la capacidad de interpretación de imágenes visuales, pasando de la descripción a la identificación de contenidos; así mismo se reconoce una lectura más completa de los distintos lenguajes que articulan los libros álbum. Esto debido al aporte y la conciencia sobre conceptos tales como: profundidad, color, forma, narrativa, secuencia, entre otros. Dando criterios a los estudiantes para definir sus gustos y construir significados a partir de la interpretación. Es así como se desarrolló una mirada más atenta a los detalles, que les permitió ver y entender más allá de lo aparente y explícito, mejorando su comprensión del lenguaje visual. Las lecturas aportaron en los ejercicios de

creación al presentar nuevos panoramas y opciones de ver y representar el mundo, lo que amplía los elementos de referencia para la comprensión y la creación.

En **Educación la mirada: laboratorios creativos en torno a la imagen publicitaria**, se posibilitó un acercamiento más dinámico y activo de los estudiantes a la imagen publicitaria, propiciando la construcción de significados más próximos a sus vidas, a partir de una desnaturalización de la imagen visual, transformándola en un objeto de estudio y reflexión. Se resalta que a lo largo de los laboratorios los conocimientos, conceptos y modos de hacer de los estudiantes fueron determinantes para ayúdalos a transformar de simples espectador a constructores de sentido, adoptando un rol activo para poner los conocimientos y experiencias propios en diálogo permanente con las intenciones y mensajes de las imágenes publicitarias. Así la relación con la imagen visual se hizo más cercana a partir de su lectura consciente, reflexiva, crítica e interesada de los mensajes visuales y la composición gráfica que presentan la publicidad.

Allí también se reconoce que se gestaron nuevas relaciones con la imagen más allá de lo emotivo, lo que les permitió a los estudiantes responder a cuestiones como ¿Por qué la elegí? ¿Qué fue lo que sentí? ¿En qué parte de mi cuerpo la sentí?, ¿Qué se activó en mí como persona?, ¿Qué quiere decir esa imagen publicitaria y qué objetivo tiene? ¿A quién está dirigida? Convirtiendo la imagen en un elemento inquietante.

Finalmente en el proyecto **Memes y jóvenes** se reconoce que la imagen meme hace parte del cotidiano de los jóvenes, por lo tanto ellos ya la comprenden y la producen; con el proyecto se potencio su creatividad y su mirada más cociente en torno a sus procesos de creación, circulación y su rol expresivo y comunicador de la realidad social. Los ejercicios de creación de este tipo de imágenes revelaron una manera de expresión compleja que demuestra un deseo natural de los estudiantes por comunicar y expresarse desde manifestaciones cotidianas y dinámicas acorde a sus gustos y pasatiempos, ya que dedican buena parte de su tiempo en crear, consumir y compartir este tipo de imágenes.

En cuanto a los otros tres proyectos no se reconocen resultados explícitos con respecto a educar la mirada, sin embargo en su lectura se pueden deducir conclusiones generales que encuentran similitud con los resultados expuestos anteriormente. Así mismo, la mayoría de proyectos presentan resultados de aprendizaje en cuanto a la creación técnica, los cuales se encuentran en la matriz de análisis de datos, precisamente en las categorías: resultados de aprendizaje y reflexiones del proceso, que por su extensión, y siguiendo la linealidad del presente capítulo se toma la decisión de no abordarlos en profundidad.

A partir de los resultados expuestos es posible identificar que algunas de las cosas que parecen haberse formado en los procesos o que los practicantes reconocen como tal, realmente son saberes o habilidades que de ante mano ya tenían los estudiantes, solo que con los ejercicios fueron visibilizados y posiblemente potenciados durante el transcurso de las actividades.

Lo anterior se ve reflejado en mayor medida cuando comprendemos los resultados que dan cuenta habilidades técnicas y creativas. Por ejemplo, en algunos proyectos se manifiesta que los estudiantes manejan dispositivos para tomar fotos y videos, y que además conocen de los programas y plataformas de edición y circulación, esto gracias a que son elementos con los que interactúan cotidianamente, y que de hecho crecieron haciendo uso de ellos, por lo tanto son saberes previos, que como mencione anteriormente pudieron llegar ser potenciados. En ocasiones los proyectos reconocen los saberes y capacidades previos de los estudiantes como algo presente, y de hecho los resaltan como algo positivo y oportuno para el desarrollo de las actividades.

En lo referente a la mirada, o posición crítica, se manifiesta en algunos proyectos que durante el proceso se evidenció y además se desarrolló esta posición, en relación a las imágenes. Esto se ve reflejado en los procesos, donde si bien se fija la mirada crítica como un asunto a formar, frases como: se propiciaron espacios para la construcción de significados, se encuentran otras formas de comunicarse y entender, se posibilitó un acercamiento a la imagen; Extraídas de los proyectos, nos

permiten deducir que lo que allí se hizo fue crear las condiciones para que en el proceso se desarrollara la posición crítica.

Así mismo como lo reflejan los resultados anteriormente expuestos, así como las deducciones que surgen a partir de la lectura de los proyectos, se propiciaron formas más conscientes de relación con la imagen, por tanto las miradas se hicieron más agudas, incisivas, y propositivas, transformando el rol de los estudiantes de consumidores pasivos a productores.

4.3.5. A modo de conclusión.

Quiero concluir este capítulo con una reflexión frente a los procesos descritos en los proyectos, no solo en torno a la formación como resultado final, sino también frente a los proyectos mismos y lo que representan no solo para esta investigación, sino para la LAV en general.

En principio quiero resaltar el valor de dichos proyectos, y en particular de los procesos y actividades descritos en ellos, ya que no solo representan una base esencial para comprender las prácticas pedagógicas como escenarios fundamentales en la formulación de proyectos en torno a nuestras inquietudes e intereses, que fortalezcan nuestra labor como futuros docentes. También porque representa un panorama para conocer las dinámicas que se pueden presentar en dichos escenarios, lo cual es beneficioso para la licenciatura, ya que permite evaluar y construir el espacio de práctica, afianzando sus puntos fuertes y reorientando las dificultades.

En cuanto al campo disciplinar de la educación artística visual los proyectos aportan bases para entender su relación con los aspectos socioculturales, y en este caso la cultura visual. Es a partir de esto que resultan valiosas comprensiones como la necesidad de reorientar el área artística en función de una relación más estrecha con lo social y en particular con la cultura visual de los estudiantes, y la importancia de generar prácticas artísticas situadas y consientes de la realidad, mediadas por

una relación más cercana y consiente con la imagen visual, comprendiendo su rol relevante en la sociedad.

Ahora bien, Como mencione al comienzo de este capítulo, durante todo mi proceso investigativo, desde que rastree, identifique y seleccione los proyectos que conformarían esta investigación di por hecho que los mismos dan cuenta de una formación hacia los estudiantes. Ahora mismo, después de abordar los documentos, conocer los procesos, hacerles preguntas, extraer información y construir respuestas; puedo deducir que en efecto los mismos dan cuenta de ciertos niveles de formación en aspectos como: El trabajo en grupo; la lectura de imágenes visuales, así como las formas de acceder o mirarlas; la construcción de narrativas y proyectos visuales; la comprensión de la imagen visual como un lenguaje de expresión; La producción, circulación y recepción de los mensajes visuales; la comprensión de conceptos como historia, narrativas, lenguaje visual, contenidos, entre otros.

Así mismo proyectos como **Narrativas audiovisuales y sus coyunturas pedagógicas; y Ver para crear: indagación en YouTube y producción audiovisual**, dan cuenta de una formación en torno a los medios masivos y los contenidos que allí circulan denominada alfabetización mediática; Propiciando reflexiones en torno a cómo estos pueden ser usados en la construcción de conocimiento, la capacidad para indagar y reconocer contenidos que ayuden al aprendizaje, la mirada crítica ante estos medios y contenidos, así como su impacto en la educación y la construcción de manifestaciones visuales.

Por otro lado se logra comprender una formación en cuanto a lo técnico y creativo, ya que dentro de las propuestas se abordaron temas como: el lenguaje audiovisual, la construcción de narrativas, el Storyboard, la pre y postproducción, la edición de imagen, la composición, los planos, referentes como el cine, la televisión, la publicidad, la composición de la imagen visual etc.

Seguramente hay cuestiones en torno a la formación que se quedan por fuera de mi reflexión, ya que mi acercamiento a los procesos fue por medio de documentos, que si bien son sistematizaciones de la experiencias, dejan por fuera parte de la esencia de lo que allí se vivió, entre eso, lo que aconteció fuera de lo contemplado dentro de los procesos, pero que ocurrió dentro de ellos; y que puede ser igual o más valioso que lo que se hace explícito en los proyectos.

Retomando la definición de formación expuesta al comienzo de este capítulo, y reconociendo que de esta sabremos en retrospectiva, mi posición en afirmar que hubo formación, se da no en retrospectiva del proceso mismo, sino de la revisión y análisis de los documentos que dan cuenta de dicho proceso. Esto por su puesto me da la capacidad de afirmar de forma general que hubo algunos niveles de formación en los aspectos anteriormente descritos, lo cual resulta valioso, considerando la metodología e intenciones del presente proyecto.

Parte de mi afirmación se ve sustentada en las conclusiones que acabo de presentar con respecto a los resultados formativos de los procesos, pero también retomando la definición inicial de formación, donde se sostiene que para que haya formación debe existir un velo entre los semejantes (el saber), que medie entre los involucrados y se ocupe de un objeto abstracto-formal. En el caso de los proyectos, el saber viene de la formación de los practicantes como futuros docentes de artes visuales, quienes a partir de sus intereses e inquietudes proponen la imagen visual (elemento de la cultura visual) como un objeto sobre el cual trabajar para suscitar aprendizajes y reflexiones que dan cuenta de la formación por parte de los estudiantes.

Como mencioné anteriormente, indagar sobre la formación en relación a los proyectos resulta fundamental, ya que le da a la presente investigación un fundamento y un sentido dentro de la línea de profundización a la que está inscrita, Aportando comprensiones acerca de los procesos de educación artística, su relación con otros campos, y las dinámicas que se generan en estas relaciones.

5. Conclusiones.

Durante el desarrollo de esta investigación hemos ahondado en una variedad de temas que enriquecen de muchas formas la educación artística para la cultura visual; por ejemplo, el lugar que desde los proyectos que conforman esta investigación se da a la cultura visual en la educación artística, así como desde la propuesta de algunos autores que han desarrollado el tema, esto desencadena una serie de cuestiones tales como: considerar el objeto artístico como manifestación de la cultura, la reorientación del área artística en la escuela y el papel del docente en esta tarea. Por otro lado, el lugar de la imagen visual, tanto en la cultura como en las propuestas adelantadas por los practicantes, las estrategias para integrarla a los procesos y lo que se espera lograr con ellas. Lo que nos lleva a pensar en los laboratorios de exploración y creación como espacios para el abordaje de todo tipo de temas, entre ellos la alfabetización visual o educación de la mirada. Por último la formación como un resultado de los procesos adelantados en las instituciones educativas.

Todo lo anterior surge al indagar sobre la pregunta de investigación, que se propone encontrar las implicaciones de integrar el campo de la cultura visual a los escenarios de educación artística; dar respuesta a esta inquietud requiere que hagamos una retrospectiva en todos esos temas que se abordan a lo largo del proyecto, y que en síntesis acabamos de mencionar. Comprendiendo qué implicación se refiere a las consecuencias o efectos que se producen de un hecho o acontecimiento dado. A continuación expondremos algunas conclusiones que reflejan esos efectos o consecuencias que se propiciaron con la implicación de la cultura visual en las propuestas de formación llevadas a cabo por los practicantes LAV.

En primer lugar incluir la cultura visual como un elemento de la educación artística implica pensar el arte y sus manifestaciones como un reflejo de la sociedad, de las experiencias y vivencias de los estudiantes; que dé respuesta a todas las coyunturas y acontecimientos que atraviesan en sus vidas dentro y fuera de la escuela, y que sea un medio de expresión para comunicar y generar nuevas narrativas en torno a esas vivencias y experiencias. Como reconoce Hernández (2007): "Lo que

introduce la perspectiva de la cultura visual es la consideración de las prácticas artísticas como prácticas discursivas –culturales- que tienen efectos en las maneras de mirar y de mirar-se". (p. 86)

En esta misma línea, implica reorientar las concepciones y dinámicas dentro del área artística en la escuela, haciéndola más flexible y receptiva a los contextos socioculturales y las manifestaciones de la cultura visual; ya que como hemos mencionado, La cultura visual de muchas formas amplía los límites no solo de la educación artística, sino de nuestro pensamiento, de nuestras formas de relacionarnos con el mundo, con las manifestaciones visuales que de allí emergen, y las formas para expresarnos y reconocernos. Esto además conlleva a pensar en un currículo integrado y organizado a partir de problemas particulares y desafiantes que necesiten del conocimiento disciplinar y no disciplinar para buscar respuestas posibles y plantear nuevas preguntas; lo que representa un currículo abierto a las contingencias, coyunturas e intereses de los estudiantes, que reconozca el mundo como el lugar donde circula una gran parte del conocimiento, y en esa medida lo integre en los planteamiento y estrategias para encontrar, pero también producir el conocimiento.

Así mismo esta relación implica repensar y transformar el papel del docente en el área artística, que lo lleve a optar por un rol menos apegado al de un instructor y más al de un guía para explorar sobre los intereses particulares, los entornos y las manifestaciones visuales con que interactúan los sujetos. Esto por su puesto podría presentársele como un reto a adoptar una postura flexible, acorde con las prácticas artísticas y las derivas culturales, optando por una mirada que no pierda de vista las situaciones y acontecimientos que atraviesan la experiencia humana. El reto se extiende a propiciar espacios de exploración que conjuguen el arte con los objetos propios de la cultura visual y los relatos, experiencias e inquietudes de los estudiantes; dando lugar a la creación de relatos visuales abiertos a las contingencias y sucesos. Al respecto surge el concepto propuesto por Fernando Miranda (2016) de educador postproductor, quien es capaz remixar imágenes y manifestaciones visuales de sus estudiantes para propiciar nuevos relatos.

Por otro lado implica pensar en el encuentro interdisciplinario que convierte la educación artística en un área amplia, donde entran a interactuar diversas disciplinas que constituyen la cultura visual, como la sociología, la semiótica, los estudios culturales, feministas y la historia cultural del arte; dibujando diferentes perspectivas teóricas, metodológicas y campos de acción para abordar los temas; abriendo la puerta a otro tipo de miradas, reflexiones y formas de acceder y producir el conocimiento. Esto permite expandir el sentido de la educación de las artes, dando la oportunidad de hablar desde otros lugares del arte, y de otras prácticas de visualización. Se trata de descubrir y propiciar el conocimiento desde distintos lugares además de los tradicionales donde encontramos respuestas.

Implicar la cultura visual en la educación artística también conlleva replantear los objetos que se consideran propios de este campo, sin excluir los que por tradición constituyen esta área; lo que propone un dominio más democrático, incluyente y cercano a nuevos productores y sus contextos; optando por otras maneras de producir en donde se conjuga la tradición con la nueva propuesta que emergen de las derivas culturales. En este mismo sentido, esto implica construir una escuela que transite del reproducir al comprender; del copiar al transferir; de la obsesión por el resultado a la reflexión sobre el recorrido.

Otras conclusiones llevan a pensar que integrar la cultura visual a la educación artística implica pensar la imagen visual como un elemento que moviliza el pensamiento, siembran inquietudes, generan ideas y despiertan deseos. Lo que le otorga el rol de entretejer las relaciones entre los participantes de la formación. En este sentido requiere contemplar intenciones formativas a partir de ellas, en donde se planteen objetivos y metas a los que se espera llegar, así mismo plantear estrategias para su inclusión en los escenarios de formación, como por ejemplo los laboratorios de exploración y creación, contemplados como espacio en el que la construcción colectiva de experiencias y significados en torno a un tema, hace del saber un dominio democrático y en constante construcción y reconstrucción.

Desde las propuestas de autores como Hernández (2016) la cultura visual implica:

Mirar a los niños, las niñas, los jóvenes y los diferentes grupos de la comunidad no solo como consumidores sino como actores y autores; Incorporar en las prácticas artísticas otros conocimientos y saberes, relacionados con cuestiones vinculadas a la identidad/ subjetividad, el poder, las políticas culturales, la memoria individual y colectiva; Contribuir con las prácticas artísticas a que la escuela y las comunidades ofrezcan proyectos apasionantes a sus miembros, desde los que puedan aprender sobre sí mismos, los otros y el mundo; Sentir que podemos compartir y aprender con los otros; Estar dispuesto a aprender de lo emergente, de lo que está pasando y no sólo de lo está establecido y es reconocido (p. 90).

Por último, resulta importante concluir reconociendo que la cultura visual es solo uno de los medios para reorientar la educación artística, y que su inclusión a la educación no debe limitarse solo a la comprensión de otros objetos sobre los cuales trabajar, sino también la consideración de nuevas miradas y perspectivas de acceder al mundo y hacerlo parte de la construcción educativa.

Quiero cerrar con una conclusión definitiva sobre este proyecto, el cual desbordó la pregunta de investigación, la cual encuentras respuesta mayormente en el primer capítulo, si bien los otros dan pistas para complementarla, es en el primero sobre el que recae el mayor peso de la pregunta. Desde mi punto de vista esto resulta favorable, ya que es un síntoma de que el proyecto gracias a su naturaleza esquemática y su metodología brinda la posibilidad de optar por distintos caminos para abordar variados temas, los cuales sin duda surgen desde las preguntas con que se recogieron los datos y las que permitieron analizarlos, llevándonos a descubrir cuestiones claves que merecen un estudio más profundo; lo que aquí se ha presentado es solo uno de esos caminos.

Dentro de los datos analizados surgen dos categorías: resultados de aprendizaje y reflexiones de los proceso; de los cuales se extrajeron cuestiones que responden a resultados en cuanto a la alfabetización visual presentados en el capítulo anterior; pero que también comprenden una serie de temas que resultan ser caminos y

posibilidades para ampliar la investigación a nuevos rumbos, esos se sintetizan y se recogen en un anexo que presenta estos temas, tanto los que se abordaron como otros tantos tales como:

¿qué tipo de influencia genera la imagen visual en los estudiantes?, ¿con que medio de la cultura visual o tipo de imagen tienen mayor relación los estudiantes en su cotidianidad? ¿Qué relación tenían anteriormente los estudiantes con los elementos que fueron articulados a los procesos?, ¿Qué tanto usan los estudiantes las plataformas digitales para emprender procesos de formación autónoma?, ¿Qué relación tienen los profesores titulares de las instituciones con los elementos de la cultura visual que fueron llevados al aula durante los procesos?, ¿Qué tanto reconocimiento y uso tiene la figura de laboratorio de creación y exploración en los escenarios de educación artística de las instituciones educativas?, ¿Qué opinan los estudiantes de las dinámicas propuestas por los estudiantes en los escenarios de formación?. Por otro lado el tema de la alfabetización digital o mediática.

Así mismo vale la pena reconocer que desde mis comprensiones con respecto a las categorías del presente proyecto encuentro un enorme potencial en ellas, ya que cada una por si sola podría ser un capítulo particular de la investigación o generar una investigación completa. Por ejemplo el papel del contexto en la inclusión de la cultura visual; La definición de cultura visual entendida por docentes de artes visuales; entre otros.

Siguiendo la idea del estado del arte como un estado del conocimiento acerca de un tema o fenómeno, sobre el cual es posible trascender a partir de nuevas preguntas con el fin de llegar a nuevos estados de conocimiento, estos temas e inquietudes anteriormente planteados podrían movilizar ese trascender para genera nuevas investigaciones que surjan desde lo aquí se presenta y llegar a nuevas conclusiones y estados de conocimiento frene a la cultura visual y su implicación a la educación artística.

6. Bibliografía.

Aguirre, I. (2015). Educación artística para una comprensión del mundo crítica y emancipadora; Hacia una narrativa de la emancipación y la subjetivación desde una educación del arte basada en la experiencia. Docencia, Hacia un Movimiento Pedagógico nacional. Pág. 4-17.

Aguirre, I. (2015). *EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA UNA COMPRENSIÓN DEL MUNDO CRÍTICA Y EMANCIPATORIA*. Hacia una narrativa de la emancipación y la subjetivación desde una educación del arte basada en la experiencia. Docencia, Hacia un Movimiento Pedagógico nacional. Pág. 4-17.

Atkinson, P. Coffey, A (1996). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos, estrategias complementarias de investigación*. Más allá de los datos. p. 166-174

Bustamante Zamudio, G, (2019) *LA FORMACION COMO EFECTO*. Bogotá, área de humanidades. Biblioteca Luis Ángel Arango.

Cuellar, Juan Antonio. Effio, María Sol (2010) *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. Ministerio de Educación Nacional República de Colombia

Dussel, I. Gutiérrez, D. (compiladoras) (2006). *Educación la mirada: Políticas y pedagogías de la imagen*. Impreso en la Argentina. Argentina

Galeano Marín, M. *Estrategias de investigación social cualitativa, el giro en la mirada*. La carreta editores. Medellín 2007. Pág. 113-143.

Gallego Badillo, R. Pérez Miranda, R. *Aprendibilidad, enseñabilidad y educabilidad en las ciencias experimentales*.

Gómez Vargas, M., Galeano Higueta, C. y Jaramillo Muñoz, D. A. (julio-diciembre, 2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442.

Hernández, F (2005). ¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE CULTURA VISUAL? *Educação & Realidade*, 30 (2), 9-34. ISSN: 0100-3143. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3172/317227042017>.

Hernández, F (2016). *Educación de la cultura visual: conceptos y contextos*. La Cultura Visual como invitación a la deslocalización de la mirada y reposicionamiento del sujeto. Organizadores Raimundo Martins / Fernando Miranda/ Marilda Oliveira de Oliveira/ Irene Tourinho / Gonzalo Vicci.

Kerry Freedman (2006). Enseñar la cultura visual. Cap. pág. 143-166, 190-211.

Londoño Palacio, O. Maldonado Granados, L. Calderón Villafañez, L (2016). Guía para construir estados del arte.

Malosetti Costa, L. (2006) Educar la mirada: Políticas y pedagogías de la imagen. Impreso en la Argentina. Argentina Algunas reflexiones sobre el lugar de las imágenes en. Pág. 155-164

Marín Viadel, R (2003) Didáctica de la educación artística para primaria: Aprender a dibujar para aprender a vivir. Pág. 3-52 España.

Miranda, F (2016). Educación de la cultura visual: conceptos y contextos: Postproducción educativa: la posibilidad de las imágenes. pág. 38-61. Organizadores Raimundo Martins / Fernando Miranda/ Marilda Oliveira de Oliveira/ Irene Tourinho / Gonzalo Vicci

Mirzoeff, N. (1999) *Una introducción a la cultura visual. ¿qué es la cultura visual?* Editorial: Ediciones Paidós. Pág.16-61.

Mitchell W. J. T. (1996). *¿Qué quieren realmente las imágenes?* Pág. 1- 22.

Mitchell W. J. T. (2009). *Teoría de la imagen, ensayos sobre la representación verbal y visual.* Madrid, España. Ediciones Akal.

Mitchell, W.J.T. (2003) *Mostrando el Ver: una crítica de la cultura visual* Editorial. Pág.17-40.

Strauss, A. Corbin, J (1998). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia. Diciembre de 2002. P. 32-36.

Torres, A; Jimenez, A. compiladores, (2007) *la práctica investigativa en ciencias sociales.* Universidad Pedagógica Nacional. PAG 27-43.

Wolcott, F (2003). *Mejorar la escritura de la investigación cualitativa.* Editorial Universidad de Antioquia. p. 37-54.