



Centro Universitario Paysandú



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

COLECCIÓN:

EDUCACIÓN DE LA CULTURA VISUAL

TOMO I

**Educación de la Cultura Visual:
conceptos y contextos.**

Organizadores
Raimundo Martins / Fernando Miranda
Marilda Oliveira de Oliveira
Irene Tourinho / Gonzalo Vicci

COLECCIÓN:

EDUCACIÓN DE LA
CULTURA VISUAL

TOMO I

**Educación de la Cultura Visual:
conceptos y contextos.**

Organizadores

Raimundo Martins / Fernando Miranda

Marilda Oliveira de Oliveira

Irene Tourinho / Gonzalo Vicci

Universidad de la República

Rector: Roberto Markarián

Instituto “Escuela Nacional de Bellas Artes”

Director: Samuel Sztern

Integrantes del Consejo

Orden Docente

Ramón Umpiérrez, Alfredo Chá, Fernando Miranda,
Fernando Irazábal, Manuel Germil

Orden Estudiantil

Nicolás Pérez, Mariana Caffa, y Agustina Mateu

Orden Egresados

Eduardo Terevinto, Sofía Martínez y María Victoria Chavat

Centro Universitario de Psayndú

Director: Carlos Planel

Universidade Federal de Santa María

Rector: Paulo Afonso Burmann

Universidade Federal de Goiás

Rector: Orlando Afonso Valle do Amaral

Organizadores:

Raimundo Martins / Fernando Miranda / Marilda Oliveira de
Oliveira / Irene Tourinho / Gonzalo Vicci

Corrección: Romina Acosta

Diseño: Elina Zurdo – Área de Artes Gráficas / IENBA

Fotografía: Sandra Marroig, detalle de obra de Javier Abdala

Impresión: Mastergraf

E-Book

ISBN: 978-9974-0-1240-0

• Ampliando itinerarios, conexiones y perspectivas.....	5
• Por qué la educación artística necesita cambiar y qué podemos hacer - Paul Duncum.....	7
• Circunstancias e injerencias de la Cultura Visual Irene Tourinho y Raimundo Martins.....	21
• Postproducción educativa: la posibilidad de las imágenes - Fernando Miranda.....	38
• Por un abordaje narrativo y autobiográfico: Diarios de clase como enfoque de investigación Marilda Oliveira de Oliveira.....	62
• La Cultura Visual como invitación a la deslocalización de la mirada y reposicionamiento del sujeto Fernando Hernández.....	75
• Cultura Visual, política de la estética y emancipación Imanol Aguirre.....	93
• La utopía íntima de la educación en la “Ciudad-Todo”: Cultura Visual y la formación en artes visuales Aldo Victorio Filho.....	139
• Singularidades de la educación de la Cultura Visual en los desplazamientos de las imágenes y de la interpretaciones Erinaldo Alves do Nascimento.....	157
• Cultura Visual: Rupturas con inercias e ignorancias curriculares - Leonardo Charréu.....	174
• Curriculums.....	189

AMPLIANDO ITINERARIOS, CONEXIONES Y PERSPECTIVAS

Frente a los conflictos, disensos y desafíos pedagógicos provocados por las visualidades contemporáneas y el capitalismo cultural electrónico surgió, en los años 2007 y 2008, la propuesta de crear una colección de Cultura Visual y Educación, hoy caminando hacia su séptimo título en portugués. Publicados por la Editora de la Universidad Federal de Santa María (UFSM), los libros organizados por Raimundo Martins e Irene Tourinho reunieron autores de diversos países (Brasil, Uruguay, Estados Unidos, Portugal, España, Inglaterra, Dinamarca, Noruega), presentando investigaciones y experiencias que se centran en concepciones, prácticas educativas y debates acerca del campo transdisciplinar de la Cultura Visual.


Ahora, pasados siete años de la primera publicación realizada en 2009, - iniciativa posible gracias a la postura innovadora y osada de la Editora de la UFSM - el proyecto de la colección toma rumbos más amplios y encuentra otros colaboradores que, juntos, piensan no solamente en difundir algunos de los trabajos ya publicados, sino hacerlos accesibles en otra lengua, en este caso, en español, con la expectativa de que el proyecto pueda alcanzar otros países de América Latina.

De este modo, Fernando Miranda, Gonzalo Vicci y Marilda Oliveira de Oliveira se aliaron a la idea de organizar, en tres volúmenes, la colección Educación de la Cultura Visual.

La propuesta transitó por itinerarios extensos, creando conexiones que incluyeron algunos encuentros presenciales, muchos correos electrónicos y conversaciones mediante medios digitales, además de diversas negociaciones institucionales que incluyen a la Universidad Federal de Santa María - cuya Editora desinteresadamente cedió el derecho de publicar los trabajos en español -, la Universidad Federal de Goiás (UFG) y la Universidad de la República (UDELAR).

Así nació, entonces, este primer volumen - Educación de la Cultura Visual: Conceptos y Contextos.

Esta colaboración extendida fortaleció, en primer lugar, nuestras relaciones con Marilda Oliveira de Oliveira, brazo fuerte y compañía imprescindible desde el inicio de la colección. De manera semejante, la cooperación alimentó intercambios académicos y afectivos que mantenemos, desde hace ya algu-



nos años, con los colegas de Uruguay, Fernando y Gonzalo, dando densidad a los planes y las acciones de los Grupos de Investigación de la UFG, la UFSM y de la UDELAR.

Para nuestra satisfacción, el Instituto “Escuela Nacional de Bellas Artes” de la UDELAR dió cabida al proyecto y, a través de los profesores Fernando Miranda y Gonzalo Vicci, promovió los pasos necesarios y la concreción de este emprendimiento, dando un soporte inestimable para la publicación de la colección.

En este libro, más allá del largo camino que cada uno de los autores ya emprendió por los meandros de la Cultura Visual, varios tópicos e intereses los aproximan. Tienen en común la comprensión de que el mundo no es finito y las experiencias no están acabadas. Buscan, además, entender los cambios en los modos en cómo vemos y somos vistos, proponiendo abordajes pedagógicos sobre los usos que damos a las imágenes y los artefactos.

Los autores exponen una visión parcial de sus propias experiencias como docentes e investigadores. Siguiendo sus múltiples perspectivas, muestran formas de conectar sus pensamientos con ideales e ideas que yuxtaponen posicionamientos críticos construidos y recogidos en vivencias dentro y fuera de las aulas y los talleres, en proyectos educativos y en acciones que atraviesan escuela, universidad y ciudadanía, para repensar el sujeto y sus relaciones con el arte, la imagen, lo cotidiano y la educación.

Organizadores

Raimundo Martins / Fernando Miranda

Marilda Oliveira de Oliveira

Irene Tourinho / Gonzalo Vicci

13 de abril de 2015

¿POR QUÉ LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA NECESITA CAMBIAR Y QUÉ PODEMOS HACER?

La educación artística precisa cambiar para poder abordar los efectos sociales de la proliferación sin precedentes de la imagería comercial, que actualmente satura la vida cotidiana en varios lugares del mundo.

El modo en como vivimos hoy -como viven, en especial, nuestros alumnos electrónicamente conectados- es muy diferente del mundo retratado por la práctica educacional artística convencional, que continúa enfocándose en elementos y principios modernistas, tanto como en medios de comunicación tradicionales. Ha pasado mucho tiempo desde que la pintura era considerada la principal forma cultural visual. Rampley (2005, p. 1) declara de forma todavía más explícita: “El arte hace mucho que dejó de ser la más importante expresión visual de identidad cultural”.

En este capítulo, esbozaré algunas de las nuevas realidades sociales que vuelven obligatorios los cambios en la educación artística, así como algunos de los caminos que necesitamos seguir. El término “esbozo” debe ser destacado, pues ni las razones por las cuales la educación artística debe cambiar, ni las perspectivas futuras, son presentadas de manera pormenorizada. Buscaré apenas contribuir al debate.

¿Por qué es necesario cambiar?

La comprensión de la proliferación global de la imagen.

En 1997 leí la obra de Nicholas Negroponte, *El mundo digital*, publicada en 1995. El autor describió una situación en que sería posible, en un futuro próximo, el envío de imágenes de alta resolución y provistas de sonidos de cualquier sitio de Internet a otro, de modo instantáneo. Además de eso, sería posible modificarlas y establecer una interacción con ellas. Él previó inclusive la capacidad de ver imágenes en movimiento, en tiempo real, a partir de cualquier lugar del planeta. Confieso que no tenía idea del significado de esto; al fin de cuentas, la mayor parte de las computadoras de aquella época presentaba solamente el formato de texto, y las previsiones de Negroponte parecían una fantasía. Ahora, sin embargo, todos sabemos lo que esto significa: la Web 2.0, un avance que se volvió un escenario omnipresente en la vida diaria de millones de personas -especialmente de los jóvenes- en todo el mundo.

Vale la pena reflexionar sobre la amplia infraestructura tecnológica que, según Negroponte, propiciaría tal avance, porque ella señala como los tiempos han cambiado. El autor reveló que, a partir del fin del siglo XX y durante un período aproximado de cinco años, un grupo de países planificó colocar en órbita cinco veces el número de satélites de observación que habían circulado previamente alrededor del planeta. Esos países fueron Estados Unidos, Rusia, China, India y la Unión Europea.

Países como el mío, Australia, que no cuentan con un programa espacial, tendrían sus satélites colocados en órbita por otras naciones. En tanto, los cables coaxiales que habían sido tendidos bajo los océanos durante un siglo serían sustituidos por cables de fibra óptica. Negroponte señaló que los cables coaxiales hechos de cobre, que habían viabilizado llamadas telefónicas internacionales y posteriormente faxes, correos electrónicos y otras formas de comunicación basadas en textos, eran mucho menos potentes que los cables de fibra óptica. El autor informaba a sus lectores que una fibra óptica del espesor de un hilo de cabello humano podría llevar la carga completa de un cable coaxial de cobre de 2,44 m. de espesor; lo que expandiría el largo de banda en cien mil veces. Anticipó con seguridad que la integración de la fibra óptica, con la capacidad considerablemente expandida de comunicaciones vía satélite, promovería una revolución en la comunicación mundial por medio de las imágenes, dando inicio a una forma enteramente nueva de relación humana. ¡Tenía razón! En ningún otro momento de la historia de la humanidad fue posible comunicarse instantáneamente con otras partes del mundo mediante el apoyo de imágenes de alta resolución.

En suma, esa tecnología ha proporcionado una proliferación de la imagen sin precedentes que revolucionó por completo, en un aparente abrir y cerrar de ojos, nuestro paisaje visual.

Pero eso no es todo; la tecnología por sí sola no da cuenta del tipo de revolución de las imágenes que hemos testimoniado; en el pasado todas las formas de innovación tecnológica fueron hechas y adoptadas por personas (FEATHERSTONE; BURROWS, 1994). La tecnología ofrece los medios, no las explicaciones. Las maravillas tecnológicas nos fascinan, pero es necesario que exista la necesidad de asumirlas y de usarlas con sabiduría. Marx defendía que la vida cultural estaba determinada por la economía, y aún haya exagerado en ese punto, esto parece un factor altamente significativo (WILLIAMS, 1977).

Las necesidades y expectativas sociales son igualmente importantes. He aquí que la proliferación de imágenes, al mismo tiempo que resulta de las nuevas tecnologías, está también motivada por la combinación de la demanda económica y las necesidades humanas asentadas en nuevos arreglos sociales.

Primeramente, la fase actual del capitalismo, denominada capitalismo rápido y consumista (AGGER, 2004), constituye un factor importante en la reflexión sobre la proliferación de las imágenes. Para que una economía capitalista sobreviva, debe expandirse continuamente por medio de tres formas generales. Puede adentrarse en áreas de la vida social anteriormente descomoditizadas -por ejemplo, al transformar escuela en puntos de venta de refrescos y comida rápida-; acelerar el tiempo de rotación entre la producción, la distribución y el uso de los productos; dejar de centrarse en la fabricación de productos y transformarse en una economía de provisión de servicios.

Sea con base en bienes o servicios, el punto crítico para la expansión continua de la economía, y por tanto, para su supervivencia, es el de que bienes y servicios sean relativamente efímeros. El tiempo de rotación necesita ser veloz. Tomemos como ejemplo un aparato de televisión. Normalmente se espera que dure por lo menos diez años y, con suerte, bastante más tiempo, lo que constituye actualmente un tiempo de rotación bastante lento. Entretanto, la vida de un programa televisivo muchas veces dura apenas una noche, y la proliferación de las imágenes proporcionada por la tecnología es una dádiva del cielo para el capitalismo.

Marx enfatizó en demasía la naturaleza determinante de la economía, pero estaba en lo correcto en concebir el capitalismo como revolucionario, eternamente creando nuevas formas de vida en medio de un proceso de destrucción de formas ya existentes (WILLIAMS, 1977). El capitalismo que era familiar a Marx, pautado por la producción de bienes, exigía sobre todo la internalización de la austeridad y de la moderación, tanto como de la identidad de trabajador. En la actualidad, no obstante, tanto en países desarrollados como en la clase media de los países en desarrollo, el capitalismo se basa en el consumo, y la identidad de consumidor sustituye a la de trabajador (JAGODZINSKI, 2004). La economía demanda más y más productos efímeros tales como imágenes electrónicas. El consumo se volvió un modo de vida: una vida de bien constituye, ahora, una vida de bienes. En el pasado el valor simbólico de los bienes constantemente propalaba tanto su valor de cambio como de uso (DUNCUM,

2007). Las personas compraban productos sin considerar su precio o buen funcionamiento porque los asociaban al capital cultural y social con que se identificaban. Esto continúa sucediendo, pero hay algo más. Al adoptar integralmente una identidad hedonista y consumista, muchas personas con una renta disponible consumen ahora por el simple placer de hacerlo. Tan relacionado al consumo, el valor simbólico ha sido básicamente sustituido por el deseo de consumir (JAGODZINSKI, 2004). Más, por sí sólo es simplemente mejor. Deseamos más cosas, cada vez más. Como sociedad exigimos eso. Parte de esa demanda se debe al hecho de que estamos habituados a lo eternamente nuevo, pero otro avance significativo es que la cultura comercial provee cada vez más puntos de referencia para la vida. No solamente nos identificamos con el consumismo, sino que también recurrimos a los medios de comunicación de masas para aprender a vivir en la actualidad.

La dependencia con relación a la cultura comercial camina codo a codo con el desgaste y/o el colapso de fuentes de autoridad más tradicionales, tales como la Iglesia, los gobiernos, los sindicatos, la clase social y la familia.

Las personas que otrora recurrían a esas instituciones y formaciones en busca de una noción de sujeto, se vuelven, cada vez más hacia los media. Con la globalización, aún la idea misma de nacionalidad se ha desintegrado. Actualmente, en las sociedades que son, bajo varias perspectivas, pos-tradicionales, el sujeto se tornó un proyecto a ser constantemente rehecho (GIDDENS, 1991). Se volvió el proyecto de vida de cada uno, y los media, siempre presentes, siempre integrando nuestra existencia diaria, se encuentran saturados de concepciones sobre el mundo. Tal vehículo nos cuenta lo que es el bien y el mal, quién es bueno y quién malo, en quién debemos o no confiar, cómo es posible ser feliz, y así sucesivamente.

En resumen, las nuevas tecnologías han promovido una saturación de imágenes sin precedentes, una economía capitalista requiere bienes efímeros para su propia supervivencia y nosotros, como seres humanos a la deriva y sin las referencias que guiaron a nuestros antepasados, dependemos cada vez más de la economía para desarrollar valores normativos que orienten nuestras vidas. Esa simbiosis poderosa, en que uno estimula lo otro, muestra que, aún en los países emergentes que cuentan con una clase media acomodada, muchas personas viven ahora en un mundo radicalmente diferente que aquel de hace cincuenta o hasta quince años atrás.

El impacto de una cultura de consumo

No es que la proliferación de las imágenes y la adopción de una cultura de consumo estén desprovistas de complejidad. Los medios de comunicación de masas ofrecen tanto los valores del mercado como aquellos vinculados a las creencias sociales convencionales. El mensaje principal de la televisión es consumir -la felicidad es alcanzada por medio de la adquisición de bienes y del uso de servicios comerciales-. Marx no se habría sorprendido con el hecho de que el mensaje principal de importantes medios de comunicación en la actualidad se haga eco de la necesidad de una economía de consumo; o sea que la felicidad pueda ser adquirida por medio del consumo ininterrumpido. Por lo tanto, la identidad hedonista de un consumidor se opone a la necesidad social más amplia de responsabilidad colectiva (sin mencionar la futilidad extrema de alcanzar la felicidad como la adquisición de bienes materiales). Imbricados con el mensaje del consumo están las representaciones que corroboran posiciones sociales existentes, las que son comúnmente sexistas, racistas, xenófobas y homófobas, tanto como las que marginan y cosifican a los deficientes mentales y físico, y así sucesivamente.

Las imágenes visuales recubren tales ideologías con humor y apelan a nuestros sentidos de tal modo que tenemos dificultades en rechazar el placer que ofrecen (WALKER & CHAPLIN, 1997). Atractivos estéticos, sean propuestos por la belleza, por lo sublime o aún hasta por lo chic feo, son empleados para enmascarar ideas que de otro modo serían cuestionadas. La estética como llamador sensorial ejerce el mismo rol de otros tiempos, pero ahora en una escala inédita: se encarga de inspirar una ideología (DUNCUM, 2008).

Lo que podemos hacer

Contenido

Dadas las nuevas circunstancias en que vivimos, muchos educadores artísticos han defendido que el contenido de la educación artística debería pautarse por la cultura visual. Ese grupo incluye profesionales de los Estados Unidos (DUNCUM, 2002; FREEDMAN, 2003; TAVIN, 2003), de Europa (ILLERIS, 2008; VIDIELLA & HERNANDEZ, 2006), Asia (PARK, 2006), África (LAUWRENS, 2005) y América Latina (DIAS, 2006). El área de los estudios de la Cultura Visual (BARNARD, 1998; STURKEN & CARTWRIGHT, 2009; WALKER & CHAPLIN, 1997), que constituye

la fuente de estos educadores artísticos está fundamentada por la teoría crítica (RUSH, 2001) que, a su vez, reúne diversos campos de estudios, incluyendo el pos-colonialismo, los estudios radicales, la teoría *queer*, y los estudios feministas. A pesar del amplio objetivo de esta coalición, el hilo conductor que pasa por la teoría crítica revela que todas las formas de representación contribuyen, de forma significativa, con las luchas sociales.

Las imágenes son concebidas como tácticas de poder, empleadas por facciones sociales rivales en su lucha por la legitimación de valores y creencias. En una sociedad jerárquica y pluralista, tales contestaciones no son solo importantes para las decisiones a ser tomadas, sino también son casi siempre ricamente complejas y frecuentemente contradictorias. Las imágenes siempre desempeñan un papel en el ámbito de luchas por el significado, sea legitimando nociones existentes y las estructuras de poder que apoyan, sea contestando tales nociones o incorporando ambivalencia y contradicción. Además, al apelar a los sentidos y las emociones, las imágenes ejercen una profunda influencia. Al mismo tiempo, los espectadores detentan el poder de negociar y/o de resistir los significados dominantes, tanto como de crear sus propios significados.

Si tal abordaje diverge de otros, tradicionales y humanísticos, que comprendían el arte como la expresión de una humanidad esencializada y no problemática, su interés se contrapone a una educación artística modernista, enfocada exclusivamente en las Bellas Artes. La cultura visual es sumamente inclusiva, pues incorpora las Bellas Artes junto con una extensa gama de imágenes vernáculas y mediáticas, imaginería electrónica contemporánea y toda la historia de las imágenes producida y utilizada por las culturas humanas. Además, considera que las imágenes se influyen unas a otras, que son intertextuales. La cultura visual posee una configuración rizomática (WILSON, B., 2000): carece de un núcleo y puede expandirse infinitamente. Una imagen está conectada a otra que, a su vez, está conectada a una tercera; las imágenes asocian literatura, poemas, letras de canciones y filosofías de vida. Así como Internet -también es ésta un rizoma-, la cultura visual no tiene un centro o una estructura lineal.

Ninguna persona consigue fantasear o conjeturar indefinidamente. Se sitúa a contramano de la concepción modernista concerniente a los elementos y principios que deben ser esclarecidos antes de procederse al estudio de la historia del arte

o de los temas abordados por las imágenes. En su lugar, la cultura visual se disemina, por asociación, de una idea, imagen, tópico, texto, etc. a otro. Una cosa conduce a otra y a otra más. Se asemeja más a la grama que al árbol. (DELEUZE & GUATTARI, 1989).

Currículo

El currículo debería, entonces, basarse en la naturaleza de la cultura visual, específicamente en las experiencias de los alumnos relativas a ella, e integradas al conocimiento del profesor. Con relación al currículo modernista, éste se pautaba en una estructura lineal que iba de lo simple a lo complejo, comprendiendo desde elementos y principios a historia y temas; un currículo que refleje la configuración rizomática de la cultura visual comenzará en cualquier punto, con una imagen, o la representación de un tema, una polémica o una pregunta. Posiblemente la primera persona que desarrolló una propuesta curricular que utiliza una estructura rizomática fue Marjorie Wilson (2000). En su grupo de posgrado en la Universidad Estatal de Pensilvania, presentó a sus alumnos el programa informático Storyspace que, al emplear un uso excepcionalmente flexible de hyperlinks, propició la realización de una compleja red de asociaciones -primero por el creador, luego reordenado por cada usuario a su manera-.

Por medio de la combinación y yuxtaposición de imágenes, texto, efectos sonoros, música, etc. los alumnos hicieron una asociación detrás de otra y, a su vez, cada usuario tuvo la oportunidad de proponer sus propias combinaciones y crear significados nuevos. Wilson (2000, p. 93-94) relata el caso de un alumno:

Dave se preocupaba por la influencia cultural ejercida por la máquina y por la tecnología en la obra de artistas, desde Rube Goldberg y Jean Tinguely hasta la más contemporánea Rebecca Horn, y con representaciones del poder de la máquina en los media populares, de la ficción de William Gibson, *Neuromancer*, al cine: de *Metrópolis*, de Fritz Lang y de *Blade Runner*, de Ridley Scott al programa de televisión *Max Headroom*.

Varios alumnos de Wilson eran artistas principiantes y, por lo tanto, incluían también sus propios trabajos en curso, que eran simultáneamente influenciados por sus hipertextos y una fuente de inspiración más para estos.

Al adoptar la misma tecnología, pero partiendo de una ingeniería popular en vez de obras de Bellas Artes, los alum-

nos de Wilson -notoriamente Tavin, Carpenter y Taylor- desarrollaron sus propios *sites* con *hyperlinks*, que presentaron, a su vez, a sus alumnos. Tavin (2002) utilizó un anuncio de Diesel Jean que aprovechaba una fotografía icónica de la Conferencia de Yalta, realizada durante la Segunda Guerra Mundial. La fotografía en blanco y negro de Roosevelt, Churchill y Stalin había sido trabajada en *Photoshop*, un programa de manipulación digital, para incluir jóvenes modelos vestidas con *jeans* e inclinadas, de forma provocativa, sobre los líderes aliados. Tavin consiguió asociar la imagen a un sinnúmero de eventos históricos, biografías de los líderes, nuevas tecnologías, fotografía documental y a la cultura comercial contemporánea. A su vez, uno de los alumnos produjo un hipertexto que partía de un anuncio de *Nike* y en seguida exploraba numerosos temas, tales como celebridades deportivas, comercio global y trabajo esclavizante. Junto con sus profesores en formación inicial, Taylor (2000) analizó videoclips de Madonna y los asoció a referencias oriundas de las Bellas Artes, con los cuales muchos de estos videos están ricamente infundidos.

Taylor y Carpenter (2002) partieron de un tema en vez de una imagen: el compartir un lugar llamado hogar. Sus alumnos-profesores crearon redes que analizaban cuestiones como: “¿Qué constituye un lugar?” “¿Quién vive en ese lugar?” “¿Qué significa estar desamparado?” Investigaron artistas históricos y contemporáneos, tanto como referencias populares que incluían propagandas y *trailers* de filmes, poemas, y materiales de periódicos. Enseguida, elaboraron individualmente planes de clase que tomaban la red desarrollada por el grupo tanto como punto de partida cuanto como un modelo para sus propias prácticas de enseñanza. Un alumno comenzó con una escultura de un individuo cubierto con una manta, asociándola a un hombre durmiendo en una banco de plaza y a escritos sobre invisibilidad. Con el objetivo de delinear una imagen para el desabrigo, el alumno recurrió a datos sobre esa cuestión y a fotografías de personas desalojadas, tanto como a un mapamundi mostrando campos de desamparados. Otro alumno asoció ilustraciones de familias producidas por Norman Rockwell a mascotas y éstos al valor atribuido a los animales a otras culturas, al ejemplo de la sacralización de las vacas en el hinduismo. Los alumnos entonces produjeron sus propias imágenes en varios medios.

En cada uno de los ejemplos citados, el programa *Storyspace* posibilitó una flexibilidad significativa, aunque tenga un

costo alto y no funcione bien en cualquier computadora. Por eso, cuando al inicio de este trabajo utilicé el *PowerPoint*, un programa menos flexible, más fácilmente disponible. Los alumnos aceptaron la estructura básica lineal del programa, aunque hayan explorado integralmente la facilidad de los *hyperlinks*. Así, seleccionaron una imagen popular o erudita y establecieron asociaciones en base a tres temas evocados por tales imágenes. Una alumna, por ejemplo, escogió un anuncio de relojes pulsera que retrataba una joven Marilyn Monroe vistiendo malla de baño. Ella asoció ese anuncio a la publicidad, a la historia de los relojes y de las *pin-ups*, tanto como al tipo físico caucásico ideal, el cual fue comparado a tipos ideales de otras culturas. Esa alumna, que frecuentemente se vestía como Marilyn, parecía estar explorando su propia identidad.

Con todo, no es necesario utilizar una computadora para establecer un intertexto, la baja tecnología es igualmente posible. Herrmann (2006) utilizó hilo, cinta adhesiva y una tiza grande para crear un intertexto pautado en el programa de TV *The Swan*, transmitido en esa época. Se trataba de un *reality show* en que mujeres escogidas por ser “patitos feos” se sometían a transformaciones que incluían cirugía plástica, tratamiento dental y consejo terapéutico, para, entonces, volverse lindos cisnes.

Después de visionar diversos episodios dentro y fuera del aula, los alumnos organizaron una lista de las ideas y de otros aspectos de la cultura popular que habían asociado al programa. La lista incluía los siguientes ítems:

El *Famous Face*, de la MTV; la historia de los concursos de belleza, disturbios alimentarios; el histórico de cirugías plásticas de Michael Jackson; lipoaspiración; imagen corporal; dietas... la influencia de celebridades sobre los niños; expectativas de los padres y la autoimagen en la infancia (Herrmann, 2006, p. 145-146).

Herrmann clavó el logo de la marca del programa en el centro de pizarrón, mientras los alumnos utilizaban el hilo para relacionar sus ideas a la marca y a las ideas de los colegas, a medida que descubrían asociaciones conceptuales, históricas o geográficas. Herrmann, entonces, como profesora detentora de conocimiento especializado en arte contemporáneo, estableció sus propias relaciones con imágenes de diversos artistas que también abordaron cuestiones relativas a la belleza, el cuerpo y la imagen de sí mismo.

Se continuó en un debate, justificando las asociaciones y levantando cuestionamientos: ¿qué es la belleza? ¿Es universal? ¿Quién decide lo que es bello? Y así sucesivamente. El debate hizo que los alumnos produjesen sus propias manifestaciones artísticas, lo que suscitó otras preguntas sobre belleza.

En el sentido de Herrmann, he empleado la misma tecnología bajo varios puntos de partida. Comencé preguntando a los alumnos lo que ellos consideraban “sexy” en el momento, es decir, lo que más hubiera llamado su atención recientemente. Un grupo eligió el programa de TV *Gossip Girls*. Luego, así como Herrmann, elaboré una lista con las asociaciones relativas al programa hechas por los alumnos. La lista incluía celebridades, *paparazzi*, retratos, dietas, belleza, tipos físicos bizarros, publicidad, familia y clase. Solicité a los alumnos que trajeran imágenes de cada tópico junto con definiciones y comentarios. Con auxilio de chinchas, fijé una copia impresa del site de *Gossip Girls* en un mural grande, y los alumnos fijaron sus temas -ellos relacionaron mi figura con un hilo de lana de color y, con otro, los relacionaron a los temas de los colegas. Aquellos que habían reunido imágenes de clase rotularon personas desamparadas de “clase baja”, lo que promovió un debate sobre la pertinencia de este preconceito. Los alumnos cambiaron sus historias entre sí y se reían de sus propias ideas. Aquellos que habían pegado fotos de chicas las rotularon de buenas o malas; chicas sonriendo y tomando helado fueron consideradas buenas, al tiempo que adolescentes bebiendo o fumando fueron consideradas malas. Esto también generó un debate sobre los valores normativos que preservamos en nuestras mentes y que no acostumbramos evaluar a menos que sean visibles, como ocurrió en el ejercicio en cuestión. Nuevamente, el debate que siguió fue tan divertido como serio. Los alumnos entonces reactivaron la discusión creando sus propios cortometrajes.

Pedagogía

Menciono el humor porque es importante incorporar placer y crítica. Algo de diversión, y hasta de placer transgresor que los alumnos absorben de la cultura popular, debe ser concebido como un ingrediente de la pedagogía. En caso contrario se niega un aspecto fundamental de la razón por la cual la cultura de masas es popular. Por esto, Buckingham (2003, p. 5) defiende “formas lúdicas de pedagogía que aborden directamente el involucramiento emocional de los jóvenes con los media tanto como su noción de influencia”. Esto implica permitir cierta libertad a la propia transgresión del alumno (DUNCUM, 2009).

De forma semejante, tal como en los ejemplos referidos, se vuelve fundamental establecer una actitud crítica frente a la cultura popular. En caso contrario, los profesores se limitarían a ceder frente al hedonismo del mercado y a fracasar en el abordaje de valores y creencias antisociales de buena parte de la cultura de masas. Por un lado, un profesor no puede, en su sana consciencia, someterse a una política del todo vale en que cuestiones sociales relevantes como sexismo, racismo, homofobia y clasismo dejen de ser discutidas.

Por otro lado, un abordaje integralmente crítico irá a minar el placer de los alumnos -estudiar la imaginería popular es percibido por éstos como un ejercicio puramente académico que es incapaz de influenciar sus creencias o los comportamientos fuera del salón de clases-.

Los alumnos aprenden el lenguaje crítico de la crítica y lo reproducen con el objetivo de ser aprobados en las disciplinas, pero nunca permiten que influencie sus vidas. Mantener un equilibrio difícil entre esas preocupaciones concurrentes -la crítica que permite una reflexión divertida y hasta incluso transgresora- solamente puede ser logrado por medio del diálogo, en el ámbito de un debate abierto entre alumnos y profesores.

En una pedagogía dialógica, las ideas circulan en busca de coherencia y los profesores aprenden tanto como sus alumnos. Es preciso promover un espacio seguro para que los alumnos se sientan capaces de expresarse al mismo tiempo en que respetan las concepciones de los profesores. El objetivo de una pedagogía dialógica que amalgama diversión y crítica no consiste en ofrecer respuestas definitivas, pero sí en levantar cuestionamientos, revelar dilemas y dar continuidad a una conversación. Tal pedagogía cree en el poder de los alumnos y en su capacidad de tomar decisiones éticas.

Conclusión

Para emplear una metáfora de la tecnología de otros tiempos, en este texto busqué tan solo una gran pincelada. Más que un esquema, ofrecí apenas algunas directrices para la reflexión. Mientras tanto, aunque este texto sea sólo un esbozo, una cosa debería quedar clara para cualquier observador actual: Marx tenía razón al concebir el capitalismo como revolucionario. Para bien y/o para mal, el capitalismo crea nuevas formas de

vida de modo incesante y deja otras formas más antiguas arruinadas a su paso.

Nos cabe a nosotros decidir si será capaz de destruir la educación artística, pues ésta no conseguirá sobrevivir de la forma como lo hizo en el pasado. Para que sobreviva, debe adaptarse a las circunstancias sociales radicalmente alteradas. Esto es posible por medio del reconocimiento de la proliferación de la imaginaria comercial -hacia las cuales las personas se han volcado, cada vez más, en busca de referencias de vida-, del acogimiento de naturaleza rizomática de las imágenes y de la adopción de una pedagogía del diálogo que persiga el equilibrio entre placer y crítica.

Referencias

- AGGER, B. **Speeding up fast capitalism:** Cultures, jobs, families, schools, bodies. Boulder, CO: Paradigm, 2004.
 - BARNARD, M. Art, **design and visual culture:** An introduction. London: Macmillan, 1998.
 - BUCKINGHAM, D. Media education and the end of the critical consumer. **Harvard Educational Review**, 73(3), 2003. Acceso el 23 de noviembre de 2005. <http://www.edreview.org/harvard03/2003/fa03/fo3buck.htm>
 - DELEUZE, G., & GUATTARI, F. **A thousand plateaus:** Capitalism and schizophrenia. Minneapolis, MN: University of Minneapolis, 1989.
 - DIAS, B. (2006). Acoitamentos: os locais da sexualidade e genero na art/educação contemporanea. **Visualidades**, 4(172), p.101-131, 2006.
 - DUNCUM, P. Visual culture art education: Why, what and how. **Journal of Art and Design Education**, 21(1), 14-23, 2002.
- Aesthetics, popular visual culture and designer capitalism. **The International Journal of Art & Design**, 26(3), 285-295, 2007.
- Holding Aesthetics and Ideology in Tension. **Studies in Art Education**, 49(2), 122-135, 2008.

Toward a playful pedagogy: Popular culture and the pleasures

of transgression. **Studies in art Education**, 50(3), 232-244, 2009.

• FEATHERSTONE, M., & BURROWS, R. Cultures of technological embodiments: An introduction. In M. Featherstone and M. Burrows (Eds.), 1995.

Cyberspace/cyberbodies/cyberpunk: Cultures of technological embodiment, 1995, p. 1-20.

• FREEDMAN, K. **Teaching visual culture**. New York: Teachers College Press, 2003.

• GIDDENS, A. **Modernity and Self-identity: Self and Society in the Late Modern Age**. Stanford, CA: Stanford University Press, 1991.

• HERRMANN, R. In the classroom with ducks, swans and elementary education majors. In Paul Duncum (Ed.), **Visual culture in the art class: Case Studies** (p. 142-150). Reston, VA: National Art Education Association, 2006.

• ILLERIS, H. Between visual arts and visual culture. In L. Lindstrom (Ed.), **Nordic visual arts education in transition**. Stockholm: Swedish Research Council, 2008.

• JAGODZINSKI, J. **Youth Fantasies: The Perverse Landscape of the Media**. New York: Palgrave Macmillan, 2004.

• LAUWRENS, J. **The contested relationship between art history and visual culture studies: A South African perspective**. Unpublished master's thesis. University of Pretoria, 2005.

• NEGROPONTE, N. **Being digital**. Sydney: Hodder & Stroughton, 1995.

• PARK, J. A. Popular visual culture and critical thinking in art education. In P. Duncum (Ed.), **Visual culture in the art class: Case studies** (p. 135-141). Reston, VA: National Art Education Association, 2006.

• RAMPLEY, M. Introduction. In M. Rampley (Ed.), **Exploring visual culture: Definitions, concepts, contexts**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2005.

• RUSH, F. L. **The Cambridge companion to critical theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

• STURKEN, M., & CARTWRIGHT, L. **Practices of looking: An introduction to visual culture** (2nd. Ed.). Oxford: Oxford

University Press, 2009, p. 111-137).

- TAVIN, K. Engaging advertisements: Looking for meaning in and through art education. **Visual Arts Research**, 28(2), 38-47, 2002.

Wrestling with angels, searching for ghosts: Towards a critical pedagogy of visual culture. **Studies in Art Education**, 44(3), 197-213, 2003.

- TAYLOR, P. Madonna and hypertext: Liberatory learning in art education. **Studies in Art Education**, 41(4), 376-389, 2000.

- TAYLOR, P. & CARPENTER, S. Inventive linking: Teaching and learning with computer hypertext. **Art Education**, 55(4), 6-11, 2002.

- VIDIELLA, J., & HERNANDEZ, F. Beyond Lucian Freud: Exploring body representations in children's culture. **International Journal of Education Through Art**, 2(2), 105-117, 2006.

- WAJCKER, J. A., & CHAPLIN, S. **Visual culture: An introduction**. Manchester, UK: Manchester University Press, 1997, p. 147-164.

- WILLIAMS, R. **Marxism and literature**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

- WILSON, B. Of diagrams and rhizomes: Disrupting the content of art education. **Proceedings of the Art Education and Visual Culture Conference**. Taipei Municipal Teachers College, Taiwan, 2000, p. 25-52.

- WILSON, M. The text, the intertext, and the hypertext: The story. **Proceedings of the Art Education and Visual Culture Conference**. Taipei Municipal Teachers College, Taiwan, 2000, p. 89-124.

Publicado en:

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.) **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria (RS): Editora da Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

CIRCUNSTANCIAS E INJERENCIAS DE LA CULTURA VISUAL

Estamos viviendo profundas transformaciones que afectan, cada vez más, la manera en que concebimos y articulamos nuestra relación con el mundo. El impacto de esas transformaciones es más evidente sobre las producciones simbólicas y el modo en que ellas median nuestra relación con las múltiples formas de representación, trayendo consecuencias para las redes sociales que articulan y visibilizan nuestra experiencia con la producción, transmisión y circulación de imágenes y artefactos visuales en las sociedades contemporáneas. De forma prácticamente irreversible, estas transformaciones han generado perturbaciones que imponen cambios no solo en el hacer y en las prácticas artísticas sino, principalmente, en el pensar y en los procesos de enseñanza del arte.

Propiciadas por las condiciones, modos de circunstancias de comunicación predominantes en las sociedades contemporáneas, esas transformaciones revelan, también, la emergencia de una diversidad de experiencias artísticas, culturales y sociales decurrentes de un proceso geopolítico de globalización que exige cautela, pero, sobre todo, actitud crítica. A los pocos, esas experiencias parecen configurarse como una especie de paradigma que influye en los procesos de construcción de subjetividad y se instala en el imaginario visual de niños, jóvenes y adultos. Dias (2009, p. 8) describe las condiciones que caracterizan la contemporaneidad de la siguiente manera:

...vivimos inmersos en un mundo tecnológico visual extremadamente sofisticado y difícil donde las imágenes que usamos en el cotidiano para nuestra comunicación, instrucción y conocimiento se transformaron en una mercancía valiosa e indispensable.

Aparentemente inofensivos, y operando de manera subliminal, los mecanismos sociales responsables por la producción, distribución y circulación de información y conocimiento nos colocan delante de la necesidad de reformular horizontes y repertorios visuales, de crear nuevos mapas para aprehender y comprender el momento complejo que estamos viviendo. Nos colocan, además, delante de la necesidad de (re)articular nuestra relación con el mundo, con las prácticas artísticas/visuales, culturales y de enseñanza.

Ese panorama contemporáneo gana fuerza y contornos específicos al contrastar que su capacidad de diseminación de información y conocimiento artístico y visual ocurre en un espacio virtual y, por lo tanto, no está limitada al local, espacio y/o presencia física. Esta condición, caracterizada por una ubicuidad tácita, crea innumerables desafíos para las prácticas creativas y, por extensión, para las prácticas de aprendizaje y enseñanza del arte frente a la necesidad impositiva de una recreación que las coloque en sintonía con esta nueva realidad para que puedan utilizar esos canales y mecanismos.

Transbordos e implicaciones

Estamos en un mundo saturado por monitores, paneles y pantallas de diferentes tamaños donde imágenes y objetos atraen y repelen miradas, cobran y desvían atención. Nuestro trabajo también está siendo mediado por esos aparatos imagéticos que exigen, cada vez más, tiempo y habilidad aguzada para la interpretación y negociación.

El ámbito de esas arenas sociales está en continuo proceso de expansión. Convivimos con medios conocidos –fotografía, televisión, películas- ; medios tradicionales –pintura, escultura y diseño-, y, además, nuevos medios vinculan imágenes de información, de arte, ciencia, ficción, publicidad y cultura popular enfatizando el papel e importancia de las visualidades y de los medios visuales en nuestro cotidiano y en la diseminación de ideas en las esferas pública y privada.

Como campo de estudio transdisciplinar, la cultura visual, además del interés de investigación por la producción artística del pasado, concentra atención especial en los fenómenos visuales que están ocurriendo hoy, en el uso oficial, afectivo y político-ideológico de las imágenes y en las prácticas culturales que emergen del uso de esas imágenes. Al adoptar esa perspectiva, la cultura visual asume que la percepción es una interpretación y, por lo tanto, una práctica de producción de significado que depende del punto de vista del observador/espectador en términos de clase, género, étnica, creencia, información y experiencia cultural.

Sus objetos de estudio y de producción incluyen no solo materias visuales tangibles, palpables, sino también, modos de ver, sentir e imaginar a través de los cuales los objetos visuales son usados y entendidos. Consecuentemente, las metodologías

de la cultura visual son híbridas, diversificadas, pudiendo utilizar elementos prácticos y empíricos tanto cuanto abordajes teóricas y creativas. Como campo dinámico, en constante transformación, la cultura visual busca enfrentar y discutir cambios tecnológicos que han contribuido a la saturación de nuestro cotidiano con información y entretenimiento visualmente mediados.

El número creciente de artefactos e imágenes de la cultura visual no solo influyen, sino que, de cierta forma, impacta en nuestro modo de pensar, hacer y enseñar arte, creando una red de interconexiones entre formas visuales. A pesar de ser extensa, la reflexión de Freedman y Stuhr (2009), describe y caracteriza, de manera clara, ese ensanchamiento irreversible del campo arte-educación:

Ocurrió una transformación global de la cultura que es dependiente de imágenes y artefactos visuales que van desde lo que vestimos hasta lo que vemos. Vivimos en un mundo crecientemente saturado por imágenes donde los noticieros de televisión pueden controlar el conocimiento de las personas sobre eventos corrientes, donde estudiantes gastan más tiempo frente a una pantalla que frente a un profesor y bebés recién nacidos ven videos para activar el desarrollo de sus neuronas. La cultura visual permea y refleja, tanto cuanto influencia el cambio cultural en general. Ese desborde de formas de la cultura visual y la libertad con la que estas formas cruzan varios tipos de fronteras tradicionales pueden ser vistos en el uso de íconos de bellas artes reciclados en la publicidad, en películas con personajes generados por computadora y la inclusión de videos de rap en exposiciones de museos. Las artes visuales son la mayor parte de esa amplia cultura visual que incluye arte, publicidad, folclore, televisión y otras artes performativas, mobiliario y diseño, centros comerciales y parques temáticos de entretenimiento y otras formas de producción y comunicación visual. (p. 11)

La descripción de las autoras resalta el creciente repertorio de imágenes y artefactos de la cultura visual que, inevitablemente, influyen en el modo en que las artes visuales y, más específicamente, el arte educación, están siendo consideradas, interpretadas y entendidas. Destaca, también, la importancia y necesidad de abordar esos artefactos de manera crítica y abarcadora como parte de un capital cultural que constituye prácticas y representaciones sociales contemporáneas.

Son varias las implicaciones decurrentes de los cambios culturales que estamos experimentando pero llama, especialmente la atención, la libertad con que esas visualidades mesclan materiales, procesos de creación, referencias visuales, conocimientos, formas de representación y de mediación, conectando y miscegenando culturas, personas, prácticas de investigación y de enseñanza, además de alterar/borrar fronteras entre áreas de conocimiento anteriormente bien definidas.

Esas implicaciones y sus impactos refuerzan la comprensión de que vemos a través de filtros producidos por la cultura y por nuestras trayectorias/historias personales. Ver – como parte de la vida (de un aprendizaje) cotidiano- y dar sentido a lo que vemos, es una práctica que se aprende de muchas maneras, a partir de muchas fuentes. Al naturalizar ciertas ideas y valores, nuestra historia/trayectoria cultural va configurando gradualmente nuestro modo de ver el mundo, o sea, predisponiéndonos a verlo de determinada manera. Pero el acto de ver no ocurre en un vacío cultural; al contrario, siempre ocurre en contexto y el contexto orienta, influencia y/o transforma lo que vemos. Por esta razón ver es –debe ser- un proceso activo y creativo.

Cuando vemos una imagen, objeto o artefacto, recurrimos a la información general y/o al conocimiento específico que poseemos. Recurrimos a hábitos, valores, referencias y contexto para dar sentido/significado a lo que vemos. Cada individuo utiliza sus informaciones, conocimientos, hábitos y referencias para estructurar y dar sentido a las cosas que visualiza, valorizándolas de forma distinta, negociando sus significados de acuerdo con el contexto, su trayectoria cultural y sus intereses.

Niños, adolescentes y jóvenes son, probablemente, los más influidos por el contexto, por la información, referencias y valores de la cultura visual que los rodea. Sus intereses, conocimientos e identidades, pero principalmente, sus afectos, son contagiados por esas influencias e incorporados a sus modos de vida pasando a ser parte de sus subjetividades y sensibilidades.

En ese contexto de transformaciones globales de la cultura, de una cultura virtual que derrocha ambientes electrónicos, disponibilidades interactivas y visualizaciones transculturales, las bases de la cultura visual se construyen a partir de referentes específicos, como son explicitados en la siguiente cita:

El cambio a [educación de la] cultura visual no se refiere

solamente a la expansión del espectro de formas visuales incluidas en el currículo, sino también, aborda temas del imaginario y artefactos que no se centran en la forma *per se*. Esos temas incluyen cuestiones referentes al poder de la representación, a formación de identidades culturales, funciones de producción creativas, significados de las narrativas visuales, reflexión de conexiones interdisciplinarias. (FREEDMAN & STUHR, 2009, p. 10)

La ampliación o ensanchamiento del campo y de las prácticas del arte educación es una manera de responder a las demandas que se imponen a partir de las condiciones de cambio social, cultural, económico y tecnológico del mundo contemporáneo. Es, también, en consecuencia de esa ampliación/ensanchamiento de las prácticas, que la educación de la cultura visual se enfrenta con la necesidad de construir referentes teóricos y conceptuales que nos auxilien en la comprensión y explicación de esos fenómenos y transformaciones. Bajo la perspectiva de la cultura visual, nuestras prácticas necesitan encontrarse con la expansión, producción y circulación de objetos, artefactos e imágenes que, cada vez más, plasman y son incorporados a las prácticas y experiencias visuales humanas.

Capitalismo cultural electrónico

La imagen en movimiento creó nuevas formas de recepción colectiva y simultánea, pero la imagen electrónica potencializó y amplió las formas de recepción y visualidades extendiendo su alcance e impacto para la producción y la creación. La tecnología digital

Contribuye de manera significativa no apenas a ampliar la producción de imágenes, sino, principalmente, a transportarlas en tiempo real por medio de cámaras de celulares, cámaras fotográficas, computadoras, creando links y volviéndolas públicas en Internet en sites como Youtube, en portales, blogs, orkuts, etc. (MARTINS, 2009, p. 34).

Complementando, podemos decir que hoy, las facilidades y condiciones con las cuales se producen las imágenes están explicitadas en las palabras de Achutti (2004, p. 101) al resaltar cómo tales transformaciones están ocurriendo:

... cualquier persona deja de ser mero consumidor de imágenes para volverse un realizador/creador de imágenes [y artefactos visuales/tecnológicos] y consagrarse a reprodu-

cir la vida cotidiana en video o en fotografía, por un precio módico, sin tener conocimientos técnicos muy avanzados.

Queda evidente que la imagen digital, por no depender de un tipo de soporte específico, ganó características especiales como vehículo propicio para estimular y catalizar expectativas, deseos y sueños de niños y adultos susceptibles y, de cierta forma, vulnerables a las influencias del capitalismo cultural electrónico accionado por las economías del entretenimiento, de la experiencia del espectáculo.

Esas condiciones y circunstancias apuntan a la necesidad de formar profesores de arte preparados no solo para analizar e interpretar imágenes, artefactos artísticos y tecnológicos, sino principalmente, para ayudar a los alumnos a comprender y desarrollar una actitud crítica en relación a la industria de la imagen y del entretenimiento. Profesores capaces de desmitificar la autoridad impersonal y oculta del capitalismo electrónico, atentos a las estrategias de esa industria para absorber y utilizar las prácticas de creación y producción, transformando expresiones personales y sueños en territorios virtuales de espectáculo, convirtiendo a las personas en espectadores, compañeros o hasta curadores de las ofertas y emprendimientos de ese universo cultural tecnológico.

Cuando hablamos de capitalismo electrónico, nos estamos refiriendo a esta fase del modelo de “producción capitalista caracterizado por el dislocamiento del centro de los procesos de generación de riqueza a la producción simbólica –su consumo y su distribución a través del potencial de las redes electrónicas” (BREA, 2010, p.1). Las implicancias de ese dislocamiento son el fin de la separación o del aislamiento de los procesos de generación de riqueza de la producción de narrativas e imaginarios identitarios y el surgimiento de un nuevo campo de trabajo –inmaterial– cuya producción altera la división que anteriormente separaba a las producciones simbólicas, o intelectuales, del trabajo común, ordinario (ibid). Estas transformaciones en las sociedades contemporáneas hacen de la producción simbólica inmaterial una fuerza propulsora de nuevas economías de producción y consumo generando impacto inevitable en los significados y funciones de las prácticas del “hacer” y del enseñar.

El propósito de la educación de la cultura visual no es substituir conceptos, abordajes curriculares o prácticas de enseñanza del arte, sino insertar e incorporar en el hacer artístico, la discusión

del lugar/espacio de las imágenes –cualquier imagen o artefacto artístico- y su potencial educativo en la experiencia humana.

Ese propósito respeta la idea de que, al utilizar nuestros canales sensoriales, la fuerza educativa de las imágenes, de los artefactos artísticos y medios de comunicación visual cargan potencia que no debe ser vista como amenaza, sino como un desafío para la educación de la cultura visual. Este desafío requiere visiones curriculares, estrategias y contenidos que amplíen el “foco del campo de abordajes convencionales y estrechos a procesos abiertos de investigación creativa y crítica” (FREEDMAN & STHUR, 2009, p. 19).

Por esta razón la cultura visual no debe ser definida o caracterizada como un repertorio imagético, sino como una manera de pensar y abordar imágenes y artefactos que instituyen sentidos y significados para y con ese mundo cultural-electrónico-digital. En síntesis, usando las palabras de Brea (apud LÓPEZ, 2006, p. 3), la cultura visual es:

... un campo de indagación reflexiva que permite diferentes entradas sobre lo visual y que no se limita exclusivamente a análisis de lo “artístico”, sino que lo comprende dentro de una serie de dinámicas culturales mucho más amplias.

El desafío de instaurar “procesos abiertos de investigación creativa y crítica”, como apuntan Freedman y Sthur (2009), además de necesario, representa una provocación inmersa en dificultades y complejidades. Brea (Ibid., p.4) esclarece el carácter provocativo de este desafío

Parece necesario este enfoque en la formación artística. Pero, pienso que en nuestro contexto es francamente difícil pensar un tipo de aproximación de esa manera... Para comenzar, la educación es un problema social amplio y, en el aspecto artístico, este se encuentra ancorado en presupuestos románticos de casi dos siglos, y entonces...

La posición de Brea exhibe, al mismo tiempo en que detalla las transformaciones generadas por las economías de la visualidad de cara a la emergencia y al establecimiento de nuevas prácticas de creación visual desarrolladas y estimuladas por el capitalismo cultural electrónico. Esas prácticas desencadenan nuevos modos de distribución social y apropiación colectiva de formas y prácticas artísticas y culturales que, en función de sus características inmateriales y virtuales, ocurren a través

de rituales y espacios reconfigurados –no están más restringidos a galerías, museos, salas de exposición- a partir de los cuales ganan legitimidad y circunscriben su propio territorio.

Cultura visual y comprensión crítica

La idea de crítica como comentario, observación, análisis, evaluación o juicio, se fundamenta en el principio de informar o posicionar al lector sobre un determinado concepto, producto, ensayo, narrativa, artículo, libro, música, etc. De modo general, se espera que, además de esclarecer, la crítica ofrezca argumentos consistentes que justifiquen una posición intelectual, filosófica, teórica, ideológica, estética o artística ayudando al lector a definir o tomar posición sobre el tema en cuestión.

En las artes, la crítica tiene por objetivo informar y orientar al espectador o, inclusive, ayudarlo a decidir sobre el interés o conveniencia de ver una película, leer un libro, ver una pieza de teatro o un concierto, ir a una exposición, un espectáculo, un show, etc. En un sentido más amplio, la crítica puede ser utilizada como espacio de reflexión sobre temas diversos con el objetivo de desarrollar mecanismos que fomenten la discusión, ejercicio e intercambio de ideas en un espacio de libre tránsito y acceso. Pero la crítica también puede cargar las marcas de un momento histórico o de un sentido específico que estrecha los espacios de discusión transformándose en trinchera ideológica. Puede ser utilizada como instrumento de censura, de sanción moral, política o religiosa estableciendo fronteras y prescribiendo conductas y comportamientos individuales o colectivos.

En el campo de la educación, la crítica gana contornos específicos al tratar a la cultura como factor de transformación de la sociedad (SILVA, 2002; GIROUX, 1995). Como teorización educativa, la crítica se fundamentó, inicialmente, en principios marxistas que explicaban la formación del individuo, de clases y la organización de la sociedad como cuerpo social. Esa teorización encuentra énfasis en la crítica como camino y alternativa para esclarecer a los individuos sobre la praxis y el orden social instituido ayudándoles a comprender el fenómeno de dominación social. Tal crítica visa, también, impedir la constante reproducción del proceso de dominación en la sociedad. El despliegue de esa teorización conocida como pedagogía crítica, articula aprendizajes sobre el proceso de apropiación de conocimiento, conceptos, valores, bienes

culturales, hábitos y actitudes, con el objetivo de emancipar a los individuos de la dominación que construye y mantiene a las sociedades en inaceptables extremos de desigualdad social y, principalmente, económica.

En la perspectiva crítica está en juego el tema de la desigualdad como problema histórico y político. Su intención es cuestionar los desequilibrios que generan la desigualdad y, más aún, los procesos que exacerban esa desigualdad. En la visión crítica, la dinámica social, la estructura institucional y, además, el currículo, contribuyen a desarrollar actitudes, comportamientos, preferencias y valores que facilitan la adecuación de los individuos a las estructuras e intereses de las sociedades capitalistas impidiendo su movilidad.

Pero la teoría crítica, contraponiéndose a las teorías educativas tradicionales, tiene como foco la unión entre teoría y práctica, o sea, la búsqueda por mezclar o miscegenar las prácticas vigentes a las tensiones transformaciones y demandas del presente, de la contemporaneidad. Este es el punto común que da inicio a esta discusión sobre la comprensión crítica de la cultura visual.

Cada acto de “ver” es, también, un acto de “no ver” porque, cuando fijamos nuestras miradas en un determinado espacio, punto u objeto en el campo visual, algunas cosas siempre permanecen invisibles. Haciendo una analogía con Susan Sontag (2003), podemos decir que ver, es encuadrar, y encuadrar es excluir.

Como observamos anteriormente, vemos al mundo a través de filtros producidos por nuestras historias/trayectorias personales y por la cultura. Nociones de color, forma, textura, gesto, movimiento, volumen, luz, distancia, etc., o sea, el modo como reconocemos y usamos tales especificidades es mediado por relaciones y categorías construidas resultantes de nuestra inmersión en el mundo de la cultura.

La naturalización que ocurre a través de los filtros de la cultura da estabilidad y coherencia visual al mundo, a la forma como lo vemos y reconocemos. Nos capacita para comprender y explicar el mundo a través de nuestra habilidad para mantener una ilusión visual de la realidad, o sea, de aquello que vemos y cómo vemos. Las imágenes que vemos son vestigios de esa realidad, resultado de un tránsito, una transferencia de informaciones/eventos visuales entre el mundo externo y el mundo de la mente/cuerpo. Esa transferencia de informaciones y eventos visuales agrega

un proceso de estabilización que, a pesar de los lapsos de tiempo que los caracterizan y distinguen –selección, diferenciación, omisión, foco, encuadre, etc.–, da sentido y continuidad a lo que es visto como unidades separadas, o sea, como fragmentos imagéticos.

Cuando vemos un objeto, una escena o forma por primera vez, buscamos situarlo/localizarlo en nuestro repertorio visual. Rastreamos algún tipo de relación que sea familiar o corresponda a categorías visuales conocidas. Imágenes, objetos o formas que no esperamos ver, o que vemos y no reconocemos, generan sorpresa, extrañamiento.

Extrañamiento visual es una especie de agujero, laguna, interferencia en nuestro modo de ver. Es lo que se contrapone a la visión “tácita” predominante en nuestro cotidiano. La visión tácita es un modo de mirar que nos permite ver sin pensar o reflexionar (SCHIRATO y WEBB, 2004). Funciona como se estuviéramos operando a través de un ojo automático o, haciendo una analogía, a través de un piloto automático que guía una aeronave -en este caso, cuerpo/ser-. Ese modo de ver es una manera de enfocar y organizar el campo visual tanto de quien ve cuando de quien es visto.

Nos dejamos guiar por preferencias visuales comunes, familiares, que ofrecen sensación de confort y estabilidad. Operamos influidos por disposiciones/visiones naturalizadas, en sintonía con prácticas, normas y hábitos del entorno cultural, sin sobresaltos, guiados por ideas y valores constantes, referenciados por experiencias anteriores. Vemos lo que esperamos ver y eso nos satisface. La visión tácita funciona tal cual un pasaporte para actividades de rutina, como por ejemplo, cumplir las responsabilidades de un día de trabajo. Entretanto, ese tiempo de visión es insuficiente si queremos dar sentido/significado a lo que vemos. Esa mirada diferenciada, que huye al reconfort y estabilidad de las rutinas visuales es lo que consideramos “mirada crítica”. Ella nos ayuda/orienta a desarrollar una visión crítica del mundo y de la realidad.

Para construir/developar este tiempo de mirada, es necesario romper con la visión tácita, o sea, la mirada automática que reconoce, localiza y se acomoda a lo que vemos y cómo vemos. La visión tácita nos impide atribuir un significado particular a un objeto, artefacto, escena o forma, manteniéndolo prisionero de sus trazos, características y funciones obvias. Nos impide

(des)familiarizar el acto de ver en contexto, de comprometernos con una mirada analítica, personal, sin sentido de irrespetar/transgredir prácticas culturales naturalizadas o cánones formales instituidos.

Comprometernos analíticamente con lo que vemos es otro paso para desarrollar una comprensión crítica. La mirada crítica es componente fundamental para construir esta comprensión. Es un modo de mirar que profundiza y hasta personaliza nuestra visión y nuestra relación con el mundo. Dicho de otro modo, esa mirada nos ayuda a desarrollar una actitud analítica, reflexiva, que aguza nuestra comprensión sobre qué, por qué, y cómo estamos viviendo. Esa actitud analítica y reflexiva nos habilita para extraer, dialogar y procesar informaciones creando otras formas de ver y construir significados.

Podemos decir que comprometerse analíticamente, es hacer un “recorte de una totalidad en las partes que la forman” (QUEIROZ, apud DEMARTINI, 2008, p. 48), pero, sin necesariamente, aprenderlas en una secuencia predefinida. Es una especie de “deshacer de un objeto [escena, imagen] (...) seguido de un rehacer en orden diferente (...) que nos permite llegar a una comprensión más profunda de su sentido...”. (Ibid.)

La comprensión crítica demanda una mirada creativa que sorprende al proponer y visualizar desvíos, atajos, alternativas aún no pertenecientes al repertorio de formas visuales vigentes. La imaginación es la principal aliada de la mirada creativa, pues provoca modos de pensar/visualizar/representar objetos, acontecimiento, personas y espacios que no son -o aún no fueron- comúnmente experimentados.

Placer, imaginación y creación se articulan en la construcción de formas de comprensión y tienen un impacto que va más allá de un individuo aislado. En palabras de De Masi (2003, p. 704), “en la mayor parte de los casos, el [individuo] creativo experimenta placer tanto en crear una obra sorprendente como en constatar que ella provoca en los otros una sorpresa análoga a la suya”. Sorpresa y provocación son experiencias que alimentan la comprensión crítica.

Somos educados a través de regímenes escópicos que además de orientar nuestro modo de ver el mundo, de valorar, comprender y jerarquizar hechos, acontecimientos, imágenes y artefactos culturales, orientan nuestra manera de enfocar

y organizar el campo visual. Cuando hablamos de regímenes escópicos, nos referimos a una manera institucionalizada de organizar, ordenar y jerarquizar los actos de ver y ser visto. Históricamente, esos regímenes fueron construidos con la intención de ocultar direccionamientos y preferencias que guardan algún tipo de control y vigilancia (JAY, 1994). Por esta razón es importante explicitar que régimen escópico no es un campo visual unificado por teorías y prácticas. Por el contrario, es una arena de disputas donde sub-culturas visuales intentan concurrir con los modelos dominantes.

En las instituciones de enseñanza y educación visual ha sido trabajada como estrategia para instituir, homogenizar y, a veces, restringir el modo de ver de los alumnos estableciendo una visión normativa sobre arte e imagen. En oposición a esta práctica, el propósito de la comprensión crítica no es “destruir el placer que los estudiantes manifiestan, sino explorarlo para encontrar nuevas y diferentes formas de disfrute”, ofreciéndoles posibilidades de hacer otras interpretaciones y producciones de imágenes y artefactos (HERNANDEZ, 2007, p.71)

De cierta manera, la actitud crítica y creativa tiene que enfrentar los grilletes de los regímenes escópicos a través de los cuales somos educados en las sociedades del mundo occidental. Actitud crítica y creativa están conectadas en esa necesidad de resistir a la estandarización que rige y orquesta nuestra forma de ver. Tal estandarización, o, como dice De Masi (2003), “las prisiones culturales” son difíciles de derrumbar. Ejemplificando esto el autor escribe:

La selección, el adiestramiento, la formación, la división de las tareas, la estructura jerárquica, los lugares físicos, los objetos, así como las gratificaciones, todo eso compete para hacer que las tareas ejecutivas nos parezcan naturales y reconfortantes, en cuanto la actividad creativa parece excéntrica, arriesgada y psicológicamente muy onerosa. (p. 410)

Otro paso para la construcción de una comprensión crítica es la movilidad de mirar, proceso que se articula a través del “papel de las prácticas sociales de la mirada y de la representación visual, de sus funciones sociales y de las relaciones de poder a las cuales se vincula” (EFLAND, 2004, p. 229). La función de esa movilidad de la mirada no es “transmitir un cuerpo específico de información y valores”, sino, proporcionar a los estudiantes una “serie de herramientas críticas para la investigación de

la visualidad humana” (MITCHELL, 1995, p. 77). Esa movilidad puede ganar espacio en el aula por medio de dislocamientos perceptivos y conceptuales.

Tales dislocamientos presuponen un descentramiento de la figura del profesor como fuente, autoridad y referencia del trabajo educativo con visualidades. Requiere que el profesor se despoje de su autoridad y asuma el papel de mediador de las diferentes visiones de mundo que los alumnos taren. Tourinho (2010) discute la importancia de la

Oferta de posibilidades de elección sobre cómo y qué aprender, una idea que rompe con la enseñanza centrada en la profesora o profesor que pretendía conducir el proceso de aprendizaje de forma a hacer con que todos los alumnos tuvieran, al mismo tiempo, las mismas experiencias. (p. 2094)

Además, según la autora, estas posibilidades exigen “que una propuesta de trabajo educativo (...) tenga diferentes caminos y pueda ser realizada a partir de desvíos, preferencias, recursos y resultados que no son iguales para todos” (ibid). De manera general, visiones y repertorios imagéticos de los alumnos son considerados simples, comunes, ingenuos y, por lo tanto, irrelevantes cuando los comparamos con el acervo de imágenes, visualidades y artefactos que, en principio, los profesores conocen y manejan. Pero conviene recordar que, cualquier alumno, independientemente o, tal vez, en función de su condición y trayectoria, puede sugerir una percepción, una visión inusitada a partir de experiencias con imágenes. Al mismo tiempo, “los estudiantes necesitan comprender cómo y por qué son seducidos por un imaginario del cotidiano y de qué forma ellos pueden mediar esa relación como sujetos agentes” (DIAS, 2009, p. 9).

La construcción de una comprensión crítica depende, entonces, de romper con la visión tácita, comprometerse analíticamente y estimular la movilidad de la mirada. Estos procesos son, también, aliados en los agenciamientos que podemos realizar a partir de los modos como usamos y ejercitamos nuestra posibilidad de comprensión crítica. El uso y ejercicio de estas posibilidades tienen el potencial de posicionarnos para lidiar con la cultura visual como un recurso que nos permite entender dónde estamos, por qué y para qué.

De los transbordamientos a las responsabilidades

Nuestros modos de ver son configurados por nuestra trayectoria cultural al mismo tiempo que sufren la interferencia de poderosos “regímenes visuales”. Los regímenes visuales son formas peculiares de visualidades que ejercen influencia y algún tipo de control sobre el modo como vemos y, principalmente, sobre nuestra expectativa de ver (que ver).

En la cultura occidental regímenes visuales han sido legitimados como formas de ver confiables, ganando estatus social y siendo transformados en parámetros para validar indicadores, referencias y diagnósticos que visualizamos a través de tablas, diagramas, mapas económicos, infográficos, imágenes, etc. El capitalismo, sistema económico y social con fines lucrativos en que la organización de la producción y de la distribución son de propiedad privada, es uno de esos regímenes visuales (SCHIRATO e WEBB, 2004). De acuerdo con Crary (1999, p. 30)

Parte de la lógica cultural del capitalismo requiere que aceptemos como natural el rápido cambio de atención de una cosa para otra. El capital, como intercambio y circulación acelerada, produce este tipo de adaptabilidad perceptiva y se tornó un régimen de atención y distracción recíproco.

Como un poderoso régimen visual, el capitalismo al mismo tiempo en que atrae, desestabiliza y direcciona los modos de ver, naturaliza los deseos y expectativas de consumo. La mirada puede excitarse y llenarse de expectativas frente a las mercancías –visibles y visualizadas- que prometen satisfacer el deseo, pero, lo que de hecho excita, es la promesa de satisfacción que, en principio, se realiza a través de la adquisición de mercancías. Este ejemplo, aunque simple, puede ayudarnos a comprender la dinámica, la fuerza y la vitalidad del capitalismo cultural electrónico.

La volatilidad de la imagen digital y, al mismo tiempo, su visibilidad en términos de costos, impulsa una economía de la imagen que tiene como soporte a las tecnologías electrónicas. Imágenes y tecnología posibilitan un tránsito acelerado, casi imperceptible, entre mecanismos de producción y de consumo desbordándose en un mercado de aparatos electrónicos/digitales que acaban por potencializar el consumo a través de redes sociales como e-commerce, e-business, e-books, e-art, e-arte/educación, etc.

Anteriormente comentamos que la producción inmaterial de las nuevas economías virtuales genera un fuerte impacto sobre las prácticas artísticas y la producción simbólica, de modo general, volviéndolas vulnerables a los asedios electrónicos que las diluyen al crear formas de apropiación virtuales, colectivos y simultáneos. Las fronteras entre prácticas artísticas, industria cultural e industria de entretenimiento se confunden, se vuelven tenues y, poco a poco, se van borrando. Esa eliminación de fronteras, cuyo liderazgo está en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs), genera tensión constante por cambios institucionales que atienden o acompañan tales transformaciones.

La escuela y las instituciones educativas reciben, de manera intensa, el impacto de esas tensiones. Son llamadas a responder, interferir y, principalmente, orientar futuros profesionales, docentes e investigadores, para actúen en ese mundo imprevisible, encharcado de expresiones, prácticas culturales y artísticas que se renuevan casi cotidianamente.

Aunque sepamos que las instituciones de enseñanza no tienen cómo seguir el ritmo vertiginoso de esas transformaciones, ellas tienen, no obstante, la responsabilidad de formar e informar individuos que puedan comprender, evaluar y actuar como agentes críticos que no se contentan con ser rehenes del poder persuasivo de las imágenes y prácticas producidas por el capitalismo cultural electrónico. En ese sentido, nos cabe pensar que, como fragmentos de la vida, imágenes y objetos visuales son:

Registros de momentos que emergen y se desvanecen en las nieblas del tiempo [que] nos llevan a encuentros y desencuentros con culturas, modos de ser, [de ver], deseos, ideologías, creencias y sueños que nos inducen a pensarlos como territorios descentrados, como arenas pobladas por regímenes de representación donde significados son negociados, invisibilizados, neutralizados y, principalmente, disputados (MARTINS E TOURINHO, 2009, p. 10)

El mundo de las imágenes y de los artefactos visuales es vasto y, por lo tanto, precisa de referencias que sitúen y orienten nuestra práctica educativa. No podemos correr el riesgo de reducir la cultura visual a un mero conjunto de principios y abordajes minimizando su alcance, su impacto y su influencia que ya se vuelve irreversible. El estudio de las imágenes y

artefactos visuales debe pautarse por el reconocimiento de su heterogeneidad, las diferentes circunstancias que envuelven si producción y circulación y, especialmente, la diversidad de funciones culturales, sociales y educativas a las que sirve.

Referencias

- ACHUTTI, Luiz E. R. **Fotoetnografia da Biblioteca Jardim**. Porto Alegre: Editora de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Tomo Editorial, 2004.
- BREA, José Luis. **La crítica en la era del capitalismo eletrônico**. En: www.agenciacritica.net/criticaeck/ visitado el 05/06/2010.
- CRARY, Jonathan. *Suspensions of Perceptions: Attention, Spectacle and Modern Culture*. Cambridge, Mass.: Massachusetts Institute of Technology Press, 1999.
- DE MASI, Domenico. **Criatividade e Grupos Criativos**. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2003.
- DIAS, Belidson. Apagamentos: Ei, ei, ei...cultura o quê? Visual? E as Belas-Artes, Artes Plásticas e Artes Visuais? En: **Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em Cultura Visual**. Goiânia: Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual, 2009, p. 1- 12.
- DEMARTINI, Zeila B. F. Das histórias de vida às histórias de formação. En: SOUZA, Elizeu Clementino e MIGNOT, Ana Chrystina (Orgs.). **Histórias de Vida e Formação de Professores**. Rio de Janeiro: Quartet Editora/FAPERJ, 2008, p. 39-63.
- EFLAND, Arthur. **Educación artística y cognición**. Barcelona: Octaedro, 2004.
- FREEDMAN, Kerry & STUHR, Patrícia. Curriculum Change for the 21st Century: Visual Culture in Art Education. **VIS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte da UNB**. V. 8 no. 1, janeiro/junho de 2009, p. 9-21.
- GIROUX, Henry. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. En: Tomaz Tadeu da Silva (Ed.). **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p. 85-103.
- JAY, Martin. **Downcast Eyes** – The denigration of vision in

twentieth-century French thought. Los Angeles: University of California Press, 1994.

- LÓPEZ, Miguel. Crítica desde fuera del campo – Una conversación con José Luis Brea. En: **Esfera Pública**. Lima, 14 de Junio de 2006. www.esferapublica.org/nfblog/?p=446 Visitado el 05/06/2010.
- MARTINS, Raimundo. Narrativas Visuais: Imagens, Visu-
lidades e Experiência Educativa. **VIS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte da UNB**. V. 8 no. 1, janeiro/junho de 2009, p. 33-39.
- MARTINS, Raimundo y TOURINHO, Irene. Apresentação. En: (Orgs.) **Cultura Visual e Infância**: quando as imagens invadem a escola. Santa Maria: Editora da Universidade Federal de Santa Maria, 2009, p. 10 -12.
- MITCHELL, W. J. T. Interdisciplinarity and Visual Culture. **Art Bulletin**, n. 4 (77), December, 2000.
- SCHIRATO, Tony e WEBB, Jen. **Understanding the Visual**. London: Sage, 2004.
- SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de Identidade – Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SONTAG, Susan. **Diante da dor dos outros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- TOURINHO, Irene. Retomando um Tema Delicado: Avaliação e Ensino de Arte. En: Maria Virgínia Gordilho Martins e Maria Hermínia Olivera Hernandez (Orgs.) **Entre Territórios** – Anais do 19º Encontro Nacional da ANPAP. Salvador: EDUFBA, 2010, p. 2094-2106.

POSTPRODUCCIÓN EDUCATIVA: LA POSIBILIDAD DE LAS IMÁGENES

Introducción

En este texto plantearé algunas de las posibilidades que tiene, a mi juicio, la utilización de las imágenes visuales en la educación desde una alternativa de postproducción.

La postproducción es la manipulación de los materiales, generados habitualmente en formatos audiovisuales, para combinando aquellos elementos iniciales, crear nuevas imágenes, historias y narraciones.

En tal sentido, estoy postulando la postproducción educativa como una oportunidad de alcanzar nuevas situaciones y realidades a partir de los repertorios visuales con los que habitualmente nos relacionamos de manera incidental o provocada.

Es decir, trabajar desde las propias situaciones que protagonizamos cotidianamente en nuestra relación con el mundo que nos rodea, pero también desde aquellas que decidimos particularmente -como la visita a una exposición, el visionado de una película, una clase con nuestros alumnos- y en las que se realizan contactos particulares y estimulantes con las imágenes visuales.

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.

Los educadores artísticos, como *postproductores*, tienen unas posibilidades maximizadas de utilización de los amplios repertorios de cultura visual de la época contemporánea.

Y tienen, además, los recursos y los espacios que deben saber utilizar de forma creativa para producir nuevas situaciones, aprendizajes y experiencia estética.

De estos materiales y lugares, nos centraremos particularmente en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación,

en los museos y centros culturales -como instituciones especializadas en la producción y circulación de los bienes culturales-, y en los espacios públicos como espacios de encuentro, convivencia y realización de ciudadanía.

Postproducción educativa y condiciones de lo actual

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.

No es desde otros sitios, más que del de cada uno, donde debemos ubicarnos para cuestionar cómo puede cumplir la educación artística su finalidad de construir aprendizajes, crear narrativas y producir la crítica y la acción sobre el mundo en que vivimos.

Y, a nuestro juicio, promover la ocurrencia de la experiencia estética en el marco de la cultura visual -y desde formas participativas y relacionales que permitan la acción real de los alumnos-, es la manera más adecuada de realización de lo educativo artístico.

La época contemporánea presenta numerosos repertorios de cultura visual contruidos desde los espacios del arte, la comunicación corporativa, y la publicidad, entre otros. Repertorios que son mediados por tecnologías cada vez más sofisticadas y a la vez de mayor facilidad de acceso, utilización y penetración cotidiana.

Lo que podríamos denominar como el catálogo del arte contemporáneo, en particular, ha multiplicado su complejidad y su densidad, ya no solamente por la hiperproducción visual, sino por la acción de las nuevas tecnologías, a la vez que por la sensación extendida de confusión acerca de la validez, la calidad y hasta la identificación de la obra artística como tal.

En tales términos, no pareciera que en general la educación artística haya acompañado de alguna manera tales condiciones de la producción artística contemporánea, al menos en los niveles institucionales más extendidos de la educación formal.

Es decir, aún hoy la educación artística continúa insistiendo, de forma muy habitual, con enfatizar la historia del arte como asunto consagrado, con una dirección unívoca y occidental, lo que configura un reforzamiento de las distancias existentes entre la producción contemporánea y las posibilidades de visionado, protagonismo y acción de las personas.

Quizás a este respecto tenga bastante razón Mateu Cabot (2007) con relación a que, mientras la libertad creativa se ha asumido por la proliferación ilimitada de medios, materiales y formatos transformando, la posibilidad de la experiencia estética, de la relación de la gente con tales producciones visuales y artísticas sigue condicionada por una suerte de paradigma pre-moderno que busca, en los materiales y en las propiedades sensoriales de los productos creativos, la explicación segura y confirmada de lo artístico.

Tal aparente separación entre las personas y la producción artística tiene para el propio Cabot al menos dos maneras de explicación.

Por un lado, una explicación “sociológica” que se produce por la “deserción” casi masiva de los espectadores respecto del hecho artístico institucionalizado; situación que implicaría una falta de entusiasmo, concurrencia y aceptación de manifestaciones artísticas de vanguardia o contemporáneas en las cuales se invierte mucho del dinero público destinado a la creación.

Por otro lado, Cabot (2007, p. 37) sostiene que:

para la mayoría de los espectadores la obra de arte (fundamentalmente el contemporáneo) es muda, no les dice nada, en el mismo momento en que la realidad se ha vuelto una ‘obra de arte’, una ficción construida, donde los recursos propios del arte se encuentran por doquier y moldean de forma efectiva el modo de vida de los espectadores.

La construcción de la visualidad de época incluye a las realizaciones artísticas en un lugar importante y privilegiado, especialmente en una serie de transacciones constantes con el resto de producciones de la cultura visual, pero lo artístico en sí ha relativizado su importancia anterior respecto a lo que podría ser su misión de condensar en exclusividad la condición estética de época.

En los hechos (y en los dichos) la estetización de la vida cotidiana conduce frecuentemente a la reflexión dilemática entre estar en presencia de la realización de los viejos ideales de la vanguardia artística -de unión entre el arte y la vida-, o considerar que nuestras vidas están relacionadas con unas maneras espectaculares de ocurrencias de lo cotidiano, dominadas por la ficción guionada, por las especulaciones corporativas globalizadas.

Cuando los artistas Sebastián Alonso y Martín Craciun realizan en 2008 en Montevideo el proyecto denominado “*El hombre invisible*” introducen en la institucionalidad del museo las situaciones del hacer cotidiano y las referencias de un grupo de inmigrantes en Montevideo, fundamentalmente de origen peruano, transgreden las fronteras solemnes de las instituciones culturales pero también las condiciones de protagonismo del espectador, cuestión de la que también nos volveremos a ocupar más adelante en este mismo capítulo.



Fig. 1 Alonso-Craciun “El hombre invisible” (Montevideo, 2008)

Esa transgresión vale como acontecimiento crítico y político, en las condiciones del arte actual, si no pretende sustituir la relación de aquel espectador con la obra por la parodia de un falso hacedor. Vale si justamente, desde el lugar creativo

1-http://www.alonso-craciun.net/proyectos/hombre_invisible/mapi_fotos.htm
(Ultimo acceso: 10.10.2014)

del espectador existe una tercera cosa sobre la que se actúa, diferente de sí y del artista, a la manera del lugar de los contenidos en la relación educativa.

No se trata de engañar al público sino, en todo caso, de generar unas condiciones reales de que las personas produzcan sus propios recorridos. Y ésto es una consecuencia pedagógica fundamental del hecho artístico.

Y si, además, la representación de *“El hombre invisible”* se vuelve el contenido pedagógico de una acción educativa particular con adolescentes montevideanos, donde éstos construyen sus narrativas respecto a sus propias vidas, el hecho se vuelve más significativo aún con relación a las oportunidades para la acción educativa.²

De acuerdo a este lugar crítico de lo artístico, del que podemos obtener también acciones hacia lo pedagógico, Rancière (2005, p. 38) dirá que:

“para transformar al espectador en actor consciente de la transformación del mundo. [...] el sentimiento positivo [de una capacidad de transformación] supone que se esté ya comprometido en el proceso político que cambia la configuración de los datos sensibles y construye las formas de un mundo futuro en el interior del mundo existente. [...] El arte crítico es entonces un arte que negocia la relación entre las dos lógicas estéticas: entre la tentación que empuja el arte hacia la ‘vida’ y la que separa la sensorialidad estética de las otras formas de experiencia sensible” (RANCIÈRE, 2005:38 y ss.)

Dentro de las mismas marcas de actualidad, las imágenes, las producciones y los artefactos de todo tipo con los que las artes visuales despliegan su catálogo, ya han consolidado definitivamente el tránsito hacia la pérdida del aura de la obra de arte y la solemnidad de las instituciones museísticas.

Todo esto ya había sido analizado y anunciado por Walter Benjamin (2004) a comienzos del siglo XX respecto a la importancia de la fotografía y el cine y retomado profusamente en la literatura especializada. Especialmente importantes y lúcidos, a mi entender, son los planteos teóricos de José Luis Brea

2-No analizaremos en particular esta experiencia pero es interesante señalar que los adolescentes participantes en la propuesta establecieron lazos directos con, por ejemplo, las historias de muchos de sus familiares uruguayos inmigrantes actuales en Europa.

(2002, 2003) desde la década de los '90 hasta la circunstancia de su temprana muerte.

Pero si volvemos a llamar la atención sobre estos análisis es para ubicar nuestra idea de educación artística como postproducción, en su posibilidad de reutilizar el conjunto profuso de imágenes visuales, y especialmente aquellas de particulares significaciones para la producción de la experiencia estética.

En este marco, la educación artística ha de crear las situaciones educativas para producir y transformar contenidos educativos desde los repertorios de la cultura visual y las artes, recontextualizando las imágenes, creando posibilidades de producción por los alumnos, introduciendo temas y relaciones posibles, alterando críticamente los sentidos originales a favor de la interpretación y la acción de los estudiantes.

Tal misión, que parece fundamental, no es lo que habitualmente acontece en nuestros programas educativos; y la introducción de la tecnología exclusivamente no soluciona los asuntos conceptuales respecto a la transformación posible.

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.

Son imágenes y artefactos que se vuelven la materia original con que el educador opera para conformar nuevas narrativas respecto de temas, situaciones y condiciones que afectan, de una u otra manera, la vida de las personas. Para esto, la condición actual de las artes visuales debe ser una oportunidad más que la base de un lamento por algo que se perdiera en la historia oficial del arte.

Hemos mostrado antes que las referencias habituales de las personas para enfrentar el arte actual no se juzgan adecuadas a la producción contemporánea. Pero sucede que los objetivos de la educación artística han sido siempre los de intentar provocar ese ajuste entre el público (determinado público) y el arte (determinado arte). Los esfuerzos se han encaminado en cómo hacer que las personas aprecien correctamente la obra artística, comprendiendo sus aspectos formales, su materialidad, y desentrañando el mensaje que la misma contendría.

La postproducción educativa ha de poner a disposición los

contenidos de la cultura visual y las artes no para provocar aquel ajuste de sentido sino para ampliar los sentidos posibles y enriquecer la experiencia estética a partir de los diversos repertorios visuales y de lo que acontece en torno a éstos.

Las nuevas tecnologías aplicadas a la producción artística, así como el lugar de lo virtual, agregan complejidad al análisis necesario acerca de las artes visuales y a las tensiones entre materialidad e imagen; creación y distribución; producción y utilización. Tal desmaterialización, y a veces insignificancia del objeto material, altera nuestros parámetros conocidos y seguros de análisis. Ni siquiera el motivo de lo artístico es, muchas veces, lo producido en sí mismo, sino el conjunto de saberes que se estructuran en su entorno³.

En tales condiciones, la reproductibilidad técnica de la obra de arte, tal como le interesara a Benjamin, ya no es cómo y cuánto reproducir una imagen. Ahora, en verdad, lo que importa es que la propia imagen en sí se ha transformado producto de su nueva condición soportada desde la tecnología y la virtualidad.

Debe admitirse, entonces, que las categorías de análisis y las formas metodológicas de la educación artística en tales nuevas condiciones, son pasibles de ser transformadas en tanto se modifican los sujetos que intervienen y en cuanto los contenidos de la cultura visual y las artes visuales se representan en distintos formatos que significan, no ya la misma cosa en nuevo soporte, sino nuevos objetos de conocimiento.

Siguiendo nuevamente el análisis de Cabot (2007, p. 57):

...se ha generalizado la producción y distribución de imágenes que no son o no necesitan ser ya “imágenes

3-Cierta vez, no hace muchos años, fui protagonista de un hecho vinculado a esta realidad que intento mostrar. En el MALBA de Buenos Aires, en ocasión de estar frente a una obra del artista León Ferrari (aquella muy conocida del Cristo precisamente crucificado en las alas de un avión de la Fuerza Aérea de los EEUU) intenté tomar una fotografía. Inmediatamente se me acercó una chica, vigilante de sala, que me dijo que eso no era posible. Cuando le expliqué que tendría la precaución de no lanzar el flash de mi cámara, que la imagen era para uso en mis clases, que trabajaba en la Universidad... me respondió que era igualmente imposible. Que el museo era no sólo dueño de exponer la obra sino, además, tenía los derechos de la imagen de la obra.

La obra, fechada en 1965 y titulada “Civilización occidental y cristiana” puede verse en la página del Museo de Arte Contemporáneo de Rosario en la siguiente dirección electrónica: <http://www.macromuseo.org.ar/archivo/2009/03/civilizacion.htm> (Último acceso: 10.10.2014)

de x” (siendo “x” un objeto o suceso situado espacio-temporalmente en el mundo de la vida cotidiana). Son imágenes visuales, pero también auditivas, cuyo referente no es fácilmente ubicable con la categoría usual de “realidad”. Imágenes en las que el término “realidad” se vuelve tan problemático como en tiempos de Benjamin se había vuelto el término “copia”.

Está claro que, en nuestra formación dominante, hemos privilegiado la noción de lo real como algo material y tangible. Sin embargo, tal idea de realidad deja de ser efectiva en la predominancia de las tecnologías digitales, donde la construcción de lo real opera por su presencia en pantallas de consolas de videojuegos, ordenadores, telefonía celular y todo tipo de cámaras.

Las circunstancias en las que se construye esta nueva realidad alteran además las nociones habituales de tiempo y espacio. El uso y la incorporación de las nuevas tecnologías activan posibilidades de simultaneidad y de presencialidad que no están relacionadas a la condición material sino, en definitiva, a una nueva realidad construida en redes y en pantallas.

Es posible entonces pensar que el riesgo educativo no se encuentra en la nueva conformación de lo real/ virtual sino en otro sitio. Es decir, como sostiene Cabot (2007, p. 63)

“...si la nuestra es una cultura visual, los patrones de la visualidad proceden de las pantallas, y desde las pantallas se extienden difusa e imperceptiblemente, la mayoría de las veces, a los demás ámbitos de la vida. La pantalla no sigue la lógica del sujeto que está delante sino la lógica del mecanismo...”

La educación artística debe entonces, producir efectos de posibilidad respecto de la apropiación de las tecnologías para la inclusión ciudadana y para la posibilidad de agencia.

Es decir, en el sentido de Henry Giroux (2004) la agencia como la posibilidad de tomar parte activa en una fuerza de integración social, como la participación en la conformación de las condiciones que constituyen los mecanismos cotidianos que arman el orden social

Así, el campo de la cultura es un espacio también de participación, conflictos y acuerdos (Giroux, 2004) y los niños y

niñas está acostumbrados, de muchas formas, a operar con diversas imágenes visuales, a producirlas, a intercambiarlas, a aceptarlas, consumirlas y rechazarlas.

Tecnologías de pantalla y espectadores: referencias para la educación

Ubicados en las condiciones de lo actual, en las características de la producción artística y de imágenes de cultura visual en la contemporaneidad, es necesario plantearnos modificar los contenidos y el sentido de posibilidad de la educación artística.

A nivel oficial, los programas educativos no recogen de manera suficiente, cuando se refieren a la educación artística en particular, estas condiciones mencionadas. A mi entender, este hecho sucede, al menos, por diferentes motivaciones combinadas: un poco para salvaguardar una supuesta autonomía de la educación respecto de los impulsos del entorno; otro poco por efecto de las diferentes fuerzas que pugnan por imponer enfoques y contenidos oficiales; y finalmente, también, porque no es la educación artística suficientemente considerada e importante a nivel curricular, con las consecuencias formativas, conceptuales y de recursos que esto conlleva.⁴

De esta forma, parece quedar gran parte de la responsabilidad de trascender la situación actual en los educadores e investigadores en educación artística. Dicho esto, necesitamos propuestas para promover cambios orientados en un sentido transformativo, no para alcanzar pomposas y abarcadoras teorías sino para provocar numerosas pequeñas experiencias, ejemplos y resistencias.

4-En un texto preparado para la revista InVisibilidades, sosteníamos recientemente, respecto del Programa de Educación Inicial y Primaria. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública – Consejo de Educación Primaria Montevideo, 2008: “Si realizamos el ejercicio de repasar el lugar de la educación artística –y en particular además aquellos conocimientos vinculados a las artes visuales-, dentro del programa nacional actual de enseñanza inicial y primaria en Montevideo y en el país, encontraremos numerosos ejemplos de afirmaciones y legitimaciones que se construyen en este sentido. Sólo para considerar a modo de ejemplo, veremos en el programa referido las siguientes menciones. La “cultura visual” está mencionada en dos ocasiones desde referencias de sus nuevos lenguajes (pág. 70) y desde una cita de Umberto Eco (pág.72). La “experiencia estética” se menciona en una oportunidad (pág. 71) respecto del pensamiento de Elliot Eisner, aunque la “estética” tiene unas veinte menciones que adjetivan la comunicación, la apreciación, la mirada, la diversidad, la intencionalidad, etc. Por su parte la “educación plástica” (pág. 71) y el “quehacer plástico” (pág. 77) aparecen una vez.” <http://issuu.com/invisibilidades>

Podemos coincidir con Nicholas Bourriaud (2006) en que la nuestra es una época de pantallas. El ordenador, los videojuegos, la televisión en sus distintos formatos, los artefactos publicitarios callejeros, etc. forman parte del gran acontecimiento visual que nos rodea y generaliza nuestro vínculo con la pantalla.

También en particular el arte acude a la pantalla para superponer lenguajes y producir realizaciones estéticas: instalaciones de formato diverso, escenografías de acciones performáticas o producciones de ambiente, recurren la pantalla como posibilidad e invaden los museos artísticos, los centros culturales y, eventualmente, también los espacios de la ciudad se vuelven soporte pantalla.

Así sucede,

“Porque la nuestra es verdaderamente la época de la pantalla.[...] Sus distintos significados dan prueba de cambios epistemológicos (nuevas estructuras de la percepción) que son el resultado de la aparición de tecnologías tan diferentes como el cine, la informática y el video, reunidos alrededor de una forma (la pantalla, el terminal) que sintetiza propiedades y potencialidades.” (BOURRIAUD, p. 80)

Asimismo, Internet se convierte en un lugar de excepcional uso y de referencia fundamental en la actualidad para procurar, promover, distribuir y comunicar imágenes y sonidos de diversos formatos, producciones y finalidades. Cuando esta alternativa se vincula al arte y a la cultura visual debería constituir un repositorio permanente de contenidos para lo educativo así como un instrumento principal para la comunicación de diverso tipo y sentido.

En un sentido, la red es lugar de acceso cada vez más abierto a la producción de la cultura visual -incluidas las artes visuales-, especialmente como un fondo renovado y activo respecto a distintos documentos y formatos de registro y archivo de obras de diverso carácter.

Pero, además, la web da la posibilidad al educador de la postproducción de promover novedosas formas de colaboración, interacción, producción cooperativa y comunicación interpersonal y grupal que se revelan en adecuación a las formas artísticas actuales pudiendo producir también aprendizajes

de diversas características relacionados con lo procedimental, lo proyectual, el trabajo colaborativo, etc. propios de las artes visuales actuales.

Tal y como sostiene Bourriaud (2007) respecto a la ocurrencia de lo artístico, los educadores podrían asumir elementos de la postproducción para su tarea cotidiana:

Bourriaud dirá:

“No se trata ya de elaborar una forma a partir de un material en bruto, sino de trabajar con objetos que ya están circulando en el mercado cultural, es decir, ya informados por otros. Las nociones de originalidad (estar en el origen de...) e incluso de creación (hacer a partir de la nada) se difuminan así lentamente en este nuevo paisaje cultural signado por las figuras gemelas del deejay y del programador, que tienen ambos la tarea de seleccionar objetos culturales e insertarlos dentro de contextos definidos”. (BOURRIAUD, pp. 7-8)

La propia red ha cambiado y ya no es un repositorio exclusivo de información y consulta sino que se ha transformado progresivamente en un lugar de posibilidad donde la aparición de la Web 2.0 ha dotado de herramientas creativas e interactivas la intervención de los usuarios y, por consiguiente, de los educadores, los alumnos y las instituciones culturales, desde la escuela a los museos.

En especial son las nuevas generaciones, las nativas de tal contexto tecnológico las que utilizan en su vida cotidiana aplicaciones con elevado potencial relacional, colaborativo y de comunicación, manifiesto comunidades en línea, redes sociales y construcción de espacios propios en blogs u otros formatos al alcance de todos.

Los educadores de la postproducción, de cualquier nivel de enseñanza que provengan, pueden encontrar en los medios digitales y en el uso de la red suficientes recursos tecnológicos y de información y consulta que diversifican y multiplican los puntos de entrada al conocimiento y a la producción artísticos y de las imágenes visuales. Espacios estos que la modernidad consideraba reservados a los museos, las instituciones académicas o centros especializados.

Lo que sucede, además, es que el ámbito de la educación, par-

ticularmente los sistemas formales, han sido los suficientemente reacios a la incorporación de las tecnologías como posibilidad agregando dificultad a la propia brecha generacional que separa a quienes han nacido en tal contexto de predominancia tecnológica, respecto de aquellos que lo visitan desde otras generaciones.

Considerar al educador de la postproducción lleva a pensar también en los momentos y los espacios en que se construyen y modifican las maneras habituales en que lo educativo acontecía. Y en nuestras formas de reconocer las imágenes y lo artístico.

En la película de Abbas Kiarostami *Copie conforme* (en español *Copia Certificada*) realizada en 2010 el protagonista, un escritor llamado James Miller, llega a algún lugar de la Toscana, en Italia, a presentar su último libro, justamente el del título del film.

El libro presentado discute el valor de la obra original y de la copia. Cuando Miller presenta el libro en las primeras escenas sostiene:

- La pregunta sobre el concepto de la “originalidad”, es objeto de debate. Esta fascinación por los orígenes de nuestra cultura está intrínsecamente relacionada con la definición fundamental del concepto de lo “original”. Y con el concepto de lo original viene la necesidad de la autenticidad, la necesidad de una confirmación cultural.

Lo que justamente las nuevas tecnologías ponen en discusión es la separación entre el objeto material, fundamento principal del arte moderno y su imagen. Es la posibilidad de circulación de la imagen lo que modifica epistemológica y cognitivamente las condiciones de la educación artística.

De hecho, vale la pena consultar el libro de José Luis Brea (2002) “La era postmedia. Acción comunicativa, prácticas (post)artísticas y dispositivos *neomediales*” respecto a cómo la distribución del arte -más que su creación o exposición- se constituye en el signo de nuestro siglo.

Cuando el “directo” deja de ser importante y cobra relevancia la imagen visual, entonces se abre un espacio privilegiado para el trabajo del educador de la postproducción, porque puede generar nuevas relaciones inéditas respecto a los contenidos de la visualidad sin preocuparse por la condición de originalidad

como condición de valor de la imagen.

Cuando, el protagonista de Kiarostami explica a la galerista de la película el porqué de la ocurrencia del libro se produce el siguiente diálogo:

- Usted dijo que la idea de su libro se le ocurrió en la Piazza della Signoria, ¿cierto?

- Cierto. Estaba escuchando esta conversación entre una madre y su hijo. Era interesante. Estaban en la plaza cerca de la estatua de David. La madre le decía algo sobre la estatua, en francés creo. El chico parecía cansado, estaba sentado en las escaleras y miró a la estatua. (...) El niño estuvo sentado en los escalones junto a David por un rato antes de que la madre se reuniese con él. (...) La madre estaba diciéndole al niño algo sobre la estatua. Ya sabes, era sólo una copia, el original está dentro de la Academia.

- Pero, la madre no se lo había dicho a su hijo.

- El niño miraba a la estatua como si fuera una genuina obra original del arte.

He aquí las posibilidades del educador de la postproducción, el trabajo con la imagen, con los sonidos, para recontextualizar las posibilidades del acumulado de la historia del arte trascendiendo el dominio erudito sobre lo artístico y ubicándolo, como dijimos, en la posibilidad de su resignificación de la producción narrativa de los alumnos.

Coincidimos además con Bourriaud en que

“La tecnología sólo le interesa al artista en la medida en que puede poner en perspectiva los posibles efectos; no está obligado a padecerla como instrumento ideológico. Es lo que podríamos llamar la ley de deslocalización: el arte sólo ejerce su deber crítico sobre la técnica a partir del momento en que puede desplazar sus prerrogativas...” (BOURRIAUD, 2006, p. 82)

Del mismo modo, ha de interesar a los educadores artísticos si es que éstos quieren ser capaces de ubicar las nuevas tecnologías en el lugar de la posibilidad y orientar su utilización en la perspectiva de conseguir unos fines pedagógicos propios.

De esta manera se estaría produciendo, también en la educación aquello en que el propio autor insiste respecto a “...derrocar la autoridad de la técnica con el fin de que sea creadora de maneras

de pensar, de vivir y de ver”. (BOURRIAUD, 2006, p. 84)

La combinación de lenguajes y técnicas, la utilización de los recursos digitales obtenidos por el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, son oportunidades que se incorporan a las prácticas de la educación artística y unos recursos más a ser considerados.

Ciudadanía e instituciones: lugar de cruce para la educación artística

El documento de Metas Educativas 2021 de la Organización de Estados Iberoamericanos, publicado en agosto de 2010, refiere varias veces a la relación entre educación artística y ciudadanía. En uno de los pasajes más relevantes de esta relación dice:

“En este contexto, resurge con fuerza el papel de la educación artística para la formación integral de las personas y la construcción de la ciudadanía. El desarrollo de la capacidad creadora, del pensamiento abstracto, de la autoestima, la disposición para aprender o la capacidad de trabajar en equipo, encuentran en la educación artística una estrategia potente.” (OEI, 2010, p. 112)

Siguiendo estas orientaciones, es evidente que hay, a nivel oficial de los países y los sistemas educativos una preocupación declarada por los cometidos y objetivos de la educación artística.

Si la educación artística considera la formación de ciudadanía, los objetivos de tal relevante tarea no deberían ser exclusivamente el conocimiento erudito y tradicional sobre lo artístico y su historia consagrada, al estilo del sentido de lo auténtico u original que señala Kiarostami; sino también sobre las relaciones que el arte y la cultura visual tienen respecto a las experiencias estéticas de las personas y dónde éstas ocurren.

Debería ser obvio ya, en educación artística, que la producción de la subjetividad, del conocimiento, de la ciudadanía, se realiza no solamente en las aulas y los talleres, sino cada vez más en un montón de otros espacios públicos de las ciudades y en las instituciones culturales y artísticas en general.

Para el educador de la postproducción, entonces, es fundamental considerar esos otros espacios y el conjunto de sus condiciones actuales. No nos detendremos en este capítulo en estos temas en

especial, pero no podemos más que señalarlos con el cometido de producir un llamado de atención respecto al punto.

Hemos entendido siempre relevante seguir a Félix Guattari (2000) cuando nos referimos a que atender la posibilidad de la cultura visual y el arte modifica los vínculos de las personas con su entorno según lo que el autor denomina como nuevas ecosofías, introduciendo la consideración de los asuntos colectivos respecto de las preocupaciones del sujeto.

Ahora bien, como ese vínculo de las personas con su medio, con su contexto social y comunitario no es -ni podrá serlo nunca- meramente racional, entonces la educación artística tiene un sitio fundamental respecto de producir nuevas formas de experiencia, incorporando precisamente la ocurrencia de lo estético.

El educador de la postproducción es alguien que incorpora e integra, mediante la posibilidad de la construcción narrativa, experiencias estéticas que consideran la sensibilidad y lo emocional pero también lo conceptual y lo sensible. Unas maneras de experiencias que rehacen las prácticas culturales -entre ellas las prácticas de la educación artística- desde el derecho de acceso de la comunidad y las pertenencias particulares.

Tal como sostiene Imanol Aguirre (2010):

“Frente a tratar las obras de arte o los eventos artísticos como obras, me gusta más tratarlas como textos, en el sentido literal de la palabra. Es decir, como tejidos, como tramas de significación, donde se articulan y concitan todas estas circunstancias de tipo cultural, histórico y social.” (AGUIRRE, p.68)

Para tomar un ejemplo de nuestro propio trabajo, me interesa citar una experiencia realizada en Montevideo -a finales de 2009- a partir de la propuesta que el artista uruguayo Dani Umpi denominara “Superbacana. Work in progress” y que fuera generada para un centro cultural público de la ciudad.

Trabajar educativamente con la propuesta de Umpi no era usual en el contexto de una escuela pública, tal como nos habíamos planteado, ya que ni el personaje ni su obra serían fácilmente parte del programa escolar. Pero, como nuestro marco de acción

era un proyecto que se propuso promover los aprendizajes respecto al arte contemporáneo y la cultura visual a partir de una serie de exposiciones, muestras y acciones seleccionadas, debíamos intentarlo.

Para este caso también, la base de la propuesta fue construir una relación de acción educativa vinculada directamente, al inicio, al lugar más próximo para los niños y niñas de los dos grupos -y sus maestros- participantes de la escuela N° 26 de Montevideo: su propio salón de clases.

A nuestro juicio, el movimiento inicial debía ser que Umpi fuera incluido en las reglas de juego ya establecidas por el grupo escolar. Lo último, en todo caso, sería la presentación de los resultados en la forma en que allí se acordara y negociara.

La propuesta expositiva de Dani Umpi tenía que ver con mostrar una suerte de colección propia de múltiples objetos e imágenes que daban cuenta de su trabajo artístico (entre la performance de cantante pop y la producción escenográfica, desde el vestuario a la imagen plana en la pared del museo) así como un pequeño concierto en vivo.

Se acordó con niñas y niños trabajar sobre el diseño y la propia realización en papel de un vestido de confección colectiva que Umpi debía llevar en su actuación de apertura de la muestra y unos dibujos de diseños que pasarían a formar parte de la exposición.

Hay aquí un punto que me interesa señalar particularmente: la primera dificultad era que los niños y las niñas de aquella escuela no conocían el trabajo anterior del artista para trabajar un diseño de vestuario fundamentalmente visual.

Para tal situación se valieron de la utilización de la web y las posibilidades de sus ordenadores portátiles y ellos mismo seleccionaron las referencias que entendieron apropiadas para realizar el trabajo.



Fig. 2 Experiencia educativa en Plataforma – MEC
a partir de la obra del artista Dani Umpi (Montevideo, 2008)

Los elementos básicos que convergieron en el diseño grupal final se obtuvieron de la red: viendo fotos de actuaciones anteriores del artista, bajando su música, indagando referencias que a cada uno interesaba; todo lo cual acontecía mientras diseñaban o directamente colaboraban en la construcción colectiva del objeto final.

Pero también fueron influidos por otras referencias importantes: en las niñas, básicamente, los modelos de los personajes de la televisión, en los niños, los trajes de las murgas, propios del carnaval montevideano. Todo lo cual fue objeto de análisis y debate para encauzar la realización final que el artista debía vestir.

Lo que queremos señalar con esto es que la posibilidad del armado de identidades individuales y colectivas tiene estrecha y relevante relación con las formas en que las imágenes son construidas por el sujeto pero al que también construyen desde referencias de todo tipo, especialmente estéticas quizás, pero también sensibles, emotivas, ideológicas y referidas a diversos aspectos vitales cotidianos que colaboran en la experiencia estética.

A nuestro juicio, la posibilidad de poner en juego todas estas referencias pasa por abrir los repertorios de la producción artística y visual como espacios abiertos de confrontación de ideas y sensibilidades.

Volvemos a coincidir con Aguirre:

“...al deslegitimar o desmitificar los artefactos artísticos y convertirlos simplemente en materializaciones de la experiencia, podemos ampliar perfectamente nuestro campo de estudio hacia todos los artefactos capaces de generar experiencia estética. Dato importante porque hoy entre los jóvenes no son precisamente las obras que las instituciones artísticas tienen determinadas como arte, sino aquello que tiene que ver con la cultura visual, la cultura popular y demás lo que constituye el universo estético de nuestros estudiantes.” (AGUIRRE, p. 73)

Hemos insistido en este capítulo, en la necesidad de referenciar el trabajo educativo con el arte y la cultura visual a las otras personas con las que nos relacionamos en nuestras prácticas.

Esta comprensión del lugar del otro es básica para la acción de lo que entendemos como posibilidad de un trabajo de postproducción educativa con las imágenes. El otro siempre es un otro situado: tiene su historia personal, sus pertenencias colectivas, su propio proceso de construcción de identidad, y es desde esa situación en que será capaz de realizar los movimientos necesarios para aprender.

Dentro de esta posibilidad cabe llamar la atención en el sentido que los movimientos educativos que produzcamos pueden considerar la caracterización de los movimientos contemporáneos del arte como generación de recorridos posibles, de itinerarios a desarrollar dentro de la trama cultural.

Parece interesante pensar educativamente aquello que Bourriaud señalara desde el análisis de las condiciones de lo artístico: “La práctica del DJ, la actividad del web surfer y la de los artistas de la postproducción implican una figura similar del saber, que se caracteriza por la invención de itinerarios a través de la cultura.” (BOURRIAUD, 2007, p. 14)

En esta posibilidad el espacio del arte y de las imágenes es un lugar de privilegio donde desarrollar aprendizajes que den cuenta de recorridos y trayectorias de los estudiantes. La educación artística ha sido orientada tradicionalmente al gusto estético aceptado, a unas nociones de belleza legitimadas, a señalar lo correcto -técnica o formalmente- de lo incorrecto.

La necesaria ruptura con tal tradición, o con los resabios que

queden de la misma, ocurrirá no sólo si ampliamos los dominios de lo artístico hacia lo visual y el conjunto de imágenes de época.

Sucedará, además, si en esa ampliación del espacio de interés se pueden desarrollar unas posibilidades de aprendizaje que trasciendan concepciones duales respecto a lo artístico, y que permitan recorridos relevantes para la experiencia personal. Por lo que el “...arte sería entonces un ámbito donde recrear, poner a prueba y representar experiencias de vida, experiencias formativas[...]”. (AGUIRRE, p. 73)

Si logramos tal orientación para la educación artística estaremos mucho más próximos a permitir un lugar distinto para los sujetos de la acción educativa, en cualquier ámbito que lo educativo ocurra. Pero también conseguiremos que ese lugar sea distinto para los propios educadores y que la obra de arte funcione “como la terminación temporaria de una red de elementos interconectados, como un relato que continuaría y reinterpretaría los relatos anteriores. [...] Ya no es una terminal, sino un momento en la cadena infinita de las contribuciones.” (BOURRIAUD, 2007, pp. 16-17)

Para alcanzar tales cuestiones es importante modificar las maneras en que nosotros mismos concebimos el lugar de las instituciones culturales -sean éstas las escuelas, las universidades, los museos o cualquier otro centro que trabaje con producciones de la cultura-.

El desafío del educador es trabajar también con la multiplicidad de lugares desde los que se informan las ideas que producimos acerca de la misión y el rol de tales instituciones, justamente aquellas en las que se lleva adelante el trabajo educativo. Y estos lugares son, muchas veces, propios de la cultura visual y accesibles cotidianamente, más allá de la propia preocupación institucional.

Vaya solamente, como ejemplo, el capítulo de la serie infantil *Backyardigans* en que los personajes forman parte, de diferentes maneras, de un museo.

Lo relevante en este capítulo, a mi juicio, es que lo que se muestra del museo -además de sus formas edilicias que aseguran inequívocamente la identidad del lugar- son el guardia y las obras, especialmente un personaje que sale de un cuadro impresionista, otro que se baja de un pedestal y un tercero que

surge de una antigua ánfora.

La misión del guardia es, en este capítulo, preservar el orden del museo -tanto del ingreso de posibles ladrones como de que los personajes se escapen de las obras- mientras se cantan canciones con clara influencia del flamenco español. Es decir, el museo es, en este caso, aquello que aparece como inmutable en sus características constitutivas: el edificio, las obras que contiene, y el vigilante de las salas.

Para modificar tales condiciones, que aparecen como incuestionables y con escasos márgenes de alteración, es importante generalizar los cruces de espacios públicos y organizaciones, sacar a las instituciones de su ensimismamiento a través de las propias prácticas educativas que seamos capaces de proponer.

Una de las pocas posibilidades de modificar el lugar que la condición institucional usualmente reserva para sus visitantes y usuarios es transformar las relaciones que las personas tienen con las producciones artísticas a través de la actividad educativa, generando las posibilidades de dotar de sentidos múltiples lo que parecía ser una orientación única.

De acuerdo con Rancière (2010):

“El poder común a los espectadores no reside en su calidad de miembros de un cuerpo colectivo o en alguna forma específica de interactividad. Es el poder que tiene cada uno o cada una de traducir a su manera lo que él o ella percibe, de ligarlo a la aventura intelectual singular que los hace semejantes a cualquier otro en la medida en que dicha aventura no se parece a ninguna otra.” (RANCIÈRE, p. 22)

Cuando Carles Guerra (2009) realiza la caracterización actual de los museos y consigna el futuro irreversiblemente modificado del “cubo blanco” hace efectiva una contribución a la capacidad de pensar una educación artística que, en acciones de postproducción, utilice todas las posibilidades de las nuevas tecnologías y la condición contemporánea de la imagen.

Guerra dirá:

Cabe suponer igualmente que las formas de valorización de la obra de arte se verán afectada al desplazar la producción de valor del espacio de exposición (y culto) al espacio de circulación (y uso). Pero, en cualquier caso, es preciso subrayar que los cambios tecnológicos dejan de proteger las

formas estéticas como si fueran entidades autónomas, ya que implican una confluencia de determinación políticas, económicas y poéticas difíciles de separar entre sí e inextricablemente unidas. (GUERRA, 2009, p.75)

La trascendencia pedagógica de estas ideas va en confluencia con el nuevo lugar del educador respecto de la construcción subjetiva y la formación de ciudadanía que referíamos más arriba en este capítulo.

De hecho, es Jacques Rancière quien dirá que

El cine, la fotografía, el vídeo, las instalaciones y todas las formas de performance del cuerpo, de la voz, de los sonidos contribuyen a forjar de nuevo el marco de nuestras percepciones y el dinamismo de nuestros afectos. De ese modo, abren posibles caminos hacia nuevas formas de subjetivación política. (RANCIÈRE, 2010, p. 84)

Y es Rancière quien también agrega elementos que parecen relevantes para la postulación de una actitud de postproducción educativa. Así es que recupera su idea del maestro ignorante, aquel que no enseña a los alumnos su propio saber

sino que les pide que se aventuren en la selva de cosas y de signos, que digan lo que han visto, que lo verifiquen y lo hagan verificar. Lo que tal maestro ignora es la desigualdad de las inteligencias. [...] El espectador también actúa, como el alumno o como el docto. Observa, selecciona, compara, interpreta. Liga lo que ve con muchas otras cosas que ha visto en otros escenarios, en otros tipos de lugares. Compone su propio poema con los elementos del poema que tiene delante." (RANCIÈRE, 2010, p.17 y ss.)

Por eso ha de ser orientación del educador artístico participar de esta postproducción colaborativa de los elementos propios del arte y la cultura visual, promoviendo aprendizajes que concurren en el sentido de la experiencia estética, la construcción de significados respecto del mundo que nos rodea, y la responsabilidad ética de las transformaciones colectivas que éste permita realizar.

En conclusión

Hemos orientado este capítulo desde la comprensión de las formas actuales de lo artístico, desde el uso de las imágenes de la cultura visual, y desde cómo concebimos la ubicación conceptual y práctica de los educadores. Sin mencionarlo explícitamente, también nos hemos referido a la idea de visualidad.

Corresponde señalar al final que concebimos la visualidad en lo que tiene que ver con la construcción social de la mirada. Es, la mayor parte del tiempo y paradójicamente, invisible a nosotros (Tavin, 2003; Martins 2009). Y, al formar parte de nuestra manera de relación cotidiana con el entorno, se presenta en una posición natural respecto a nuestras prácticas y nuestra identidad.

Así, la construcción de la visualidad de época está permeada por las maneras de entender lo artístico, lo visual y la experiencia estética, en una serie de negociaciones implícitas constantes respecto al conjunto de prácticas culturales y sociales en general.

Lo traemos en este lugar para reafirmar la idea de que es justamente a partir de las nuevas condiciones de ubicación de las artes y la cultura visual (en su producción, distribución y uso) en que he pensado que el educador ha de tener un papel también central en las realizaciones de la postproducción, esta vez pedagógica, respecto de la educación artística.

Cabe a este educador reutilizar, samplear, interpretar, reconstruir o remixar imágenes, sonidos y artefactos de la cultura visual produciendo nuevas situaciones o contenidos educativos que tengan que ver con la experiencia estética y con las posibilidades de generar narrativas propias y posiciones genuinas de estar en el mundo.

Esto no puede hacerse sin cruzar las fronteras artificiales de las instituciones, sin promover el trabajo colaborativo en los espacios públicos respecto del contacto diverso con las imágenes y las artes; sin generar nuevas condiciones de ocurrencia de la experiencia estética.

Las posibilidades actuales de las artes, la predominancia de lo visual en la representación y significación de lo social, y el contexto de uso y alcance de las nuevas tecnologías deben ser, antes que nada, alternativa de transformación para los educadores y las educadoras de la postproducción.

Bibliografía

• AGUIRRE, I. “Conceptualización de experiencia estética y educación artística” en AA.VV **Grupo de trabajo sobre educación y práctica artística. Sesiones comentadas**. Valladolid: Museo Patio Herreriano – Departamento de Investigación y Educación, 2010

“Culturas juveniles y ambientes escolares” en Lucina Jiménez; Imanol Aguirre y Lucia G. Pimentel (coord.) **Educación artística, cultura y ciudadanía**. Madrid: OEI – Fundación Santillana, 2009

• BENJAMIN, W. **Sobre la Fotografía**. Valencia: Pre-Textos, 2004

• BOURRIAUD, N. **Postproducción**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2007

Estética relacional. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2006

• BREA, J. L. **El tercer umbral. Estatuto de las prácticas artísticas en la era del capitalismo cultural**. Murcia: CENDEAC, 2003

La era postmedia. Acción comunicativa, prácticas (post) artísticas y dispositivos neomediales Salamanca: CASA, 2002

• CABOT, M. **Más que palabras. Estética en tiempos de cultura audiovisual**. Murcia: CENDEAC, 2007

• GIROUX, H. **The abandoned generation. Democracy beyond the culture of fear**. New York: Palgrave Macmillan, 2004

• GUERRA, C. “Adiós al cubo blanco” en AA.VV. **Ideas recibidas. Un vocabulario para la cultura artística contemporánea** Barcelona: MACBA, 2009

• HERNÁNDEZ, F. **Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales**. Barcelona: Octaedro, 2007

• RANCIÈRE, J. **El espectador emancipado**. Castellón: Ellago Ensayo, 2010

Sobre políticas estéticas. Barcelona: MACBA-UAB, 2005

• MARTINS, R. “Narrativas visuais: imagens, visualidades e

experiência educativa” en revista VIS v. 8 n°1 janeiro/junho de 2009 pp. 33-39

Organización de estados iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI) **La educación que queremos para la generación de los bicentenarios 2021 metas educativas.** Madrid: OEI, 2010

• TAVIN, K. “Wrestling with Angels, Searching for Ghosts: Toward a Critical Pedagogy of Visual Culture” en Studies in Art Education, 2003, 44 (3), 197-213

POR UN ABORDAJE NARRATIVO Y AUTOBIOGRÁFICO: DIARIOS DE CLASE COMO ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

Cada vez que nos proponemos a escribir un texto nos atacan las dudas, las inseguridades, las incertidumbres... Cada uno de nosotros parte de principios diferentes: unos se dejan afectar por el momento, por las discusiones de los medios de comunicación y traen estos eventos para dialogar con sus investigaciones, otros aúnan un número considerable de referencias que ya vienen estudiando para proponer la discusión de un texto y otros, hacen la opción por hablar de aquello con lo que trabajan todos los días. Me situó en este último ejemplo, pero, confieso que esta vez fue distinto, pues me han faltado las ideas, el principio, hacia dónde empezar. Parecía que todo estaba ya dicho, hecho, entonces me acordé de la entrevista que Deleuze concedió a la periodista francesa Claire Parnet donde habla de la letra I de Idea, y reflexiona:

Se eu não tenho uma ideia, não me sento para escrever. O que pode acontecer é que a ideia não esteja precisa, que ela me escape, que eu tenha buracos de memória. Eu tive e tenho esta dolorosa experiência, sim. As coisas não fluem, ideias não nascem prontas. É preciso fazê-las e há momentos terríveis em que se entra em desespero achando que não se é capaz. (...) Será que tenho a ideia e não consigo expressá-la ou não tenho ideia alguma? É tão parecido. Se não consigo expressá-la, não tenho ideia. Ou me falta uma parte da ideia, pois ela não chega inteira. Ela vem de partes diferentes, de vários horizontes. Se lhe falta um pedaço, ela é inutilizável. (ABECEDÁRIO, entrevista com Deleuze, 1988)

Eso es lo que siento, como si me faltasen las ideas, como si hubiese agujeros en mi memoria, como si todo lo que yo quisiese empezar estuviese incompleto y, por lo tanto, inutilizable. No puedo empezar desde el principio, puesto que no hay un principio. Entonces, ¿Por dónde empezar? Bueno, tal vez sería conveniente iniciar 'desde el medio'...

Esta clase no fue como las demás. Fue tan difícil profesora! Propuse una evaluación donde cada uno habló de lo que pensaba de las clases, pronto empezaron a decir que tenían dificultad, que mis propuestas eran complejas y que la asignatura de Artes Visuales que conocían era algo mucho más sencillo. Y confesaron: a nosotros no nos gustan sus

clases! Es tan difícil tener que informar eso así, es como reconocer mi fracaso. La escritura del diario me obliga a volver a lo que pasó ayer... Todo está tan fresco. Necesito algo de tiempo. Escribir supone volver hacia atrás y reconocer mi impotencia. Estoy confundida... Miro a mi proyecto de pasantía... Retomo mis objetivos... No sé qué hacer con estas líneas. ¿Esto puede ser considerado una investigación, profesora? (fragmento del diario de campo de una alumna en la formación inicial, 2009)

Es 'en el medio' que encuentro los temas que me mueven: ¿por qué hacemos investigación? ¿Cuál es el impacto de nuestras investigaciones en el universo escolar? ¿Qué hace que nuestras investigaciones tengan validez? Es decir, ¿aquello que estamos haciendo en la Universidad como investigación tiene valor? ¿Cómo elegimos los temas de nuestras investigaciones? ¿Qué ofrecemos a nuestros estudiantes como asignatura, como referencial teórico, como lectura? ¿Qué es lo que caracteriza nuestras investigaciones como contemporáneas? Y eso no es todo. Aún, me pregunto: ¿Cómo encontramos los temas que están implícitos en nuestros intereses? ¿Cómo seleccionamos? ¿Cómo sabemos lo que sabemos? ¿Cómo llegamos a tener las ideas que tenemos?

No es mi intención contestar a todas esas preguntas, incluso porque no tengo respuesta para la mayoría de ellas. Al organizar las ideas que me escapan para empezar a escribir este artículo, al hacer la elección por esta escritura autobiográfica, me doy cuenta de la repetición de estos temas.

Y así, percibo también que lo que me mueve a producir esta escritura es la convicción de que estamos empezando a pisar caminos nuevos y diferentes en el campo de la educación en las artes visuales, y que esto puede llevarnos a descubrir espacios de interlocución que no sean los que vienen en encarcelando hace algunas décadas.

Por una investigación narrativa y autobiográfica

Soy docente del curso de profesorado en artes visuales hace más de doce años. Mi hábitat es la Universidad, la enseñanza superior, la formación de profesores de las artes visuales. Es de este lugar desde donde hablo. Es en este espacio donde se entrelazan los relatos propios y ajenos, normativos y resistentes, dominantes, excluyentes y excluidos, verticales, horizontales, individuales, plurales, de ida y vuelta, con direccionamiento y con cargos de

recepción... Informes que constituyen este paisaje académico donde se entrelazan y limitan posibles subjetividades de los que la habitan.

Es en este espacio experiencial que confirmo que los enfrentamientos con las metodologías de investigación son inevitables, no hay escapatoria, tenemos que hacer elecciones, enfrentarlas.

A fragilidade intelectual e emocional que nos acomete quando temos que enfrentar as *metodologias*, em nossas investigações, é fruto do endeusamento desse tipo de pensamento a que denominamos ciência e que está impregnado de 'parâmetros' que enquadram todos, homogeneizam tudo, definindo o certo e o errado, o bom e o mau, o falso e o verdadeiro, etc. (COSTA, 2007, p.18)

En cuanto a la metodología de la investigación no hay receta, un modelo, un camino, lo que hay son diversas posibilidades, muchas vías y nosotros, los investigadores al examinar nuestro objeto de estudio es que vamos a definir qué enfoques, qué instrumentos, qué técnicas o métodos nos sirven para este o aquel momento de la investigación. Entiendo que vivimos en un momento de saturación, refutamos e incluso repugnamos lo que hemos experimentado. Entonces, ¿Por qué no crear otras posibilidades, otros posibles? Ajustar los abordajes a nuestros intereses, inventar, trascender, yuxtaponer, bricolar, cortar, pegar las técnicas y métodos, descubrir otros enfoques que tengan en cuenta de lo que estamos haciendo. Aceptar el hecho de que la experiencia investigativa está marcada por la incertidumbre y que el orden no es siempre fácilmente establecido.

¿Las problemáticas de investigación no nacen de las inquietudes y de los malestares? Creo que sí, que viene de una insatisfacción, un deseo, una duda que nos mueve hacia nuevos descubrimientos. De esta manera, entra en sintonía con el tratamiento que podemos dar a la metodología que queremos utilizar. Los caminos metodológicos no necesitan ser siempre dolorosos, molestos y angustiantes.

Si deseamos conceptualizar 'narrativa' podríamos decir que la narración se refiere a la experiencia vista como relato. Pero, si quisiésemos pensar la narración como investigación, podríamos decir que es la capacidad de organizar la experiencia

como una guía de discusión o como focos de la investigación, como medio de construir significado a través de la descripción y análisis de datos biográficos.

Bruner (1997), tal vez haya sido uno de los autores que mejor trabajó y profundizó la perspectiva de la narrativa. Este autor considera que es necesario caracterizar lo que son las narrativas, en qué se diferencian de otras formas de discurso y modos de organizar la experiencia, qué roles pueden llevar a cabo y el porque de su poder de atracción sobre la imaginación del ser humano. La capacidad narrativa sirve a los humanos para ordenar la experiencia, proporcionando marcos para enmarcar lo que pasa. Una narrativa consiste en una secuencia singular de los acontecimientos, estados mentales en los cuales los humanos participan como personajes o actores. Clandinin y Connelly (1995) también hicieron inferencia sobre el concepto de narrativa.

La narrativa se puede emplear, al menos, en un triple sentido: (a) el *fenómeno* que se investiga (la narrativa, como producto o resultado escrito o hablado); (b) el *método* de la investigación (investigación narrativa, como forma de construir/analizar los fenómenos narrativos); e incluso (c) el *uso* que se pueda hacer de la narrativa con diferentes fines (por ejemplo, promover – mediante la reflexión biográfico-narrativa – el cambio en la práctica en formación del profesorado). (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 12)

En este estudio, me interesa especialmente las narrativas de los estudiantes en formación inicial producidas en el diario de aula (ZABALZA, 2004), como medio de promover la problematización y el diálogo a través de la reflexión de las prácticas escolares.

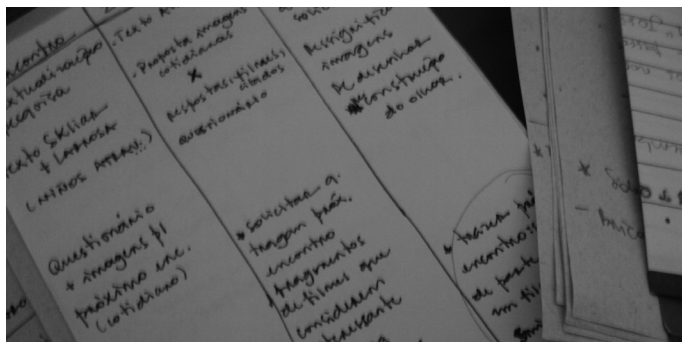


Figura 01. Diario de aula I - Fuente: archivo personal

Sobre la conveniencia de la autobiografía

Cuando utilizamos la autobiografía como enfoque de investigación, narramos sobre nosotros mismos, hablamos de nuestras experiencias históricamente constituidas desde el lugar que ocupamos. Y son estas historias que producen identidades únicas, que serán diferentes de cualquier experiencia narrada por otra persona. “(...) Vamos aprendiendo a reconocer las repeticiones, a identificar similitudes y con eso, vamos produciendo una especie de saber acerca de nosotros mismos “(VILELLA, 2009, p. 12)

La perspectiva autobiográfica fue inicialmente usada en el campo de la sociología, en los años de 1920 y 1930 y después de sufrir un retroceso, recobró importancia y pasó a ser incorporada, recientemente, en las investigaciones en el campo educativo. Alrededor de los años 1980, comenzaron a emerger estudios sobre la formación de profesores, con énfasis en la figura del profesor.

De fato, ao longo de sua evolução, a abordagem (auto) biográfica vem desencadeando um profícuo debate teórico não apenas no interior das disciplinas que – em função de seus dilemas e insatisfações – foram rompendo com os modelos hegemônicos de pesquisa e ousando construir novos métodos para enfrentar seus problemas, como também suscitou o debate entre as diversas disciplinas das ciências humanas. Através desse debate teórico, a abordagem (auto)biográfica vem obtendo o reconhecimento de seu estatuto científico, enquanto método autônomo e ‘transdisciplinar’ de investigação. (MOURA, 2004, p.125).

De esta manera, producir investigación autobiográfica significa utilizarse del ejercicio de la memoria. La memoria es un elemento esencial para el trabajo autobiográfico, tanto en la perspectiva de la historia de vida, biografías, autobiografías, diarios, memoriales, etc.. La investigación autobiográfica, aunque use narraciones, historias orales, videos, fotos, imágenes, películas, documentos, etc., no puede renunciar a la memoria. Utilizar la memoria es hacer uso del ejercicio de volver hacia al pasado, buscar aquello que nos afecta, que dejó marcas, penetrar, arriesgar a recordar hechos y pasajes que no siempre traen satisfacción. Recordar es organizar los pensamientos en forma de informes escritos, orales, visuales. Buscar una organicidad al pensamiento para mejor exteriorizarlo.

En una investigación autobiográfica, se utiliza la propia experiencia para iluminar el contexto social en que nos desenvolvemos. Escribir sobre las propias experiencias es mucho más que contar los acontecimientos. De hecho, tal vez, los acontecimientos sean lo más irrelevante. La experiencia convocará el debate en el campo de la complejidad, de lo que se nos escapa, de lo que está más allá de nuestro control, lo que huye de lo programado. Aquellas ideas que no llegan enteras.

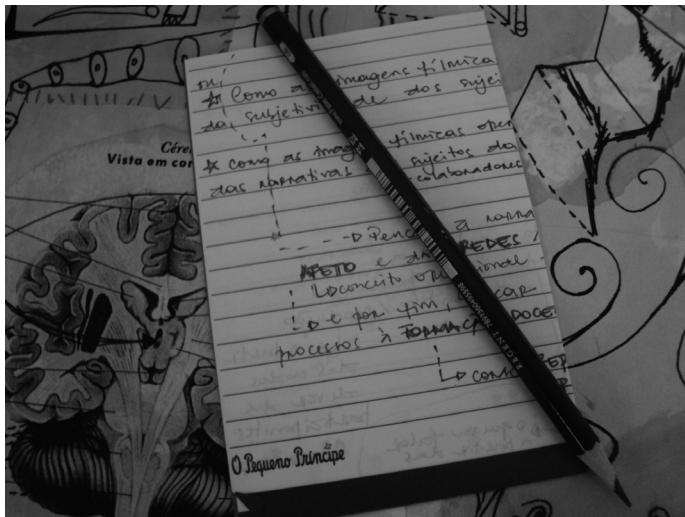


Figura 02. Diario de aula II - Fuente: archivo personal

La autobiografía es un acto de invención del yo, sometido a revisión, exégesis e interpretaciones sucesivas. El sujeto define el mundo, su acción con respecto a él y el modo como se conoce. Por su propia naturaleza, dentro del magma de múltiples elementos que configuran una vida, la autobiografía va creando disyunciones entre un yo que relata en un momento dado, y los otros 'yo', que permanecen inconscientes. (BOLÍVAR, A; DOMINGO, J; FERNÁNDEZ, M, 2001, p.33)

En este estudio de las narrativas autobiográficas, lo que me interesa son los elementos elegidos por los estudiantes, es decir, por los profesores en formación inicial, aquello que colocan foco en su escritura y seleccionan como una manera de caracterizar el debate. Son lo que solemos llamar de 'puntos de la agenda', asuntos que son profundizados, caracterizados en forma de conceptos por medio de autores que nos pueden ayudar a entender mejor lo que estamos debatiendo y, así, podemos

profundizar nuestra escritura y entender mejor nuestras posiciones y nuestra práctica pedagógica de la escuela. Todo el concepto puede ser más estructurado, mejor preparado y por lo tanto a menudo cambiado, modificado y doblado¹.

Sobre la conveniencia de los diarios de aula

Y a final, ¿dónde está la relación entre la formación inicial en artes visuales, la autobiografía y los diarios de clase? Este despliegue es la cuestión más amplia del trabajo pedagógico que he estado haciendo en estos doce años como profesora del curso de profesorado en artes visuales. Esta experiencia también resuena en las orientaciones que desarrollo en las tesis doctorales, y disertaciones de master, aunque para este texto quise centrarme en el trabajo desarrollado en la graduación.

Estos estudios me llevan a considerar los valores de enfoque autobiográfico, con miras a elaborar preguntas que guían la investigación en el campo de la formación inicial de docentes y la práctica supervisada en artes visuales desde la perspectiva de diarios de aula. Nuestra existencia es una ruta de permanente formación y transformación. “Lo que somos, lo que hemos sido, lo que hemos dejado de ser, todo es efecto de la manera como vamos operando las cosas, con las cosas, las cosas que nos pasan”. (VILELLA, 2009, p. 3)

Empecé la investigación narrativa a partir de la escritura de diarios e invitando a mis estudiantes de graduación a que también escribiesen diarios inspirados en los referenciales de Porlán & Martí (1997) con el objetivo de poder intercambiar ideas, experiencias y vivencias pedagógicas. A partir de la escritura semanal del diario, el grupo comenzó a intercambiar información, a discutir sobre los diversos problemas que enfrentaban y juntos buscaban soluciones para las cuestiones colectivas. Este intercambio es importante para que el sorpresivo giro de acontecimientos no quede atrapado o relegado a una sola persona. La escritura y la lectura colectiva posterior

1-Utilizo el concepto de ‘pliegue’ desarrollado por Gilles Deleuze, en su teorización sobre el proceso de subjetivación. Con el concepto de ‘pliegue’, Deleuze busca evitar la referencia a cualquier noción de interioridad, de subjetividad previa o de sujeto estable, evitando, a la vez, cualquier dicotomía o separación entre interior y exterior, entre ‘fuera’ y ‘dentro’. Deleuze (1996) concibe el proceso de subjetivación como un ‘pliegue’ – tal como un pliegue en una hoja de papel o en un tejido, o aún, una invaginación corporal, como la vulva, por ejemplo – por medio de la cual el ‘fuera’ se torna ‘dentro’ sin dejar de ser ‘fuera’ y sin tornarse simplemente ‘dentro’. Pliegue como sinónimo de doblez, plisado.

permiten el flujo de información, la movilidad de prácticas para que todos puedan compartir sus miedos, sus angustias. Esta práctica promueve la ruptura de estereotipos y señala nuevos caminos para cada situación presentada en el grupo. Obstáculos, problemas, dificultades, todas las descripciones de las clases, pero también las satisfacciones, las alegrías, los análisis, todo lo que era escrito/vivido de modo privado por el profesor se vuelve público.



Figura 03. Diario de aula III - Fuente: archivo personal

El profesor en formación inicial busca organizar su pensamiento cuando escribe su diario de aula después de finalizada su clase y vuelve a organizarlo cuando hace la lectura del mismo al grupo pues, en este momento, es interpelado, recibe opiniones y lo que sería simplemente una escritura traspasa el plano silencioso de lo textual, ganando forma en el verbal. Es esta circulación, esta ruta o camino, como deseamos llamarla, que potencializa el discurso. Pasa de un simple relato para algo a ser problematizado por los colegas y por el profesor. Es el carácter público del diario que, en mi opinión, redimensiona la práctica pedagógica.

Del “punto de vista metodológico, los diarios de aula son parte de enfoques o líneas de investigación basados en documentos personales o narraciones autobiográficas”. (ZABALZA, 2004, p. 14) El profesor imprime en su diario su forma de escritura, las imágenes que selecciona para dialogar con lo vivido, los

discursos de sus estudiantes, aquello que le hubiera gustado haber hecho o dicho. Es una manera de provocar la reflexión y un conocimiento más amplio sobre nosotros mismos y nuestra forma de actuar en el espacio pedagógico.

Toda escritura es troceada, doblada, es decir, seleccionamos lo que vamos a escribir, recortamos lo que nos interesa. Silenciamos unos pasajes, potencializamos otros. En el momento de escribir establecemos una conversación con nuestro interior, eliminando algunos pasajes, agregando otros y imaginándonos a nosotros mismos en el momento en que estaremos con nuestros colegas del grupo verbalizando el diario.

Una de mis preguntas de investigación en el semestre anterior fue: ¿Qué significa para ti la escritura del diario? He seleccionado algunas líneas que se entrecruzan con las referencias que he estado utilizando. Aquí están algunas de ellas:

Escribir el diario me ayuda a revisar el desarrollo de la clase, lo que pasó, lo que faltaba, donde podría haber interferido más, lo que queda. A veces es muy difícil escribir, especialmente cuando la clase no funcionó bien, para mí es doloroso, porque el sufrimiento vuelve con más fuerza. El diario me mostró cómo soy mandona con mis alumnos, no me reconozco, es increíble. En muchas ocasiones, especialmente en el inicio de la pasantía, mi escritura era más bloqueada, sufría sólo en pensar que tendría que leer para mis colegas, sentíame desorientada, insatisfecha, porque no es fácil reconocer que hay muchas contradicciones entre lo que pensamos y nos gustaría hacer y lo que en realidad hacemos. La escritura del diario siempre me trae para la realidad, me fuerza a recapacitar, principalmente en el formato etnográfico. En estos momentos es que me doy cuenta de que lo que parecía tan fantástico, no lo es tanto así.

Holly (1989, p.61-81 *apud* ZABALZA, 2004, p.15) diferencia los múltiples tipos de diarios en función de la modalidad de narrativa que utiliza y confiere la existencia de ocho tipos: el periodístico, el analítico, el evaluativo, el etnográfico, el terapéutico, el reflexivo, el introspectivo y el creativo poético.

Actualmente nos hemos servido de dos formatos de diario: el formato etnográfico – donde el contenido y el sentido de la narración (incluso permaneciendo dentro de los límites de las descripciones) toman en consideración los contextos físicos, sociales y culturales donde ocurren los hechos narrados. Los

eventos narrados aparecen como parte de un conjunto más amplio de fenómenos que interactúan entre sí. Y el formato creativo poético – donde la narración corresponde a imaginar o recrear [e incluso inventar] situaciones vividas. Por lo tanto, “una misma persona está ocupada, al mismo tiempo, en vivir, en explicar, en re-explicar y en re-vivir historias” (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 22)

Tanto escrever sobre o que fazemos como ler sobre o que fizemos nos permite alcançar uma certa distância da ação e ver as coisas e a nós mesmos em perspectiva. Estamos tão entranhados no cotidiano, nessa atividade frenética que nos impede de parar para pensar, para planejar, para revisar nossas ações e nossos sentimentos que o diário é uma espécie de oásis reflexivo. É como recuar nosso vídeo doméstico para ver as imagens em câmara lenta e, assim, poder revisar um pouco mais demoradamente essas cenas de nossa jornada que, na afobação constante da ação, nos passaram um pouco despercebidas, ou porque simplesmente as vivemos superficialmente. (ZABALZA, 2004, p.136)

Por medio del diario nos es ofrecida la posibilidad de ir más despacio, desacelerar, rever nuestras acciones, volver hacia atrás y percibir lo que hemos planeado como clase, lo que hemos propuesto a nuestros alumnos, lo que hemos discutido como puntos de interés y examinar estos espacios de interlocución. La escritura y la lectura del diario de clase en el colectivo pueden reverberar en otros espacios y potencializar nuevos discursos.

Sobre la convivencia de la cultura visual



Figura 04. Diario de aula IV - Fuente: archivo personal

¿Cómo y por qué he estado pensando la cultura visual a partir de los diarios de clase? ¿Cómo y por qué he estado pensando la cultura visual a partir de narrativas y experiencias autobiográficas? No siempre es fácil justificar nuestras elecciones y, otras veces, ni siquiera sabemos cómo se hacen las elecciones. La sensación que tengo es que somos seducidos y elegidos. Uno de los motivos, entre otros muchos, puede ser que la escritura de diarios de clase venga a proporcionarme otras formas de representar visualmente los caminos cartográficos de la enseñanza. Amplía la discusión y eso me satisface, por ahora.

El campo del arte, en los últimos años, ha ido cambiando su cartografía y ampliando su territorio con respecto a la historiografía y sus alrededores. Un contexto que ha redimensionado el pensamiento en el universo del arte al desvelar conceptos filosóficos que, contribuyeron, indudablemente, a las nuevas emergencias del presente. Ideas que fueron incorporadas por muchos de nosotros para enriquecer los debates alrededor del arte y formular nuevos caminos para las teorías existentes. (OLIVEIRA, 2009, p. 80)

La cultura visual viene siendo este camino que posibilita nuevas entradas, nuevos vacíos, nuevas rutas y diferentes pistas para un mejor convivir con los viejos parámetros del campo de la educación y del arte. Pensar la educación de la cultura visual en los cursos de formación para profesores de artes visuales nos ha permitido aprender a revisar algunas cuestiones instituidas en el campo del arte y facilitado la confrontación entre imágenes y narraciones. La cultura visual no es partícipe de los exclusivismos y unilateralidades, por el contrario, se alimenta de la dispersión, conversa con diferentes perspectivas teóricas y metodológicas, una vez que nació híbrida.

La cultura visual nos permite repensar los fundamentos que orientan la formación inicial del profesorado de artes visuales y esto es no sólo para ampliar el repertorio visual, traer nuevos objetos en la arena, otros artefactos o ampliar las visualidades del acervo de estudio, esto no es una nueva forma o un nuevo método. Si se trata de una otra estrategia de interpretación. Los diarios visuales o textuales son nuevos espacios de diálogo entre lo que escribimos y la forma como somos escritos por aquellos que nos escuchan. Por lo tanto, la cultura visual combinada con los diarios de clase sería una posibilidad de fronteras diluidas, de ampliar las discusiones y establecer otras relaciones pedagógicas.

La cultura visual combinada a los diarios de clase potencializa

una conversación cultural que puede ser conceptualizada por Hernández (2007, p. 94)

Conversación cultural significa aprender a construir una historia para compartirla con otros (también con la familia y la comunidad). En este punto, el diálogo se entiende como intercambio y reflexión, de una posición polisémica sobre 'lo que se dice' y a partir 'de quien lo dice'. Esta concepción sobre el diálogo proporciona que los aprendices se muestren activos en su aprendizaje y que sean ellos y ellas quienes determinan qué camino tomar. Lo que ocurre cuando el profesor es capaz de interpretar el significado de lo que se dice, yendo más lejos de lo que se dice y tomando en cuenta 'quién' es el sujeto que habla.

En este momento, yo soy el sujeto hablante y mi deseo es compartir con aquellos que me leen los elementos que seleccioné para esta narración autobiográfica – los diarios de clase como foco de investigación. Entre las ideas que no estaban listas, aquellas que se me escaparon en el camino y las que fueron siendo construidas poco a poco, me doy cuenta de que a partir de la escritura de los diarios voy encontrando los temas que me mueven. Cuestiones que están en el medio de la charla de los profesores en formación inicial en cada encuentro que tenemos, temas abordados por los autores de los textos que leemos, imágenes y otros registros gráficos elaborados por todos los que formamos el grupo que interactúa en este proceso formativo. Por ahora, es así que sabemos lo que sabemos y que llegamos a tener las ideas que tenemos.

Referencias

- BOLÍVAR, A; DOMINGO, J; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación** – enfoque y metodología. Madrid: La muralla, 2001.
- BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: artes médicas, 1997.
- CONNELLY, F.M; CLANDININ, D.J. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, J. (Org.) **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995. pp. 11-59.
- COSTA, M.V. “Novos olhares na pesquisa em educação”. In: COSTA, M.V (Org.) **Caminhos Investigativos I**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. pp. 13-22.

- DELEUZE, G. O **Abecedário de Gilles Deleuze**. Realização de Pierre-André Boutang, produzido pelas Éditions Montparnasse, Paris. No Brasil, foi divulgado pela TV Escola, Ministério da Educação. Tradução e Legendas: Raccord [com modificações]. A série de entrevistas, feita por Claire Parnet, foi filmada nos anos 1988-1989.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.
- HERNÁNDEZ, F. **Catadores da Cultura Visual** – proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: mediação, 2007.
- MOURA, E.P.G. “Da pesquisa (auto)biográfica à cartografia: desafios epistemológicos no campo da psicologia”. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.) **A aventura (auto)biográfica** – teoria e empiria. Porto Alegre: Edipucrs, 2004. pp.119-142.
- OLIVEIRA, M.O. Estudo da cultura visual no campo da formação em artes visuais. **VIS – Revista do Programa de Pós Graduação em Arte da UnB**, Imagens em deslocamento – educação e visualidade. Brasília, v.8, n. 1, pp. 76-81, janeiro/junho 2009.
- PORLÁN, R.; MARTÍN, J. **El diario del Profesor** – un recurso para la investigación en el aula. Sevilla: Díada editora, 1997.
- VILELLA, M. **Aproximações entre a arte, a estética, a formação e a pedagogia**. Anais... II Congresso de Educação, Arte e Cultura. 2009.
- ZABALZA, M. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LA CULTURA VISUAL COMO INVITACIÓN A LA DESLOCALIZACIÓN DE LA MIRADA Y REPOSICIONAMIENTO DEL SUJETO

“Cuando miro, sólo miro lo que ya miraba; lo que, de hecho, ya conozco. ¿Cómo mirar de otra manera?”. Carmen Arrufat, estudiante del máster ‘Artes Visuales y Educación: un enfoque constructorista’.

Pensar la cultura visual desde la provisionalidad

Este es un artículo escrito desde una posición de provisionalidad. Sé que cuando lo envíe para su publicación tendré la sensación de que he de volver a escribirlo de nuevo para responder a la pregunta con la que nos convocan los editores de esta publicación, profesores Raimundo Martins e Irene Tourinho: ¿Cuál es tu posición ante la cultura visual (en la educación)? Pero esta provisionalidad no la asumo como una carencia, sino como una constatación y una posibilidad. El campo ante al que me sitúo no tiene los límites precisos de una disciplina (¿hay alguna que los tenga en la actualidad?) ni constituye un territorio en el que sus fundamentos epistemológicos, políticos, metodológicos y pedagógicos estén consensuados y unificados. Esto puede incomodar y desestabilizar, pero yo lo considero una oportunidad para construir, explorar y avanzar en la comprensión de cómo nos relacionamos y aprendemos a ser con aquello que miramos y por lo que somos mirados.

Como uno no parte de cero, algunas de las ideas y propuestas que aquí se exponen han sido recogidas en un trabajo reciente preparado como material para la formación del profesorado (Hernández, en prensa). Pero cualquier lector atento verá que se habla de los mismos temas, con un índice similar, pero no de la misma manera.

Delimitar (de manera pedagógica) el campo de la Cultura Visual

Cuando presento a los estudiantes en la universidad o a un grupo de educadores un cuadro organizado de manera dual y por opuestos, siempre les digo que no lo tomen como un referente de realidad. Que sólo es una estrategia pedagógica para comprender aquel fenómeno al que nos acercamos, pero la realidad es siempre más compleja y variada y no puede reducirse a una caja o un mapa conceptual. Esta advertencia sirve cuando se trata de pensar sobre qué es la cultura visual. Decir

que puede tener tres sentidos, o que transita por tres posiciones es a todas luces un reduccionismo, pues no son sólo estas las aproximaciones que pueden localizarse en la bibliografía, las propuestas pedagógicas o los ejemplos que se muestran en congresos y jornadas. Además son enfoques no cerrados en sí mismos, sino que se vinculan entre ellos y se hibridan de otras referencias y aportaciones.

(a) Un campo de estudio transdisciplinar o adisciplinar que indaga sobre las prácticas culturales de la mirada y los efectos de esa mirada sobre quien mira.

La cultura visual se nos presenta en primer lugar, como una trama teórico-metodológica deudora del post-estructuralismo, los estudios culturales, la nueva historia del arte, los estudios feministas, entre otras referencias disciplinares, que pone el énfasis no tanto en la lectura de las imágenes como en las posiciones subjetivas que producen las imágenes (sus efectos en los sujetos visualizadores). Esto significa considerar que las imágenes y otras representaciones visuales son portadoras y mediadoras de significados y posiciones discursivas que contribuyen a pensar el mundo y a pensarnos a nosotros mismos como sujetos y que, en suma, fijan la realidad de cómo mirar y los efectos que tienen en cada uno al ser mirados por esas imágenes.

Este campo, que se entrecruza con el de los Estudios Visuales (Elkins, 2003; Brea, 2005) tiene como foco la noción de visualidad, que enfatiza el sentido cultural de toda mirada, al tiempo que subjetiviza la operación cultural de mirar. Lo que supone que toda mirada –y el dar cuenta de lo que miramos están impregnados de huellas culturales y biográficas. Sin embargo, lo que comenzó siendo una propuesta cuestionadora de anteriores narrativas hegemónicas como las de la historia del arte, se ha ido convirtiendo –no hay más que ojear el contenido de los últimos números del *Journal of Visual Culture*– en una corriente que consagra una nueva hegemonía: la del discurso académico de los expertos que escriben en torno a la ‘superficie’ de la imagen y no tienen en cuenta otras miradas y posiciones no académicas.

(b) Un paraguas bajo el cual se incluyen imágenes y artefactos del pasado y del presente que dan cuenta de cómo vemos y somos mirados por esos objetos.

Desde una historia cultural del arte, este enunciado nos lleva a prestar atención no sólo al contexto de producción de las representaciones que llamamos obras de arte, sino al de su distribución y recepción. Incluyendo además en la cultura visual las representaciones vinculadas al paisaje visual de los sujetos, como en su día escribió Alpers (1986) para referirse a lo que veían los holandeses del siglo XVII (y sus efectos en la construcción cultural de la mirada y de su identidad). Que no es sólo lo que el sujeto ve (en un museo, una exposición, una película, un videoclip, un anuncio publicitario, una fotografía, los diferentes espacios virtuales,...) sino que se focaliza en donde el sujeto es colocado y fijado por el discurso del que forma parte eso que ve (y que le ve).

Desde esta posición se nos invita a pensar de forma crítica el momento histórico en el que vivimos y revisar las miradas con las que hemos construido los relatos sobre otras épocas a partir de sus representaciones visuales. Por último, –y por ahora-, la cultura visual aparece como una referencia para situar una serie de debates y metodologías, no sólo sobre la visión y la imagen, sino las formas culturales e históricas de visualidad.

Sin embargo, este paraguas posicional se articula en torno a la dualidad mirar-decir, con la ilusión de que el decir da cuenta de lo que se mira, cuando en realidad siempre vemos más de lo que decimos ver. Se olvida que el decir es un camino hacia la construcción de experiencias (de una praxis) que subvierte lo que vemos y los efectos de la mirada. De no ser así, especialmente en la educación, se construye un artificio que termina en un juego de palabras –erudito en ocasiones, de puro expresionismo verbal en otras, que gira y termina en el simulacro de que hablamos de lo que vemos (y no de cómo nos vemos en lo que vemos).

(c) Una condición cultural que, especialmente en la época actual, está marcada por nuestra relación con las tecnologías del aprendizaje y la comunicación y que afecta a cómo nos vemos a nosotros mismos y al mundo.

Esto significa que la cultura visual no sería tanto un qué (objetos, imágenes) o un cómo (un método para analizar o interpretar lo que vemos). Se constituye como el espacio de relación que traza puentes en el ‘vacío’ que se proyecta entre lo que vemos y cómo somos vistos por aquello que vemos. Por tanto, la cultura visual cuando se refiere a la educación puede articularse como

un cruce de relatos en rizoma (sin un orden preestablecido) que permiten indagar sobre las maneras culturales de mirar y sus efectos sobre cada uno de nosotros. Por eso no nos engañamos y pesamos (sabemos) que no vemos lo que queremos ver, sino aquello que nos hacen ver. Lo que descentra la preocupación por producir significados y la desplaza a indagar el origen – los caminos de apropiación de sentido- desde los que hemos aprendido a construir significados. Lo que nos lleva a explorar las fuentes de las que se nutre no sólo nuestra manera de ver/ mirar, sino los significados que hacemos nuestros pero que forman parte de otros relatos y referencias culturales.

De aquí la importancia de indagar en la escuela las políticas sobre los efectos de la mirada, también sobre esos objetos culturales a los que le damos el atributo de ‘artísticos’. Voy a desarrollar de manera breve esta posición, que es la que más me interesa y la que da sentido al proyecto político-pedagógico en el que participo desde la Universidad y en otros entornos ‘pedagógicos’¹.

Tal y como yo lo pienso la contribución principal de la perspectiva de la cultura visual es proponer (argumentando su sentido) un cambio en el foco de la mirada y del lugar de quien mira. La tradición de la mirada occidental sobre arte y las imágenes se ha construido en dirección hacia el objeto (considerado como texto a descifrar) o al sujeto (desde su concepción de autor-creador individual) que la produce. En este marco el foco de la mirada se dirige hacia lo que es mirado con la voluntad de poseerlo. Como escribe Laplanche (1999), se supone que el objeto y su productor lanzan un enigma al espectador-lector, que éste ha de descifrar, con la ayuda de las disciplinas de la mirada (que la disciplinan): la historia del arte (la iconografía), la semiótica, el psicoanálisis, el perceptulismo formalista,... De esta manera la escuela o el museo se articulan como lugares simbólicos que enseñan a disciplinar la mirada (para ver ‘bien’ lo que ‘debe’ ser visto) y que otorga como moneda de cambio y recompensa al sometimiento disciplinar al goce que se deriva de descifrar el

¹-En este punto quiero destacar la necesidad de despojar a las facultades de educación y de formación del profesorado –y a la Escuela- del monopolio de lo pedagógico. Cualquier experiencia de relación en la que participamos es pedagógica, en la medida en que contribuye a perfilar el sentido de lo que somos y debemos ser.

‘enigma’ que va asociado a poder ‘ver’ más allá de la superficie de lo que se mira.

En este territorio de la mirada la cultura visual, tal y como yo la construyo y asumo, reconoce estas maneras de mirar, pero señala su incomplitud. Plantea y sugiere que estas miradas disciplinadas dejan de lado, porque no lo cuestionan al hacerlo emerger- el efecto que lo mirado tiene en quien mira. No me refiero al efecto emocional o evocativo, sino al posicional y subjetivador (en qué lugar discursivo le coloca) desde esa mirada que se normaliza y regula.

Lo que puede descentrar la mirada del objeto, de su profunda atracción, es la consideración de que aquello que es mirado, actúa como espejo de quien mira. A modo del espejo en el que se mira la madrastra de Blancanieves, no nos devuelve lo que vemos, sino lo que nos dice que vemos. En este sentido la mirada nos conforma (Sánchez Moreno, 2007), además de confirmarnos, como señalaba John Berger (2000). Nos descubre lo que somos y lo que debemos ser. Porque lo que miramos forma parte, y a la vez produce un discurso que regula no sólo la mirada, sino a quien mira. Y lo hace distrayendo y desplazando el foco de su mirada: al mirar al objeto, o al relato sobre su productor, desvía la mirada sobre quien ve.

Sin eludir la complejidad que estas tres perspectivas plantean y las preguntas que dejan sin responder (¿por qué cultura si todo es cultura? ¿Por qué visual si va más allá de la operación de ver?) mi aproximación trata de perfilar las bases de unos referentes que han de ser explorados desde una posición antidogmática -fruto no sólo de su sentido adisciplinar, sino también de su afán por quebrar dualidades: emisor-receptor, profesor-alumno, hombre-mujer, artes-cultura popular,... Además de invitarnos a mostrarnos atentos ante las emergencias cotidianas que se reflejan en aquello que aparece de improviso y nos sorprende, como la reactualización del mito del vampiro o de los ángeles en la cultura juvenil, y que reclaman de nuestra atención en la medida en que posibilitan espacios de encuentro o confrontación no sólo ante lo que miramos, sino, sobre todo, ante los efectos que producen en nuestro sentido de ser ‘aquello’ que nos mira y desde donde nos mira (Kaplan, 1998).

La necesidad de revisar los sentidos de la relación de las artes visuales con la educación

Sentadas las bases sobre algunos de los diversos sentidos de la cultura visual, quisiera explorar ahora cómo este relato sobre la mirada y sus efectos, se cruza con la educación de las artes visuales. Para ello voy a recurrir a mi historia personal. En 1993 disfruté de un permiso sabático de seis meses que pasé en Estados Unidos entre el departamento de Educación Artística de la Universidad del estado de Ohio y el Mass College of Art de Boston. Mi interés era ampliar mis conocimientos en lo que se preconizaba como una necesidad educativa: favorecer el desarrollo del pensamiento crítico (critical thinking). Además, quería indagar en torno a cómo se concebía la educación de las artes visuales después del DBAE (educación artística basada en las disciplinas artísticas). No hay que olvidar que esta corriente puso a la educación artística 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.

Al revisar los cuestionamientos que esta perspectiva estaba recibiendo en Estados Unidos, me encontré con críticas que se relacionaban 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.

Esta indagación me llevó a mirar hacia otras fuentes y con ellas comencé a hacerme eco de una preocupación que detecté en otros colegas, en especial con Kerry Freedman, y que a me llevó a enredarme en un proyecto desde el que se hacía necesario revisar la trayectoria de la educación artística y las narrativas discursivas a las que se vinculaba cada una de sus tendencias, la fundamentación de lo se comenzaba a perfilar como estudios de cultura visual y las propuestas para otra narrativa educativa en la Escuela, y que, en mi caso, se organizaba desde la perspectiva

de los proyectos de trabajo. Que esta revisión la realizara en Estados Unidos espero que no se utilice para acusarme de seguidismo imperialista y colonizador. Tomar distancia de la propia realidad cotidiana, explorar las posiciones propias y las de los otros forma parte de un proceso de descentramiento necesario, especialmente para poner en cuestión los propios supuestos y alejarse de los dogmas.

Lo que pretendí con el libro en el que di cuenta de este recorrido (Hernández, 2000) fue poner en evidencia que las diferentes narrativas que han guiado el currículo de Educación Artística no tienen un fundamento esencialista y atemporal, sino que están relacionadas con diferentes coyunturas y saberes. También como estrategias de poder discursivo que fijan y encuadran no sólo cómo se debe mirar, hablar y hacer en torno a las obras artísticas y las representaciones visuales de las diferentes culturas, sino que dotan de poder a quien establece y fija esos discursos, al tiempo que coloca a los otros en una posición subordinada (de no saber).

A partir de este análisis concluía reclamando un cambio de orientación en la Educación de las Artes Visuales basada en: las transformaciones que tenían lugar en las Artes Visuales bajo el influjo del debate cultural postmoderno; las mutaciones que se observaban en las representaciones de los sujetos infantiles y juveniles medidas por las pedagogías culturales; la influencia que los nuevos dispositivos tecnológicos tenían en la producción, distribución, almacenamiento y relación con las imágenes; además de las contribuciones que se planteaban desde el emergente campo de los Estudios de Cultura Visual –y de la Historia cultural del arte– en torno a la mirada cultural y los procesos de construcción de sentido de los relatos visuales cuando se ponen en contexto.

Este giro no sólo trataría de ampliar los objetos que podían formar parte del acervo de la Educación Artística, incluyendo ahora los que forman parte de la cultura popular. Lo que yo proponía no era una cuestión de ‘objetos’ sino de estrategias (de formas de aprender y de experiencias de relación pedagógica) para relacionarnos con ellos. Era una cuestión epistemológica, metodológica y política. Lo que significaba que la pregunta a responder no era ‘qué es la cultura visual y qué objetos se incluyen bajo su paraguas’ sino cómo favorecer el cambio de posicionamiento de los sujetos, de manera que pasaran a constituirse de receptores o lectores a visualizadores críticos. El

desafío consistía en quebrar los posicionamientos hegemónicos respecto a las manifestaciones y las prácticas artísticas, explorando relaciones y posibilidades de interpretación y producción que hasta ahora no habían sido consideradas por las narrativas autoexpresivas o disciplinares de la Educación Artística. Esto suponía, por ejemplo, expandir las preguntas ‘¿Qué ves en esta imagen? ¿Qué historia cuenta esta obra?’ para dirigirse hacia un terreno que no había sido explorado y que se articulaba en torno a nuevas preguntas: ¿Qué veo de mí en esta representación visual? ¿Qué dice esta imagen de mí? ¿cómo esa representación contribuye a mi construcción identitaria –como manera de mirar-me y mirar el mundo?

Para mostrar en la práctica lo que esta propuesta significaba comenzamos a desarrollar proyectos de trabajo en una escuela de Barcelona, al tiempo que introducía un cambio de rumbo en las clases de Psicología del arte y de Historia y currículum de la educación artística en la universidad. Este cambio se comenzó también a concretar desde el curso 2003-2004 en el máster de Estudios y Proyectos de Cultura Visual, y desde el curso 2008-2009 en el máster europeo Artes visuales y Educación: un enfoque constructorista. Pero vayamos por partes. En la escuela comenzamos a tomar como excusa la celebración de una exposición en algún museo o institución cultural de la ciudad, para poner en relación la experiencia de los niños y las niñas (lo que están viviendo) con una trama de problemáticas, exploraciones, recorridos que les podían permitir, mediante procesos de indagación, expandir su saber y aprender en ciclo. Voy a poner un fragmento de un ejemplo que puede ayudar a situar el punto de vista que estoy planteando.

Con dos maestras del primero curso de Primaria (niños y niñas de 6-7años), realizamos un proyecto de trabajo a partir de una exposición sobre Fragonard (1732-1806) que ofrecía un centro cultural de Barcelona. Lo primero que nos planteamos fue que nos llevó a escoger esta exposición como una oportunidad para construir relaciones entre conocimientos y experiencias. Por eso nos preguntamos:

¿Cómo puede conectar la trayectoria y los problemas que afrontaba en sus obras un artista del siglo XVIII con lo que hoy viven y necesitan conocer los niños y niñas de 6 y 7 años?

Este fue el desafío del que partimos unos educadores que, como nos enseñó Paulo Freire, cuando enseñamos (o tratamos de

propiciar experiencias para que los niños y las niñas aprendan) nosotros también aprendemos.

Lo primero que hicimos fue interrogarnos no sólo sobre lo que sabíamos sobre Fragonard y su tiempo, sino lo que pensábamos que los niños y las niñas podían aprender de lo que los relatos en torno a Fragonard les podían ofrecer. En nuestra indagación descubrimos que, como nos dicen Philippe Aries y Georges Dubuy (1989) en su 'Historia de la vida privada' el siglo XVIII fue el siglo de la construcción social de la idea del individuo. Noción que llevó pareja el descubrimiento de la intimidad y que, a su vez, supuso un despliegue de nuevas prácticas que favorecían el fortalecimiento de ese individuo que comenzaba a pensarse desde un nuevo espacio social. La lectura y la escritura contribuyeron a esta construcción a partir de experiencias como la lectura en silencio, las bibliotecas particulares, los diarios y cartas íntimas, etc.

Este conocimiento de la historia –del contexto de Fragonard- nos permitió trazar un puente con la experiencia de unos niños y niñas que estaban introduciéndose de manera sistemática en la experiencia de la lectura y la escritura. Y que vivían la presencia de adultos de una manera constante. Lo que hace que no puedan ni sepan cómo estar con ellos mismos para acercarse a su intimidad. Descubrir que lo que ellos y ellas vivían en torno a la lectura es una experiencia social que comenzó en algunas de sus formas cotidianas en la época de Fragonard, nos podía servir de puente para conectar el aprendizaje que se relaciona con la exposición con la experiencia de vida de los niños y las niñas.

De esta manera ponemos el aprender en contexto y brindamos a los niños y las niñas un viaje no a partir de sus intereses sino de lo que están viviendo. El acercamiento al contexto de la obra de Fragonard se convierte así en una práctica próxima, porque les remite a sus propias experiencias y les posibilita reflexionar, relacionar, proyectar y compartir lo que el sentido de la lectura y el descubrimiento de la intimidad del siglo XVIII tiene que ver con sus vidas y expectativas en la actualidad.

Este acercamiento supone una mirada diferente hacia las artes visuales de la que se plantea desde el esencialismo de la mayoría de las tradiciones de educación artística –no nos engañemos, también son esencialistas las otras disciplinas escolares-, puesto que son hijas de una modernidad que trataba de fundamentar el debe ser de los individuos y de la sociedad desde una idea

sagrada del papel de la escuela en la formación del ciudadano y de la patria (Dubet, 2010). En este marco, las artes (la música, el teatro, la danza, las artes visuales) han puesto el énfasis en su valor salvador de lo esencial del ser humano (su relación con la verdad, la belleza y el bien que decía Kant), frente al materialismo y las formas de alienación derivadas del capitalismo y de los totalitarismos surgidos en el siglo pasado y de la alienación vinculada al afán consumista que se relaciona con algunos medios de la cultura popular contemporánea. Esto ha llevado a considerar las artes y la actividad de los artistas, como libres de intereses y como una especie de santos que se sacrifican en el altar del arte para redimirnos a los demás seres humanos.

Hoy sabemos, porque hemos aprendido otras maneras de estudiar la historia (Shiner, 2000; Becker, 2008), que todo esto es una narrativa discursiva, que tiende a fijar posiciones que tienen efectos no sólo sobre cómo miramos o escuchamos o practicamos las artes, sino cómo hemos mitificado su papel y su presencia en la historia, contribuyendo con ello a exclusiones, silencios, formas de poder,... Lo que trato desde este marco apenas esbozado es invitar a subvertir los 'debe ser' de las artes (y en especial de las artes vinculadas a la Escuela) y comenzar a considerarlas como prácticas sociales, que nos permiten no sólo responder a la pregunta 'qué es lo que vemos o sentimos' ante (o realizando) un cuadro, una danza o una pieza musical, sino en qué lugar nos coloca como sujetos. En definitiva plantearse la pregunta 'qué dice de nosotros', 'qué tiene que ver Fragonard con nosotros' como hicieron los niños y las niñas después de relacionarse con las obras y las historias que giraban en torno a Fragonard.

De esta manera, favoreciendo que nuestras historias se crucen con las historias que se nos ofrecen puestas en contexto, logramos otras formas de diálogo que no nos excluyen, ni colocan en una posición subordinada de no saber. Además de permitirnos revisar los efectos de las narrativas hegemónicas que se han presentado como formas de verdad sobre nosotros y nuestras maneras de mirar-nos. Dicho así puede parecer una deriva teórica, pero en las experiencias que promovemos en la escuela en torno a exposiciones, o en la invitación que cada año hago a los estudiantes en la Facultad de Bellas Artes a afrontar estas cuestiones, me ha permitido explorar cómo se proyecta lo dicho en la praxis diaria, y cómo transforma la posición y capacidad de autoría de los sujetos.

Contribuir a otra narrativa para que la Escuela pueda ser un lugar en el que se aprenda con sentido

Dicho lo anterior, me permito recordar cuáles son los orígenes y fines con los que se creó la Escuela tal y como la conocemos hoy. Se produce dentro del debate en torno a la interpretación de las sagradas escrituras, la expansión del libro como tecnología simbólica y los inicios del capitalismo. Esto hacía que la lectura y, por añadidura, la escritura, es decir la alfabetización, fueran el centro de la escuela, junto con la introducción a los rudimentos de la aritmética y la geometría (sobre todo, como agrimensura). Los protestantes, se centraron en la letra, en el texto y el control de la lectura; mientras que los católicos, sobre todo los jesuitas, plantearon que la imagen era el mejor medio de propaganda de la contrarreforma, algo que permitía que quienes ya detectaban el poder lo mantuvieran a partir del control del texto sagrado y de su interpretación. Porque la Escuela, como señala Dubet (2010), se construye a imagen y semejanza del sentido sagrado del cristianismo: el edificio de la iglesia-el edificio de la escuela; el sacerdote-el maestro; la Biblia-los textos disciplinares; la finalidad: hacer buenos cristianos-hacer buenos ciudadanos.

Si me remonto a estos orígenes es porque pienso que esta narrativa sigue presente en nuestra Escuela, y cuando las imágenes entran en ella, lo hacen, sobre todo, por su utilidad pedagógica (porque permiten fijar el sentido de las palabras en los métodos de lectura, o ilustrar moralmente el deber ser de los alumnos). Esto explica que muchos consideren que la relación de los niños, las niñas y los jóvenes con la cultura visual (entendida como el espacio de relación de los sujetos con las imágenes y representaciones visuales) les pervierte y aparta del camino recto. No hay más que pensar en lo que se ha hablado y se habla sobre la influencia nefasta de la televisión, y ahora de los videojuegos o Internet. Por otra parte, hemos sufrido desde siempre un tsunami elitista (por excluyente y clasificador) respecto al saber relacionado con las representaciones visuales, que se sigue reflejando –a pesar de algunas iniciativas a contracorriente- tanto en los museos como en otras instituciones dedicadas a la cultura. Todo eso repercute en la Escuela, que se siente además, amenazada por algo que no controla y que no puede ‘evaluar’ en términos numéricos y/o de competencias: la relación crítica y performativa con la cultura visual. Si a ello se une la posición social de buena parte de los educadores, en cuya agenda de intereses tampoco se encuentra pensar(se) desde la cultura visual, podemos completar un panorama que nos da

elementos para comprender esta distancia que hay que salvar y el apasionante desafío que supone lo que aquí estoy planteando.

La perspectiva de la cultura visual permite entonces incorporar problemáticas que han estado fuera de la esfera del arte en la educación. Y lo hace a partir de cuestionar nociones como originalidad, autoría, recepción, representación, intención del artista, lenguaje visual centrado en lo formal, contexto de producción, la expresión, el niño y la niña como artista, y de manera especial el relato salvador de la educación por el arte. Lo que introduce la perspectiva de la cultura visual a la que provisionalmente me vinculo –pues no hay que olvidar que no existe ‘una’ opción única de lo que se ha venido a llamar como 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.

Reconocer estos efectos 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.

Una de las aproximaciones que no comparto de la relación de la cultura visual con la educación ha sido la de que se limita a incluir dentro del conjunto de lo que puede ser tema de la educación de las artes los objetos y artefactos producidos desde la cultura popular y, en particular, desde los no lugares virtuales. Desde mi punto de vista la cuestión del giro que se inicia a principios de los años 90 del pasado siglo, no está en los objetos a los que nos acercamos, sino en cómo éstos se abordan y las relaciones que posibilitan. En este sentido no se trata de que el currículo de artes deje de mostrar y dialogar con lo que han hecho y hacen los artistas. Sino de hacerlo desde las premisas que he señalado más arriba.

Dicho esto, no comparto la idea de que tenga que haber un currículo de arte, como tampoco que tenga que haberlo de matemáticas, lengua (portuguesa o española) o ciencias naturales. Esta concepción de un currículo disciplinar es una forma

hegemonía de colonización y de encuadramiento (Canella y Viruru, 2004) de lo que se debe hacer y aprender en la escuela. Soy más partidario de un currículo integrado, organizado a partir de problemas desafiantes que necesitan del conocimiento disciplinar –y no disciplinar- para buscar así respuestas posibles y plantear nuevas preguntas. En este sentido no sería la educación artística tal y como la entendemos en la actualidad la que nos ayudaría a asumir este reto, sino la construcción en diálogo con otros relatos de los recorridos realizados para construir narrativas visuales que den cuenta del proceso de indagación que se ha llevado a cabo. En cuanto las artes, desde su consideración de prácticas culturales, estarían presentes a la hora de realizar exploraciones rizomáticas sobre las problemáticas que los estudiantes, la escuela y la comunidad decidan afrontar con la finalidad de interrogar y expandir los sentidos del deseo de aprender sobre uno mismo, los otros y el mundo.

De esta manera una propuesta educativa desde la cultura visual puede ayudar a contextualizar los efectos de la mirada, y mediante prácticas críticas (anticolonizadoras), explorar las experiencias (efectos, relaciones) en torno a cómo lo que miramos nos conforma, nos hace ser lo que otros quieren que seamos, y poder elaborar respuestas no reproductivas frente al efecto de esas miradas.

Desde la Educación de las Artes y la Cultura Visual lo que se pretende (en lo que me empeño) es construir maneras de aprender que contribuyan a crear una nueva narrativa para la Escuela (desde la primera infancia hasta la universidad) en la que:

- Se propician situaciones y experiencias en las que se pueda aprender a establecer vínculos entre imágenes, objetos, artefactos relacionados con las experiencias culturales de la mirada, y ponerlos en relación con sus contextos de producción, distribución y recepción, además de con las experiencias de los sujetos.
- Se investigue sobre los efectos de estas relaciones en las construcciones subjetivas de diferentes audiencias e instituciones productoras y divulgadoras de cultura visual.
- Todo ello con la finalidad de establecer procesos de comprensión que permitan detectar regularidades y diferencias y desvelar las posiciones de poder que el conocimiento construido establece.
- Al tiempo que posibilite elaborar/crear narrativas visuales,

por procesos y medios diversos, en las que se ponga en evidencia la capacidad de resistencia, autoría y acción de los aprendices.

En este proceso el papel del educador puede ir más allá de ser el transmisor de prácticas basadas en un sagrado 'debe ser' a los estudiantes, en la medida en que se supone que la escuela fue dotada de esa misión social. Pero eso no es garantía de que lo consiga, especialmente en estos tiempos de capitalismo cognitivo. Y menos en la educación secundaria. La escuela ha ido perdiendo la función para la que fue creada en el siglo XIX: como articuladora de identidades nacionales y de reproducción de una estratificación social –con la puerta abierta a una cierta movilidad de los 'mejores-. Darse cuenta de que la escuela sigue siendo un lugar para transmitir información empaquetada, que puede generar sumisión, pero también resistencia y posibilidades de ser, puede ser el primer paso para ensayar otras posiciones y comenzar a escribir nuevas narrativas (Hernández, 2008).

La cultura visual en la educación de las artes visuales tal y como aquí la he presentado de forma somera puede ser un espacio que posibilite este cambio. En cualquier caso se puede constatar en diversas experiencias y propuestas que está permitiendo tejer una perspectiva alternativa de cómo se puede afrontar no sólo el papel de las artes visuales en la Escuela, sino la función y el sentido de aprender en una Escuela que reclama un cambio radical en su narrativa, de manera brinde proyectos apasionantes para que todos (con sus diferencias y posiciones diversas) encuentren su lugar para aprender con sentido y articular lo que aprenden en experiencias de saber que les permita no sólo interpretar el mundo sino actuar en él.

Para (in) concluir (y como invitación a construir un proyecto compartido)

Éste es el desafío que me ha movido a implicarme en la construcción de una perspectiva para la Educación de las Artes y la Cultura Visual. Porque me involucra en el empeño de 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. Dando cuenta de todo ello mediante diferentes alfabetismos (visuales, orales, escritos, aurales –sonidos-, corporales, digitales...). Una narrativa en la que nuevos entornos y experiencias para aprender pueden ser pensados y creados si nos empeñamos en ello y no esperamos que vengan los dioses salvadores a decirnos lo que debemos pensar y hacer. Una Escuela que, en suma, pueda ser

un lugar donde todos y todas encuentren y proyecten su deseo de conocer y transformar la realidad.

Con este propósito, cuando utilizo la noción de educación de la cultura visual para repensar la Escuela más allá del contenido y finalidad de la educación en y a través de las artes visuales, estoy asumiendo que vivimos y producimos un nuevo régimen de visualidad (Hernández, 2007). La consecuencia educativa de esta posición es que el desafío que me planteo es posibilitar que niños, niñas, jóvenes, educadores y todo tipo de visualizadores puedan quebrar el sagrado propósito de enseñarles a ver (pues puede devenir en una práctica colonizadora) y facilitarles experiencias artísticas (pues dudo que la experiencia de ser se pueda transmitir y compartir). En un mundo dominado por dispositivos de la visión y tecnologías de la mirada, la finalidad pedagógica que propongo trataría de explorar en nuestra vinculación con las prácticas de la mirada, las relaciones de poder en la que somos colocados, y cuestionar las representaciones que construimos en nuestras relaciones con los otros. Porque al final, si no podemos comprender e intervenir en el mundo es porque no tenemos la capacidad de repensarlo y ofrecer alternativas.

Todo lo anterior es una invitación para ir más allá de los límites impuestos por quienes consideran que el arte y las prácticas artísticas, se refiere no sólo a aquello que hacen los artistas para los circuitos expositivos o las colecciones privadas. Y que el trabajo en la educación es acercarnos a ellos para conocer historias, intenciones y modos de hacer. Lo que planteo, sin embargo, va mucho más allá de esa inmediatez naturalizada. Mi empeño es considerar a la educación de la cultura visual no como un fin, sino como un medio que nos brinda la oportunidad de:


- Reinventarnos como artistas, trabajadores de la cultura y educadores.
- Mirar a los niños, las niñas, los jóvenes y los diferentes grupos de la comunidad con otros ojos: no 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 los proyectos pedagógicos artísticos a abrir la Escuela y la comunidad a las múltiples formas y experiencias de representación que circulan por el mundo. En este sentido el artista educador tiene el papel de favorecer el cambio en la Escuela.
- 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.
- Contribuir a ser críticos con las imposiciones, cuestionando en los proyectos formas de poder establecidas que favorecen la pervivencia de relaciones hegemónicas.
- Sentir que podemos compartir y aprender con los otros. En este sentido no olvidar que el educador, en cualquier campo, cuando facilita que otros aprendan, también puede aprender.
- Contribuir con los proyectos a construir puentes entre la escuela, la familia y las comunidades
- Estar dispuesto a aprender de lo emergente, de lo que está pasando y no sólo de lo está establecido y es reconocido.
- Y, por último, que los proyectos posibiliten experiencias que contribuyan a transgredir y crear.

Desde esta línea en el horizonte, quienes se dedican no sólo a la educación de las artes, sino también aquellos que actúan en diferentes contextos e instituciones pueden, a partir de proyectos relacionados con la deslocalización de la mirada y que propicien el reposicionamiento de los sujetos que posibilitan las pedagogías de la cultura visual, mostrar como las identidades 'prefijadas' pueden ser cuestionadas. Pueden ayudar a explorar los relatos discursivos que en los diferentes tipos de imágenes fijan las maneras de mirarse y de mirar a los otros, y reflexionar sobre cómo lo hemos aprendido y naturalizado. Además de abrir indagaciones sobre cuál ha sido el lugar de las artes, de los imaginarios visuales, en la constitución de los relatos hegemónicos sobre los diferentes aspectos que conforman la identidad: el sexo, la etnia, la clase social, la religión, la nacionalidad,... Lo que supone una invitación a recorrer otros caminos que expandan nuestro sentido de ser, y replanteen la función de reproducción y encuadres que actualmente tiene la Escuela y, con frecuencia, la educación de las artes visuales.

Referencias

- ALPERS, Svetlana (1987) **El Arte de describir: el arte holandés en el siglo XVII**. Madrid : Hermann Blume.
- ARIES, Philippe y DUBUY, Georges (1989) **Historia de la vida privada**. Del Renacimiento a la Ilustración. Vol. 3. Madrid: Taurus.
- BECKER, Howard (2008) **Los mundos del arte**. Sociología del trabajo artístico. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes (1982).
- BERGER, John. (2000) **Modos de ver**. Barcelona: Gustavo Gili.
- BREA, José Luis (Ed.) (2005) **Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización**. Madrid: Akal.
- CANELLA, Gaile & VIRURU, Radhika (2004) **Childhood and Postcolonization**. Nueva York & Londres: Routledge.
- DUBET, François (2010) “Mutacions institucionals i/o neoliberalisme”. **Quaderns d’educació continuada**, 22, 105-121.
- ELKINS, James (2003) **Visual Studies**. A Skeptical Introduction. Nueva York & Londres: Routledge.
- HERNÁNDEZ, Fernando (2000) **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre : ArTMed Editora.
- HERNÁNDEZ, Fernando (2007) **Catadores da cultura visual**. Proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Editora Mediação.
- HERNÁNDEZ, Fernando (2008) “Após a aventura, persiguiendo uma utopia” **Pátio. Revista Pedagógica**, 49, 56-59.
- HERNÁNDEZ, Fernando (en prensa) Lo que puede aportar la educación de la cultura visual a la educación de las artes. En Secretaria de Educación del Estado de Goiás.
- LAPLANCHE, Jean. (1999) “Transference its Provocation by the Analyst”. En **Essays of Otherness**. Londres, Nueva York: Routledge

- 
- KAPLAN, Anne (1998) ¿Es masculina la mirada? En **Las mujeres y el cine** (p.49-72). Madrid: Cátedra.
 - SÁNCHEZ MORENO, Jesús Ángel (2007) “Cautivos en la sociedad del espectáculo. Una aproximación a la didáctica crítica de la mirada”. **Con-ciencia social** (Sevilla, España), 11, 15-33.
 - SHINER, Larry (2004) **La invención del arte**. Una historia cultural. Barcelona: Paidós (2001).

CULTURA VISUAL, POLÍTICA DE LA ESTÉTICA Y EMANCIPACIÓN

En los últimos años asistimos en la educación de las artes a un intenso debate sobre la pertinencia de repensar nuestra tarea a la luz de los cambios conceptuales y metodológicos que han traído a nuestro campo los estudios de cultura visual. Cabe decir, sin embargo, que este debate no se está produciendo sólo en el entorno educativo. En realidad es reflejo de uno más amplio que responde a un momento de gran cambio en el mundo de las artes, en general, y de los estudios relacionados con ellas, en particular. Es un momento en el que podríamos distinguir tres fenómenos que están contribuyendo notablemente a hacer que se tambaleen los cimientos sobre los que ha sustentado tradicionalmente la idea de arte y la de los viejos saberes expertos asociados a ella, su ubicación académica y su articulación con las disciplinas precedentes.

Por un lado, tendríamos el fracaso de la utopía estética de la modernidad, ejemplificado en el fin de las vanguardias históricas, último intento de que esta utopía se hiciera realidad, y en la consecuente pérdida de esperanza en la capacidad del arte para contribuir a una transformación radical de las condiciones de la vida colectiva. Por otro, como la cara opuesta del mismo cambio, tendríamos lo que numerosos filósofos, sociólogos, teóricos de la cultura, economistas y políticos coinciden en señalar como la “estetización” de la cultura. Es decir, el implacable desplazamiento de lo estético desde el ámbito de las artes a todos los rincones de la vida cotidiana. Y finalmente la idea de que la época del arte ha llegado a su fin porque la necesidad que impulsaba la materialización del espíritu en obras de arte hoy ha asumido en la actualidad una forma completamente intelectual y discursiva, como filosofía (Danto, 1986:38)

Podemos decir, por tanto, que la aparición de la cultura visual coincide con un momento de convulsas transformaciones en el mundo del arte. Sin embargo no son sólo los cambios en las artes y las zozobras académicas derivadas de ellos los que justifican la emergencia e interés de los estudios de la cultura visual. En este sentido trataré de mostrar en este escrito que el alcance de la cultura visual en educación puede ser mejor comprendido si se estudia en el contexto de las demandas que en el entorno de las artes han introducido las profundas transformaciones epistemológicas que estamos sufriendo en nuestro tiempo,

porque eso, además, es lo que hace del cambio de perspectiva que conlleva algo tan fructífero para el consiguiente cambio educativo.

Para ello, mi argumentación se va a fundamentar en tres pilares o líneas de argumentos:

1- Lo relevante de la aparición de la cultura visual en educación no es que suponga una revolución en el entorno académico o que amplíe el tradicional campo de estudio de la educación artística, sino que trae consigo a ésta el aroma de los cambios epistemológicos generales, que propician nuevos cambios en su configuración y propósitos.

2 - Que entre lo que estos cambios pueden aportar a la educación centrada en la cultura visual se encuentra, sobre todo, la posibilidad de repensar las relaciones entre arte y política, adecuándolas a una perspectiva educativa emancipatoria

3- Que para que lograr éxito en esta empresa, los estudios de cultura visual deben avanzar de una pedagogía de la crítica cultural hacia una pedagogía de la experiencia.

Siguiendo la primera línea argumental de las tres señaladas, en este texto trataré de mostrar que una de las consecuencias más relevantes de la aparición de la cultura visual como campo de estudio es que ha contribuido a generar un nuevo ámbito de acción y reflexión, allá donde la supuesta muerte del arte y, sobre todo, el fin del régimen autónomo del que el arte gozaba en la cultura occidental habían dejado un espacio de confusión e incertidumbre, especialmente en la crítica y la historia del arte.

Junto a este efecto, encontramos que los estudios de cultura visual han contribuido de manera notable a conformar un ambiente generalizado de cambio de miradas y paradigmas, añadiendo al naciente interés por las cuestiones de la narratividad y el significado, propiciado por lo que se conoce como el “giro lingüístico”, la atención por lo visible y la visualidad como campo para ser observado y como perspectiva desde la que observar.

Finalmente, los estudios de cultura visual, con su énfasis en la deriva cultural de tal régimen de visualidad, responden perfectamente al desmoronamiento de las grandes narrativas universalizantes, abriendo espacios para un estudio mucho más detallado que tenga en cuenta las especificidades circunstanciales y contextuales de su objeto de estudio. En

este sentido, los estudios de cultura visual, en conexión con los estudios culturales vienen a traer al campo de los estudios sobre arte una perspectiva de relativización cultural, ampliamente explorada en el entorno de la antropología o la sociología.

Lo que está en juego, por tanto, en la propuesta de promover el estudio de la cultura visual en el corazón de cualquier proyecto educativo va mucho más allá de las disputas académicas o disciplinares. A mi entender y a la vista de su incardinación en un cambio epistemológico de esta relevancia, la trascendencia del cambio de perspectiva hacia la cultura visual no debería reducirse al debate sobre la mera ampliación de los límites de las artes hacia el universo de lo visual, como campo de estudio renovado; a debatir sobre si añadir o no nuevas materias de estudio a las ya existentes.

Una segunda línea argumental de este escrito tratará de mostrar que es precisamente esa incardinación en un contexto epistémico más general lo que hace que la perspectiva de la cultura visual traiga consigo el germen de un replanteamiento de las funciones del arte en la sociedad y, con ello, un nuevo modo de relacionar arte y política, un nuevo sistema de relaciones con lo cotidiano o, dicho en términos de Rancière, una nueva “políticas de la estética”.

Conviene, no obstante, antes de seguir avanzando, dejar definidos algunos conceptos, como los de arte y política o similares, que va a resultar claves en mis reflexiones sobre estas cuestiones.

En más de una ocasión (Aguirre, 2000, 2008), he manifestado mi interés por las ventajas que tienen considerar el arte como una forma de simbolización cuya especificidad no dimana de sus características estéticas, sino de cómo se articula con otros sistemas simbólicos en el seno de cada contexto cultural. Esto significa que un artefacto o evento es arte o no es arte según cómo sea usado en cada contexto cultural concreto o, dicho en términos de Rancière, según sea el “régimen de identificación” con el que se lo juzgue:

“Un régimen de identificación del arte es aquel que pone determinadas prácticas en relación con formas de visibilidad y modos de inteligibilidad específicos” (Rancière, 2005:22).

Desde la perspectiva teórica de Rancière, por tanto, fundar el

edificio del arte quiere decir definir un determinado régimen de identificación del arte, un régimen de percepción y de pensamiento que permita caracterizar sus formas como formas que pertenecen a un universo común, frente a otras formas de las que éstas se distinguen. Aunque Rancière no lo afirma explícitamente, para mí no cabe duda de que esta acción discriminadora es claramente cultural, porque acontece de manera distinta en cada tiempo y lugar.

Con el fin de delimitar conceptualmente mi discurso, antes de avanzar en el desarrollo de los referidos argumentos, creo que conviene dejar patente que por acción política no entiendo la disputa inmediata y directa del ejercicio de poder, sino la acción tendente a configurar un espacio específico de emancipación, a la circunscripción de una esfera particular de experiencia en la que los sujetos puedan disponer de todas sus capacidades y sean dueños de su voz y sus actos.

La forma en la que esa distribución se produce y las características de esos espacios y de quienes están llamados a ocuparlos es lo que Rancière denomina el régimen de “división de lo sensible”:

“La división de lo sensible muestra quién puede tomar parte en lo común en función de lo que hace, del tiempo y del espacio en los que se ejerce dicha actividad (...). Es una delimitación de tiempos y espacios, de lo visible y lo invisible, de la palabra y el ruido, de lo que define a la vez el lugar y el dilema de la política como forma de experiencia” (Rancière, 2002:3).²

Es precisamente en la distribución del acceso al espacio material y simbólico, en la gestión de los tiempos que cada quien tiene para permitirse tal acceso y en la configuración de ese régimen de división de lo sensible, donde lo estético y lo artístico se alían con lo político. En este sentido lo político en relación a las artes puede ser entendido como el juego de decisiones sobre lo que se puede ver y decir, quién tiene competencia y calidad para ver y para decir o cuáles son las propiedades de los espacios del ver y decir y las características de acceso a ellos. Esto es lo que Rancière denomina la “política de la estética”; en sus palabras, “la manera en la que las prácticas y las formas de visibilidad del arte

1-En algunas ocasiones se ha traducido el término original de Rancière, por “distribución de lo sensible” y, más frecuentemente, por “reparto de lo sensible”.

2-La paginación corresponde a la del documento hallado en internet, referenciado en la bibliografía, al no disponer del original.

intervienen en la división de lo sensible y en su reconfiguración, en el que recortan espacios y tiempos, sujetos y objetos, lo común y lo particular” (Rancière, 2005:19).

Por eso, en línea con la concepción de lo político que acabo de señalar, desarrollaré mi tercera línea argumental, tratando de mostrar las vías que considero más adecuadas para redefinir una nueva política de la estética que camine en la dirección de lo que Rancière (2005) llama la “estética de la política”. Esto es, un proceso de creación de disensos que da lugar a la reconfiguración y redistribución de la división de lo sensible, permitiendo que quien no tiene palabras o imágenes las tenga. Es hacer visible lo que no lo era, que quien no tiene tiempo para estar en otro lugar que en su trabajo pueda acceder a ese “otro lugar” (que en este caso sería el lugar que está ocupando el arte).

A mi juicio, la cultura visual está en condiciones óptimas para introducir estos cambios y disensos en las configuración de lo sensible, pero creo que para ello debe avanzar desde una posición fundamentada en la valoración crítica de la cultura hacia otra que deje espacio a la de diversidad de los usos y las experiencia que ésta posibilita, especialmente a la participación en ellos de lo afectivo y lo sensible.

Esto resulta especialmente indicado cuando hablamos de la educación centrada en la cultura visual, porque creo que en ese ámbito es menos pertinente que en el de la crítica o la historiografía del arte, si cabe, el quedarse pegado a las actividades de desvelamiento de mecanismos de poder.

En esta línea, por tanto, argumentaré en el sentido de mostrar que las posibilidades de acción política a través del arte o la cultura visual no residen tanto en su capacidad para transmitir mensajes o sentimientos sobre lo que nos rodea, ni en su capacidad de representar las estructuras de la sociedad, los conflictos o las identidades sociales, sino en las oportunidades que ofrece para la generación de disensos en el seno de las políticas de la estética hegemónica. Así mirado, la misión educativa que cabe suponersele a la cultura visual no consistiría tanto en la puesta en evidencia de relaciones de poder, sino en la provocación de rupturas en las configuraciones de los espacios y tiempos del ver y decir.

Para ello, de la mano de diferentes autores como Maxine Green Walter Benjamin, el propio Rancière, Argullol y otros a quienes

circunstancialmente acuda para apoyar mis reflexiones, trataré de mostrar las ventajas que puede traer la recuperación de la atención por las cuestiones emotivas y afectivas a una educación centrada en el trabajo con la cultura visual. Igualmente, propondré repensar las dinámicas de los procesos de producción y señalar la importancia de abrir espacios de visibilización e identidad, así como de reconsiderar los objetivos de la emancipación política desde la perspectiva de la capacitación, más que de la concienciación.

Cada uno de estos autores ha sido “usado” por mí sin ningún complejo, pero espero que con todo el rigor y seguro que con gran respeto, para echar los hilos de la urdimbre sobre la que tejer una propuesta educativa emancipadora. Espero que funcione.

La cultura visual ante el problema de la autonomía del arte y su consecuente régimen de distribución de lo sensible

Hablar de cultura visual no es fácil, porque son muchas las visiones (a veces claramente encontradas³) sobre la delimitación de este campo, sobre su grado de disciplinaridad y sobre la orientación teórica y metodológica de sus estudios.

Por lo general se suele atribuir el nacimiento del término a la historiadora Svetlana Alpers. Aunque ella misma reconoce que en su origen debe el término a Michael Baxandall (Alpers, 2003), ella lo utiliza de una manera distinta, porque en su estudio lo visual no es una mera forma más de representación, anexa a la textual, sino el elemento central de dicha representación. De este modo, podemos decir que Svetlana Alpers es una de las introductoras de la idea de la visión como una actividad cultural. Lo que da pie a que Mitchell defina el estudio de la cultura visual como el estudio que abarcaría tanto representaciones visuales que la constituyen como la forma en la que son miradas (Mitchell, 2003)⁴.

En su definición, además, Mitchell distingue entre estudios visuales y cultura visual, entendiendo que los primeros son el campo de estudio y la segunda su objeto y su objetivo. Es

3-Véase por ejemplo el debate entre Mieke Bal y Mirzoeff publicado en la Revista de Estudios Visuales nº 2 de 2004 <http://www.estudiosvisuales.net/revista/index.htm>

4-A juicio de Keith Moxey, Mitchell, sería “ el responsable del modo en el que el término se utiliza ahora” (Moxey, 2003:46), frente al sentido que el término tuvo en los trabajos de Alpers o Baxandall. No obstante desde entonces las acepciones y enfoques se multiplican (Duncum, 2001; Tavin, 2009, Hernández, 2009).

consciente, sin embargo, de que el término “cultura visual” es utilizado indistintamente para referirse al objeto y al campo de estudio. Seguramente porque el término “cultura visual”, como el propio Mitchell reconoce, es menos neutral que el de “estudios visuales” y sirve de este modo para delimitar un campo de estudio más comprometido con la idea de que la visión es construida culturalmente⁵.

Vemos, por tanto, que ya desde su propio nacimiento, los estudios de cultura visual deben enfrentarse al problema de su definición. Aunque éste no sea el mayor obstáculo que se encuentre en su búsqueda de arraigo académico, porque a las dificultades inherentes a la constitución de cualquier campo de estudio se le unen, en este caso, especiales problemas de articulación con las disciplinas ya existentes; especialmente con las que se ocupan del arte en un entorno epistemológico en el que las distribuciones disciplinares están ya muy asentadas históricamente, pero también muy debilitadas a tenor de las derivas adoptadas por las formas contemporáneas de arte⁶ y por las nuevas perspectivas sociológicas y culturalistas que amplían su campo de estudio, llenándolo de interferencias.

Por eso no sorprende que la irrupción de los estudios de cultura visual en este panorama aumenten los recelos entre quienes tradicionalmente se dedican al estudio de las artes y así, desde su nacimiento, los estudios de cultura visual se hayan visto en el punto de mira del debate disciplinar. De hecho uno de los argumentos más recurrentes contra los que deben defenderse los estudios de cultura visual es contra aquel que les acusa de suprimir de un plumazo todo un tipo de discurso y conocimiento experto que había sido elaborado durante siglos, en beneficio de un discurso disuelto entre lo sociológico, lo filosófico o lo antropológico.

El propio Mitchell se hace eco de las dificultades que en este sentido tuvo y tiene la implantación académica de los estudios de cultura visual, mostrando además cómo en muchos casos lo que suele estar en juego tras el debate disciplinar es la puesta

5-En este escrito usaré salvo excepciones propia del contexto el término “estudios de cultura visual” para el campo y cultura visual para ese abierto campo que constituye su objeto de estudio.

6-La disolución del arte en un discurso especulativo o poético habían servido para que muchas voces se alzaran proclamando la muerte del arte. La inquietud que esto genera entre críticos e historiadores es tan grande que lleva a preguntarse a Danto (1986) si tiene sentido ocuparse del arte una vez que éste ha muerto.

en marcha de programas de estudios hacia los que atraer estudiantes o una oportunidad para lanzar pequeños golpes de mano que cambien las relaciones de poder en los departamentos de arte (Mitchell, 2003).

En todo caso, sería injusto reducir el gran cambio que supone la aparición de los estudios de cultura visual a una cuestión de mera política académica. Si la aparición de la cultura visual causa desconfianza en el panorama académico es sobre todo porque contribuye a cuestionar —casi diríamos que cancelar definitivamente— la idea de autonomía del arte, instaurada por el régimen estético de la modernidad, que preconiza el aislamiento del arte de las formas de la vida colectiva, sustentada en la idea del arte por el arte.

Esto es debido a que el debate entre los modos de relación entre el arte y lo que no es arte no es sólo una cuestión de definición de campo de estudio, sino de cambio de política estética. Y a este respecto no hay duda de que los estudios de cultura visual constituyen una toma de postura claramente divergente con una visión autonomista del arte y con su forma de relacionar lo estético y lo político.

Lo curioso del caso es que esta política estética autonomista, garante de la división tradicional de lo sensible y de la distinción entre arte y no-arte, se fundamenta en su origen en la corriente de pensamiento inaugurada por Burke, quien optó por negar cualquier grado de continuidad preformativa entre arte y política, separando completamente la legitimidad estética de la social e interpretando la sublimidad como un sentimiento privado y enteramente individual, no como producto de las formas artísticas: *“Ninguna obra de arte puede ser grandiosa, sino en cuanto causa ilusión; serlo por otros medios es prerrogativa de la naturaleza solamente”* (Burke, 1987: II, X)

Y así fue entendido también por autores como Adorno, para quien la función del arte consiste precisamente en no tener ninguna y en mantenerse independiente de cualquier proyecto político concreto. Esto y no otra cosa es, al fin y a cabo, el arte por el arte.

Por ello resulta, cuando menos paradójico que, como explica Rancière (2005), esta visión autonomista del arte, que trata de cerrar el paso a los estudios de cultura visual, se presente hoy como alternativa emancipadora e igualitarista, porque se dice

indiferente a todo posicionamiento ideológico.

Su promesa política a está en el propio acto de desagregación del arte, en la resistencia de su forma originaria a cualquier transformación en forma de vida, en oponer el calor y la calidad del sensorium del arte a la frívola estetización de la vida cotidiana. En este sentido, desde la perspectiva de una política estética autonomista, se considera que el gran arte preserva la capacidad de testimoniar lo irrepresentable, el lugar de ese “otro” cuyo olvido conduce a las catástrofes totalitarias y las formas de estetización mercantil de la vida.

Es cierto que esta visión autonomista no es una corriente de pensamiento que en la actualidad goce de mucho predicamento, pero tampoco faltan ejemplos de “nostálgicos” que ante la supuesta disolución del arte en lo real abogan por devolver a éste su consideración de fuerza particular y heterogénea, irreductible a la cotidianeidad⁷.

Eso es lo que explica que los teóricos de cultura visual deban estar constantemente justificando sus posicionamientos ante quienes, en resistencia numantina, se niegan a abrir el campo disciplinar más allá del régimen de las formas canónicas y hegemónicas de las artes. Han sido muchos, de diversa procedencia y constantes las acusaciones y resistencias, pero quizá pueden resumirse en los mitos que presenta Mitchell (2003); entre ellos el de poner en sus estudios al mismo nivel las artes y el resto de la cultura visual, empleando lo que Mitchell (2003) califica como la “falacia de la igualación o falacia democrática”.

Esta resistencia a la pérdida de un espacio de autonomía para las artes en el seno de la cultura alcanza incluso a quienes comprenden la necesidad y pertinencia de introducir cambios en la perspectiva epistemológica de los estudios de arte a

7-En alguna ocasión (Hernández, 2007:23; Dias, 2008:46) se me ha incluido injustificadamente en este grupo de nostálgicos por el arte, cuando precisamente el aspecto que más me interesa del nuevo abordaje es su reubicación del arte entre las formas de imaginaria que constituye la cultura visual, de la que culturalmente fue distinguido como sistema heterogéneo por la aristocracia ilustrada europea. Mis divergencias, cuando las hay, no se basan precisamente en ningún temor a que el arte desaparezca de la educación artística, sino a la adopción de la visualidad como eje del campo de conocimiento, ante el que prefiero el de lo estético (Aguirre, 2000 y 2004) y a su visión de la emancipación en educación, que a mi juicio se centra excesivamente en el poder del análisis crítico de los significados, no contemplando otros planos igualmente eficientes de acción política, tal y como trato de mostrar en este mismo escrito.

la luz de los nuevos trayectos emprendidos por la cultura contemporánea, pero simultáneamente pretenden evitar el desmoronamiento del edificio disciplinar que hasta la fecha había sujetado su posición en la cultura moderna.

A este respecto Moxey (2003) encuentra en los planteamientos de Crow y Foster dos claros ejemplos de esta actitud de resistencia. El primero porque entiende que debe preservarse la autonomía del arte, no tanto como la imposición hegemónica de un ideal impulsado por una aristocracia estética de expertos (Darrás, 2008), sino como resultado de un consenso⁸ social adoptado en “la esfera pública”, la cual está siendo destruida por las políticas de identidad impulsadas, entre otros, por los estudios de cultura visual (Crow, citado en Moxey, 2003: 54-55). El segundo porque cree que, al sustituir el término arte por el término visual, la cultura visual renuncia al potencial del concepto de autonomía del arte. Una actitud que Foster considera poco inteligente porque estima que, si bien la idea de autonomía puede no ser aceptable en la actualidad, ello no implica que no pueda ser usada de manera estratégica. De modo que, en consecuencia, propone refundarla bajo la idea de “autonomía estratégica” (Foster, citado en Moxey, 2003: 53-54).

Moxey responde a Crow recordando al carácter utópico de tal “consenso” y como muestra remite a las críticas que a esta idea de “esfera pública” han hecho desde las posiciones feministas, en particular, y de parte de todos los actores excluidos de la participación activa en tales consensos.

Y responde igualmente a Foster señalando que la cultura visual no debe recurrir a ningún tipo de estrategia para “salvar” el arte porque no es una amenaza para el arte y quiere tranquilizarle garantizando el carácter distintivo que los artefactos artístico tienen dentro del universo descrito por la cultura visual:

“A la cultura visual no le interesa disolver el arte en otras formas de imaginería que le rodean, sino reconocerlo como forma distintiva de creatividad visual que posee su propia tradición historiográfica” (Moxey, 2003:54)

8-Yo creo que la idea de que el arte es producto del consenso (por eso no es precisamente autónomo) no es errónea. Lo es, sin embargo, pensar que en ese consenso intervienen todos los agentes sociales. Reconocer la idea del arte como consecuencia de un consenso y aceptar el carácter restrictivo de tal acuerdo es la mejor manera de convertirlo en motivo de estudio de primera magnitud para la cultura visual, porque permite comprender cómo se va construyendo en cada momento y circunstancia la idea de arte.

En realidad, siguiendo a Rancière, lo que la idea de autonomía del arte pone de manifiesto, tanto en sus viejas versiones kantiana o schilleriana, como en las modalidades más actuales formuladas por Foster o Crow, es la idea de mantener algún tipo de distinción en el régimen estético. Pero lo interesante de la respuesta de Moxey, como la de tantos que han dado soluciones similares a la acusación de disolución del arte en la cultura visual, es que se alinea con esta misma política de la estética y su división de lo sensible, al reconocer el arte *“como forma distintiva de creatividad visual”* y, lo que es más curioso todavía, al adscribirle una posición hegemónica por su pertenencia al mismo linaje que el de los objetos reconocidos por la historia del arte, ya que mantener cualquier distinción entre las formas de arte y otras formas de la cultura visual supone mantener algún tipo de régimen de división de lo estético y en ese sentido hay que estar alerta para que tal régimen no sea cercano al de las tradicionales posiciones hegemónicas.

En este sentido, desde la perspectiva rancieriana de la política estética y su relación con los regímenes de la división de lo sensible, aunque no sea así desde el debate sobre el objeto de estudio, en el entorno de la cultura visual estamos ante un problema complicado al que no se le ha dado una respuesta adecuada.

Por un lado, mantener la idea de que las artes no son sino una forma más e indistinta de la cultura visual nos sumerge en el abismo de la falacia de la igualdad denuncia da por Mitchell. Pero por otro lado, asegurar que las artes mantienen un estatuto específico dentro del conjunto de la cultura visual significa que esta especificidad se construye a partir del mantenimiento de algún tipo de distinción en el orden de lo sensible, aunque eso no signifique necesariamente afirmar la autonomía del arte.

Lo cierto es que esta oposición entre arte autónomo y sumisión política del arte es un debate estéril, sobre todo a la vista de que incluso las posiciones de los más autonomistas —los que afirman que lo político del arte es su misma heterogeneidad— muestran claramente que tal autonomía simplemente no existe. Es por ello que quienes trabajamos con la cultura visual no deberíamos dejarnos enredar en el debate sobre si algo es arte o no, sino que deberíamos subvertirlo, introduciendo elementos y prácticas que subviertan, así mismo, la división de lo sensible heredada.

Para ello, parece ser que lo pertinente es sacar el debate del ámbito de lo ontológico —si algo es arte o no lo es y si merece ser tratado bajo algún orden de distinción— para traerlo al ámbito de los usos: en qué momento, bajo qué circunstancias, algunos hechos o artefactos de la cultura visual pueden ser tratados como elementos cultural y estéticamente singulares.

En este sentido es en el que cabe considerar las formas y motivos por los que determinados productos nacidos en el seno de la cultura visual se benefician del trato de favor y de su adscripción a los regímenes estéticos de las artes de acuerdo a unos determinados usos sociales, políticos y culturales. Del mismo modo que esta perspectiva permite integrar las maneras en las que otros hechos u objetos propios de las Bellas Artes (obras, grandes exposiciones, aperturas de museos, etc...) son puestos en circulación de acuerdo a criterios que hacen añicos la idea del arte por el arte, sea a través de operaciones de marketing, decisiones políticas, dotaciones económicas o de cualquier otra manera.

Sea como fuere, el debate sigue abierto, tanto en todo su vertiente conceptual como académica y ha alcanzado a la educación artística, produciendo similares situaciones de zozobra ante lo que se vive como amenaza de pérdida de viejas hegemonías. La razón es que lo que está en juego tras los diversos puntos de vista trasciende al propio ámbito de saber de las artes y la educación. Más allá de las discrepancias entre académicos, lo que ocurre es que la perspectiva que los estudios de cultura visual introduce en el mundo del arte y de la educación artística constituye, sin duda, un aspecto especialmente notable de un convulso proceso de cambio de paradigmas, e incluso de cambio de época, cuyas raíces pueden encontrarse en el régimen estético desarrollado en el mismo seno de la modernidad.

Veamos más despacio lo que supone cada una de estas sacudidas y cómo ha afectado a la transformación y definición de las políticas estéticas. Para ello, trataré mostrar básicamente de qué manera los estudios de cultura visual se articulan con 3 de los que suelen presentarse como los giros más importantes en la configuración de la nueva deriva epistemológica de la cultura contemporánea:

- El giro icónico (estético) o el desembarco de la imagen en la cultura.
- El giro lingüístico

- El giro culturalista o etnográfico

Tres giros epistemológicos para un cambio educativo

“Aberrante y enmarañada se nos antoja hoy la disputa sin cuartel que al correr el siglo diecinueve mantuvieron la fotografía y la pintura en cuanto al valor artístico de sus productos. Pero no pondremos en cuestión su importancia, sino que más bien podríamos subrayarla. De hecho esa disputa era expresión de un trastorno en la historia universal del que ninguno de los dos contendientes era consciente. La época de su reproductibilidad técnica desligó al arte de su fundamento cultural: y el halo de su autonomía se extinguió para siempre”. (Benjamin, 1936:32)

Si traigo aquí a colación este pensamiento de Walter Benjamin es porque conecta dos aspectos que a mi juicio son de extremada relevancia a la hora de entender la tarea de los estudios de cultura visual y las vicisitudes de su irrupción en la cultura y la educación contemporáneas.

En primer lugar, la reflexión de Benjamin nos ofrece una mirada en su momento inédita sobre los cambios que se están produciendo en el mundo de la imagen, inaugurando una especie de conciencia de lo “visible”, a la que Mitchell (1994) ha denominado después “el giro icónico”⁹.

El giro icónico: El valor de la imagen frente al arte

Efectivamente, si hoy hablamos de la cultura visual, con ese énfasis tantas veces discutido sobre la vinculación de su delimitación teórica a ese ámbito perceptivo tan concreto, es porque a lo largo de la modernidad (Jay, 1988) y, especialmente, a lo largo del pasado siglo, fueron muchos los autores, además del propio Benjamin, quienes desde distintos campos disciplinares coincidieron en considerar el régimen de lo escópico como una de las maneras de acercarse al conocimiento del mundo que merecía

9-Me permito traducir así el término “the pictorial turn” de Mitchell, quien lo propone correspondiendo a la idea de giro lingüístico enunciada por Rorty, porque creo que identifica mejor el sentido de su propuesta que el término “giro pictórico” con el que a veces se traduce, o con el más literal de “giro de la imagen”, menos contundente y claro en español: *“It does seem clear that another shift in what philosophers talk about is happening, and that once again a complexly related transformation is occurring in other disciplines of the human sciences and in the sphere of public culture. I want to call this shift “the pictorial turn”* (Mitchell, 1994: 11)

ser explorada en sí misma como objeto y como perspectiva de estudio simultáneamente. No cabe duda de que los estudios de cultura visual responden en su origen este mismo interés y no hay más que observar, para comprobarlo, la genealogía que ofrece Mirzoeff (1998) en su "Visual Culture Reader" o fijarnos en la definición del campo que hace Rogoff (1998):

At one level, we certainly focus on the centrality of vision and the visual world in producing meanings, establishing and maintaining aesthetic values, gender stereotypes and power relations within culture. At another level we recognize that opening up the field of vision as an arena in which cultural meanings get constituted, also simultaneously anchors to it an entire range of analyses and interpretations of the audio, the spatial, and of the psychic dynamics of spectatorship." (Rogoff, 1998:24)

Pero la reflexión de Benjamin que encabeza este apartado ofrece un segundo punto de interés en relación con la cultura visual y el correspondiente incremento de su presencia en la vida cotidiana, porque liga el desarrollo técnico de las posibilidades de reproducción de las imágenes con la degradación del sentido cultural y aurático de las artes y su consiguiente pérdida irremediable de autonomía.

En todo caso, creo que ese "para siempre" con el que concluye la cita de Benjamin no es un síntoma de nostalgia, sino de alerta por la sensación de estar ante un cambio de régimen en la política estética que cuando el filósofo escribía estas reflexiones estaba todavía por concretar, pero que él ya intuía.

Benjamin era consciente de que no estaba ante un mero cambio tecnológico o estilístico para el arte, sino ante "un trastorno universal": el nacimiento de una nueva perspectiva epistemológica en la que el aura de los productos del arte ya no conlleva una relación de culto o privilegio hacia tales objetos, sino, en palabras de Brea, la "plena homologación del conocimiento estético al de cualquier otro orden del conocimiento, en su administración mediática" (Brea, 1991: 41).

De este modo Benjamin anticipó la idea, hoy indiscutible, de que el "giro icónico", entendiendo por ello la creciente presencia de la imagen en todos los ámbitos de la vida social, es uno de los componentes fundamentales del cambio en la forma en la que lo estético y lo político se relacionan. Al establecer una relación entre la multiplicación de las imágenes y sus consecuencias en

la vida política, Benjamin llamó la atención sobre otro de los fenómenos en los que claramente se han centrado los estudios de cultura visual y su correlato educativo: los efectos que este régimen de visualidad tiene en la estetización de la vida cultural.

No es por ello extraño que los estudios de cultura visual hayan hecho de la observación crítica del fenómeno de la estetización uno de sus campos de investigación y análisis más fructíferos, porque si este fenómeno no es una cuestión propia y exclusiva de la postmodernidad, parece evidente que las formas que actualmente adopta presentan sus propias singularidades.

Entre estas peculiaridades de la estetización de la vida contemporánea cabría destacar la importancia que ha adquirido la imagen como vehículo para la producción cultural, es decir, como un aparato representacional que no sólo refleja lo real, sino que puede ser utilizada para producir realidades alternativas y nuevas prácticas sociales (Giroux, 1994). En tal sentido, se podría decir que estamos ante un tipo de estetización que no responde tanto al interés por satisfacer deseos preexistentes, como al de crear nuevos deseos que respondan al control e intereses del mercado y el capital, lo que Jagodzinski llama el “capitalismo diseñador” (designer capitalism).

Como aseguran Dobers & Strannegard (2005) es apelando a los resortes del placer y la fruición que proporciona el cada vez más poblado universo icónico, como la estética introduce significado en los objetos y los transforma en conceptos que modelizan estilos de vida y hasta disposiciones corporales. A este respecto, como anunciaba Benjamin, el papel de lo estético es determinante, ya que es a través de la aparato representacional, básicamente visual, como la estética se convierte en un instrumento de máxima utilidad para generar estrategias de activación del deseo y es por ello que esta segunda vuelta de tuerca del giro icónico resulta tan interesante para los estudios de cultura visual y su correlato educativo.

Giro lingüístico: el lugar de la narratividad y el significado

Pero como Mitchell (2003) o Moxey nos recuerdan el término “visual” no se remite exclusivamente a un sentido perceptivo:

“Uno de los presupuestos subyacentes a los estudios visuales, creo, es que la imagen está saturada de palabras. Sin negar la imposibilidad de traducir adecuadamente las imágenes

a palabras, los sistemas de signos visuales están atados inextricablemente al código lingüístico y a otros códigos que caractericen a una cultura particular en un determinado momento histórico” (Moxey, 2003:50).

Me parece pertinente recordarlo porque creo que la actitud y prácticas que el fenómeno de la estetización está generando en el entorno de los estudios de cultura visual, están relacionadas con otro de los giros epistemológicos a los que me refería anteriormente: el giro lingüístico. Me refiero con ello a una perspectiva de teorización que ve el mundo como un sistema de signos y que, en consecuencia, muestra especial interés por las cuestiones del significado y la narratividad.

En el caso de la cultura visual, este giro lingüístico abre la posibilidad de “leer las imágenes” con el fin de tomar conciencia sobre el inmenso poder de la cultura visual, propiciar la comprensión crítica de los mecanismos de dominación que se ponen en juego mediante tales imágenes y desconstruir los referentes culturales, sociales, políticos y estéticos que la cultura visual concita en la conformación de mundos posibles y de nuevos ámbitos de identidad y deseo. En este sentido se hacen partícipes de un modelo de política estética como el que Rancière supone al “arte crítico”, es decir aquel que *“se propone hacer conscientes los mecanismos de la dominación para transformar al espectador en actor consciente de la transformación del mundo”* (Rancière, 2005: 38).

Bien es cierto que Rancière —como Benjamin (1936), a su manera— muestra poco entusiasmo por esta forma de política estética. Entre otras razones, que analizaré más adelante, porque a su juicio este tipo de acción destructora impulsada por el “arte crítico” sólo añade nuevos signos a los ya existentes, pero no los hace más comprensibles. De modo que el uso del arte para la crítica cultural termina por reforzar, en lugar de demoler, los cimientos de un estatus privilegiado para las artes en la división de lo sensible. Esta interesante reflexión de Rancière podría ser trasladada al campo educativo y extraer de ello provechosas conclusiones.

El giro cultural: el valor del contexto

En todo caso, no cabe duda de que el fenómeno de extensión generalizada de las imágenes, el cambio de mirada hacia la visualidad y la estetización de la cultura han tenido una

gran importancia en la creación de un entorno favorable para el nacimiento y desarrollo de los estudios de cultura visual. Sin embargo, a los giros epistemológicos comentados cabe añadir otro cambio no menor, que a lo largo del siglo XX ha ido desplazando la tradicional identidad de lo artístico hacia el ámbito de las ciencias sociales.

En la línea del giro de raíces lingüísticas que acabo de comentar, Moxey señala la desconstrucción como elemento clave en la articulación de tal epistemología con los estudios de cultura visual. Y pone como ejemplo de tal giro la negación que hace Derrida de la pretensión de universalidad de la estética kantiana:

“Al distinguir, digamos, un cuadro de su marco, adscribiéndoles significado estético a uno y no a otro, Derrida sugirió que Kant discernía los valores universales en una distinción ordenada culturalmente, una distinción que era de hecho particular y local”. (Moxey, 2003: 43)

Resulta claro que la operación desconstruccionista de Derrida es brillante y difícil de rebatir. Sin embargo, como ella misma afirma, lo que hace Derrida no es si no poner de manifiesto (mediante la desconstrucción, sin duda) que los valores que Kant atribuye al arte (y al no arte) son coyunturales y contingente, aunque sigan latentes entre nosotros y nos parezca que siempre han estado ahí. La distinción estética de la que Kant se hace eco no es suya. Seguramente Kant ni se la planteaba porque tal distinción quedaba fuera del tipo de cosas sobre las que era dado pensar, estaba culturalmente inscrita en lo que Rancière llama el “régimen de división de lo sensible” propio del contexto cultural y estético en el que Kant habitaba.

De este modo, al mirar los hechos humanos como “constructos culturales”, es decir como hechos culturalmente determinados, y ligado al giro lingüístico, se produce a mi juicio la mayor revolución o cambio epistemológico de nuestro tiempo, el que podríamos denominar “giro cultural”: una revolución que tiene algo de lingüístico porque su fundamento reside en relativizar –esto es, convertir en relato–, las peculiaridades de tales hechos, creencias y objetos humanos y de buscar su significado en el seno del contexto cultural en el que se producen.

Esta deriva epistemológica ha sido determinante en el nacimiento y la consolidación de los estudios de cultura visual. En primer lugar, porque ha hecho emerger la idea de que el

arte es algo más que el inventario de sus obras, abriendo paso a una perspectiva de estudio de las artes que las contempla en su relación con el contexto cultural en el que acontecen. Y en segundo lugar porque el giro culturalista viene a poner en evidencia lo que Mitchell (2003) denomina la “falacia naturalista”, es decir aquella que considera que el arte (o por lo menos lo sustancial en el hecho artístico) queda fuera del régimen de lo culturalmente constituido y es autónomo respecto a las contingencias sociales, políticas y económicas¹⁰. No en vano, lo cultural es otro de los flancos por los que el arte ha perdido la autonomía, el prestigio y el carácter heterogéneo que se le suponía en la modernidad.

Pero no todo cambio viene necesariamente de fuera. También podemos encontrar antecedentes de este giro tan relevante para los estudios de cultura visual en el mundo de la estética y las teorías del arte. Uno de los primeros textos que apuntaron en esta dirección fue posiblemente “El arte como experiencia” de John Dewey, quien vincula inequívocamente lo estético con lo cultural al afirmar que *“el rito y la ceremonia, así como la leyenda, ligaban lo vivo y lo muerto en una camaradería común. Eran estéticos, pero más que estéticos... Cada uno de estos modos comunales de actividad unían lo práctico, lo social y lo educativo en un todo integral con forma estética... Conectaban las cosas francamente importantes y francamente hechas con la vida sustancial de la comunidad. El arte estaba en ellas, porque estas actividades se conformaban a las necesidades y condiciones de la más intensa experiencia, más prontamente comprendida y recordada más largo tiempo. Pero eran más que arte, aún cuando su propiedad estética era ubicua.”* (Dewey, 1934:289).

De igual modo encontramos, a lo largo del siglo XX, otros antecedentes en el seno de la propia academia. Propuestas teóricas que consideran que las artes sólo pueden ser estudiadas y comprendidas a la luz de las circunstancias sociales y culturales que le rodean, superando así la explicación puramente perceptivista de la naturaleza de la experiencia estética y sustituyendo al conocimiento de tipo positivista y universalista (pretendidamente naturalista) sobre el que se había construido la razón científica de nuestra relación con el hecho artístico.

10-A pesar de que el propio Mitchell advierte a sus colegas contra el riesgo de que el abuso del concepto de “constructo cultural” termine convirtiéndose a su vez en la “falacia de la falacia naturalista”, ya que estima que no todo es cultural (Mitchell, 2003).

Este es el caso de la propia historia del arte, disciplina en la que se dan pasos decididos en esta dirección. En primer lugar con aproximaciones de corte sociológico, como las de Hauser o Francastel; después mediante perspectivas más netamente culturalistas, como las de Panofsky, Gombrich, Bryson, Baxandall o Alpers. Y finalmente con la emergencia de toda una historiografía renovada con implicaciones llegadas desde el ámbito de los estudios culturales, que inaugura una nueva manera de definir los artefactos y fenómenos de estudio propio de las artes, enriqueciendo las perspectivas historiográficas con narrativas feministas o anticolonialistas.

Pero los movimientos que llevan la historia del arte hacia el terreno de la crítica cultural no son aislados, porque se ven atravesados por la mirada que sobre las artes promovieron la filosofía, la antropología o la sociología: filósofos como los de la Escuela de Frankfurt, sociólogos como Bourdieu o antropólogos como Boas y Levi-Strauss enriquecen la literatura crítica sobre el arte con un nuevo tipo de discurso ajeno a las tradicionales narrativas de la historia, pero concomitantes con las nuevas visiones de esta historiografía revisada. Finalmente Clifford Geertz, apoyándose en Alpers y Baxandall da solidez al referido giro culturalista o etnográfico, preconizando su idea del arte como sistema cultural.

Es posible que sea precisamente esta fuerza con la que la visión sociocultural ha entrado en todos los ámbitos disciplinares que se ocupan de las artes, por lo que este cambio de mirada se haya convertido precisamente en uno de los motivos de mayor controversia con el que se han debido de enfrentar los estudios de cultura visual, cuya vocación transdisciplinar (adisciplinar, dice Hernández, 2009:201) hace que con frecuencia sean vistos como una especie de culminación de estos procesos.

Es el caso, por ejemplo, de Foster quien se lamenta de que el cambio hacia perspectivas culturalistas, al que denomina “giro etnográfico”, haya traído entre otras consecuencias que los estudios de cultura visual sustituyan el arte por lo visual y la historia por la cultura. Preocupa a Foster que los distintos enfoques que los estudios de cultura visual propician sean incompatibles con una versión única de los hechos históricos y que, con ello, la relación diacrónica de los hechos humanos, propia de las narrativas historicistas tradicionales, se vea convertida en un mero mapa de sincronías culturales (Foster, 1996: 171-204).

Una apreciación contra la que Moxey (2003) argumenta que

la cultura visual no sólo no renuncia a una filosofía de la historia, sino que permite repensarla desde la perspectiva de la diferencia cultural, ocupándose de la interacción entre los ejes temporal y espacial y abriéndola de este modo a que sus relatos sean más ricos e interesantes.

Efectivamente, creo que así ha sido. No sé cuánto ha podido sufrir la “unicidad” de los hechos históricos. Ni siquiera sé si tal versión única es necesaria para algo que no sea el puro deleite intelectual o académico. Pero lo cierto es que este giro culturalista era pertinente y necesario, especialmente en ese contexto de “falacia naturalista” alimentado por un discurso único, más que unificado, sobre el carácter naturalmente trascendental del arte.

Precisamente, uno de los rasgos de la “división de lo sensible” que teoriza Rancière (2002), es el de la distribución de espacios acotados donde las diferentes sensibilidades en la aprehensión del mundo encuentran acomodo. Con la modernidad los espacios sensibles del conocimiento fueron adjudicados a las ciencias y las artes, correspondiendo a éstas últimas, casi sin discusión, ser el lugar privilegiado para la preservación y desarrollo de las dimensiones emotivas de lo humano.

En este contexto, no sorprende que, aprovechando la marea rupturista que los giros epistemológicos descritos trajeron al conocimiento humano, tanto las ciencias como las artes contemporáneas hayan visto una oportunidad para combatir esa inadecuada fragmentación del sujeto entre la razón y la emoción.

Así, en línea con la ruptura de categorizaciones preasignadas, hoy no es infrecuente reconocer la importancia de lo afectivo en el desarrollo del pensamiento científico o apreciar dimensiones de lo estético en sus formulaciones. Del mismo modo que son cada vez más frecuentes, en el entorno de las artes y el de los estudios de cultura visual, las exégesis de tipo crítico, racional y argumentativo.

En algunos casos, los menos, las consideradas como ciencias tradicionales han sido el lugar donde las artes han tratado de resarcirse (sobre todo a través de la tecnología) de su destierro histórico al ámbito puramente emotivo. Pero en la mayoría de los casos, tanto en el entorno de los estudios de la cultura visual como en las derivas contemporáneas de la educación artística, el distanciamiento del emotivismo ha discurrido a través de la

senda marcada por las pisadas de sociólogos y antropólogos, de sus métodos de estudio e investigación y de su lógica narrativa. No obstante, como en más de una ocasión he dejado patente, creo que el cambio de paradigma hacia una visión culturalista de los hechos humanos, y en particular de las artes, ha sido tan necesaria como enriquecedora e inevitable, porque resulta ya imposible prescindir del valor que lo local y contingente tiene en la configuración de tales hechos. Especialmente en un momento en el que había que sacar las disciplinas artísticas de las fauces del positivismo historicista, del formalismo perceptivista o del filotextualismo lingüístico. Pero, además de oportuno, este cambio de enfoque está resultando también muy fructífero para avanzar en el conocimiento del mundo y para reconsiderar los fundamentos ideológicos sobre los que se asientan nuestros valores.

Ahora bien, si todo ello está resultando muy importante en el entorno de la filosofía y las prácticas de las artes, mucho mayor está siendo su relevancia en educación, ya que el propio espíritu integrador de arte y vida que anima cualquier visión culturalista está en el germen de cualquier concepción educativa que se precie de buscar el acceso generalizado y democrático a la recepción y la producción cultural. A este respecto, la adopción de este enfoque culturalista está llamando nuestra atención, de un modo más o menos directo, sobre el sentido y pertinencia de nuestra acción educativa, poniendo en cuestión tanto concepciones pedagógicas, como contenidos curriculares o metodologías.

Entre las deudas más relevantes que la educación tiene actualmente con los estudios de cultura visual, podríamos consignar que:

- Alejado de las pretensiones autonomista del arte que situaban a éste en un plano sólo accesible para determinadas vanguardias intelectuales, el giro cultural ha permitido acercar las artes a la vida real y, como la cultura visual ha mostrado, lograr entroncar las artes en un contexto de prácticas humanas de las que adquieren su sentido.
- Ha contribuido a desvelar lo que la proliferación de las imágenes y los regímenes de visualidad contribuyen a la creación ideológica e identitaria. Algo que es importante y necesario desde una visión emancipadora y política de la educación.
- Ha contribuido muy notablemente a tomar conciencia del

papel que juegan los artefactos estéticos en la mediación de valores e ideología.

- Ha permitido mostrar la persistencia cultural de los regímenes de división de lo sensible.
- Ha desdibujado los límites del arte, acercándolo a la vida y, con ello, propiciando la intervención educativa en todos los órdenes de la práctica estética.

Introducir lo emotivo, caminar hacia la experiencia y pensar el mundo como algo a construir

Tan importante y necesario ha sido el cambio teórico propiciado por el giro cultural en la educación de las artes, que los más entusiastas defensores del nuevo enfoque no nos hemos percatado de que su mirada resultaba de nuevo reductora frente a la complejidad de los fenómenos propios de la cultura visual y de las relaciones con sus usuarios.

Por eso creo que ahora está llegando el momento de repensar la forma en la que esta visión debe articularse con otras dimensiones de lo estético en las prácticas educativas.

Cada vez resulta más evidente que las derivas sociológicas, antropológicas y culturales no lo explican todo y que por ello deben ser revisadas y convenientemente articuladas con otras dimensiones de lo estético de gran relevancia para la edificación del sujeto y para mejorar en el empeño de romper el régimen de división de lo sensible heredado de la modernidad. De este modo, de nuevo, podremos estar en disposición de el fin de aprovechar todo el potencial de experiencia que encierra la cultura visual y que trasciende el ámbito de lo estrictamente social o cultural.

A repensar esta tarea estoy dedicando los últimos años de mi trabajo y a ello voy a dedicar el próximo trecho del este recorrido. En este sentido, considero que, sin dejar de atender y profundizar el flanco culturalista que reconstruye nuestra experiencia, es muy importante en este punto del trayecto mantener el rumbo hacia una visión más experiencialista del trabajo con la cultura visual y es en eso en lo que me desempeño de un tiempo a esta parte.

Para ello, también desde hace tiempo, camino de la mano de John Dewey, en quien encontré en su momento la concepción de experiencia que mejor explicaba a mi juicio la relación entre todas las dimensiones —cultural, política, psicológica, ética,

cognitiva y estética— de la relación de los sujetos con el mundo. Para Dewey “una experiencia” se produce cuando el “material” de la que está compuesta se completa o consume. Es decir, cuando todos los factores que intervienen en el acto confluyen y se articulan en un momento conclusivo final; por ejemplo, cuando un problema es resuelto o cuando se completa un juego. En esta misma línea argumental, para Dewey, el arte es experiencia porque el todo coherente que constituye la acción o la obra finalizada, contiene elementos del orden de lo social, de lo psíquico, de lo político, de lo material sensible, de lo emotivo, de lo biológico, de lo estético o de lo moral. Seguramente podríamos decir lo mismo de la ciencia, pero lo que ocurre con la ciencia es que la complejidad de un proceso científico suele ser ignorada y reducida a su resolución intelectual o conceptual, del mismo modo que tantas veces la complejidad del proceso artístico ha quedado reducida a la presencia del objeto, a sus cualidades formales o estilísticas o a la expresión de un estado anímico:

Desde la perspectiva deweyana, el arte es experiencia porque contiene de manera condensada, en esa culminación que constituye la acción o el objeto, todos los componentes de cualquier proceso de interacción entre el ser humano y la vida:

“Las escenas embrolladas de la vida se hacen más inteligibles en la experiencia estética: no empero como la reflexión y la ciencia que hacen las cosas más inteligibles, reduciéndolas a una forma conceptual, sino presentando sus significados como la materia de una experiencia clarificada, coherente e intensa o ‘apasionada’” (Dewey: 1934:257).

De esta visión de Dewey me interesa especialmente la manera en la que hace confluir lo cultural con lo psicológico, lo que pertenece a los significados colectivos con las pasiones personales. Sin embargo, ese carácter conclusivo que Dewey exige a la experiencia me parece un tanto insuficiente desde la perspectiva del educador (y posiblemente también desde la del creador). A este respecto creo que Dewey está pensando en un tipo de receptor de las artes muy propio de su tiempo, seguramente, pero bastante pasivo. Por eso creo que la perspectiva deweyana podría ser completada y enriquecida con la idea de Shusterman (1992), que considera que hay tanto experiencia en el proceso y en el estado de incertidumbre previo a la conclusión del hecho artístico, como en lo que ocurre tras su culminación, en la pervivencia de la experiencia en la práctica de otros.

Desde un punto de vista educativo, lo que me interesa de la experiencia es su capacidad para convertirse en detonante de la transformación personal de sus usuarios, tanto en su calidad de productores como de receptores. Esto es precisamente lo que hace del arte, la cultura visual y de toda acción humana en la que tome parte la experiencia estética algo tan interesante y fundamental desde un punto de vista educativo: que permite, a partir de la penetración en tal condensado, incoar nuevas experiencias igualmente complejas, si bien no necesariamente réplicas de aquellas de las que surgen. En palabras de Irene Tourinho:

“Limitar-se apenas ao discurso visual que é relevante para os alunos significa uma medida de concessão que estaria ignorando o poder da imagem para criar experiências, gerar discursos” (Tourinho, 2009:151-152)

A este respecto, puedo presentar dos ejemplos que me resultan esclarecedores sobre este poder performativo y trascendente de las artes y la cultura visual. El primero es personal, uno de tantos, similar a los que sin duda el lector puede encontrar en su propia biografía. En este caso se trata del impacto que me causó vivirme en el papel imprevisto e impensado de traidor en el encuentro con la mirada infantil y la situación que José Luis Cuerda crea en la película “La lengua de las Mariposas”.

El otro ejemplo, sobre el que paradójicamente puedo dar más datos sin desvelar aspectos narrativos relevantes, es el que sirve de motivo al libro “Educación emocional” de Rafael Argullol (2002). En su texto, Argullol nos presenta con tanto rigor intelectual como delicadeza literaria y empatía afectiva, su despertar al erotismo en la adolescencia a través de las imágenes de su libro de texto de historia del arte. Habla, además, del aprendizaje que el arte le proporcionó sobre la crueldad y la violencia, con un sentido moral distinto al de la crueldad que él mismo, siendo niño había practicado con animales (Argullol, 2002: 140). Y relata, igualmente las diferentes maneras de enredarse con “El jardín de las Delicias” de El Bosco y de los diferentes aprendizajes que a lo largo de su vida le han ido proporcionando cada uno de estos encuentros (Argullol, 2002: 160-163)

Todos estos momentos son muestras de la prolongación de la experiencia del artista en la de un joven a través, en este caso, de las imprecisas ilustraciones de un libro que se convierten en la vía de escape del laberinto moral y religioso que el puritanismo

y el fanatismo de su época había construido a los adolescentes. Son ejemplificaciones de cómo el encuentro con “desconocidos” (Rorty, 1992) se puede convertir en el hilo de Ariadna con el que despertar a las pasiones y dar salida a los deseos; ejemplos de la cultura visual convertida en elemento performativo, cuyo carácter subversivo no deriva de análisis iconográficos o de la calidad artística y táctil de lo pictórico, sino del impacto que en el joven Argullol causa la imagen:

“A la Historia del arte le tocó la tarea de empezar a subvertirlo, primero con los tímidos puntos de complicidad que yo podía tender sobre el vacío de los sentidos y después con la franca invitación al gozo que provoca la belleza” (Argullol, 2002:125)¹¹

Abundando, por tanto, en esta dimensión trascendente de la experiencia (estética) en la vida de los sujetos, creo que la perspectiva de Dewey encuentra también un buen complemento en la apostilla que le hace Maxine Green (2005). A diferencia de Shusterman, que fija su atención en el después del proceso, Green se fija en la situación previa al mismo y señala la importancia de cultivar una actitud receptiva, abierta y libre con la que abordar toda experiencia y especialmente la estética. A esta actitud la denomina “imaginación liberada” e insiste en que resulta fundamental para que, a diferencia de lo señalado por Dewey, la experiencia no quede en el plano de lo personal y se vea enriquecido por la asunción de la otredad que la imaginación implica, es decir *“la que nos permite también experimentar una empatía con puntos de vista diferentes, incluso con aquellos intereses aparentemente incompatibles con los nuestros.* (Green, 2005: 55)

Un tipo de experiencia que equilibre razón y emoción

Como puede verse en esta idea de experiencia que voy desarrollando tienen mucha fuerza los aspectos ligados a la emoción. La crítica cultural sobre la que tanto han aportado los estudios de cultura visual es una buena herramienta, sin duda, pero me parece importante reclamar la atención sobre nuestro lado afectivo porque no creo que pueda haber ninguna modificación en la políticas estéticas heredada de la modernidad

¹¹-Obsérvese que Argullol no se refiere al arte, sino a la “historia del arte”, consciente seguramente de que no fueron las obras de los grandes maestros las que obraron el milagro, sino las ajadas reproducciones de las mismas en un libro de texto.

sin dar a la emoción y a la sensibilidad un sentido distinto al que tuvieron en esa época de la historia y el pensamiento. Del mismo modo que considero inviable repensar nuestra tarea como educadores sin tener en cuenta esta dimensión de lo humano.

Efectivamente, creo la emoción debe ocupar, que junto a la dimensión social y cultural de la experiencia, un lugar preeminente en la redefinición de la política estética; un lugar que ha quedado desocupado con la desaparición del aura como motor de la experiencia estética y que habría que repensar y redefinir, sin abandonar el territorio de la sensibilidad estética, con un renovado sentido emancipatorio.

No se trataría, por ello, de volver a reclamar un papel en la experiencia estética a aquello que sólo se conecta con la vida de los sujetos ocasionalmente y en circunstancias excepcionales, lo sublime y heterogéneo del arte. Por el contrario se trataría de dar lugar a todo aquello que está acompañándonos permanentemente en nuestra vida y que queda fuera del alcance del análisis y la crítica cultural.

Afortunadamente esta empresa es hoy posible porque, pasada la fiebre sociocultural, cada vez está mejor visto hablar de la importancia de la dimensión emotiva en educación; un ámbito tradicionalmente sometido a la tiranía de la razón que, como señala tan gráficamente Ken Robinson¹² en sus textos e intervenciones públicas, reduce a educadores y educando a pura cabeza (el lugar donde reside el intelecto) sin cuerpo (el lugar donde se enredan los afectos y los sentimientos).

Pero también conviene tener claro que una renovación del régimen de lo sensible articulado sobre una adecuada dosificación entre razón y emoción sólo es posible si evitamos concebir la emoción como un estado de alteración puramente psíquico.

Es por ello que lo emocional, en relación a la educación y especialmente a la educación estética, debería concebirse en combinación con la diversidad de factores que confluyen en nuestra tarea:

- como principio y motor del conocimiento

12- Véase por ejemplo el video de su conferencia "Do schools kill creativity? En <http://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg>

- como elemento constituyente de la conformación de lo social
- como elemento conformador del juicio (ético-estético)
- como elemento básico del placer y el deseo

No es éste precisamente el espacio para desarrollar en profundidad cada uno de estos aspectos, pero me gustaría mostrar, siquiera brevemente, por dónde podríamos encontrar una salida para lo emotivo que no lo arrinconara en el terreno privado de la alteración psíquica ni lo redujera a mero determinismo cultural. Para ello comenzaré dialogando con una reflexión en la que Dewey nos expresa su idea de emoción:

“la emoción es el signo consciente de una ruptura actual o inminente. Este desacuerdo engendra la reflexión. El deseo de reestablecer una unión convierte la emoción pura y simple en interés por los objetos considerados como las condiciones de realización de la armonía. Con esta realización la materia de la reflexión es incorporada en los objetos y constituye su significado” (Dewey, 1949:34)

La definición de Dewey adolece a mi juicio de un par de problemas. El primero es que establece una relación casi piagetiana entre el impulso emotivo y la significación racional de ese impulso, colocando al primero como antecedente necesario del segundo.

El segundo es que este proceso, un tanto funcionalista, no tendría en cuenta, siguiendo a Vigotsky, el carácter mediado de toda emoción, incluida esa primera. Claro que el riesgo en este caso, al aceptar la mediación como origen de toda emoción, es el de caer en algún tipo de determinismo cultural, que a mi entender reduce drásticamente también el espacio de lo emotivo en la experiencia y con ello sus posibilidades como generador de disensos, en el sentido que emplea este término Rancière.

De momento, creo que la solución está en entender, como hace Rickenmann (2009) citando a Joas (1999), que el carácter cultural y dinámico de las relaciones con el medio material y humano se inscribe en los vínculos de la intersubjetividad práctica y que este carácter inter-personal es fundamental para comprender los procesos de desarrollo (potencial) de las emociones.

No nos sirve de mucho una idea de emoción restringida al ámbito privado de la psique personal, pero tampoco encontraremos campo para la generación de rupturas si aceptamos que hasta

los aspectos más indómitos de nuestro ser son el resultado de la mediación cultural. Lo que nos puede sacar precisamente de una lectura determinista de lo social y lo cultural que nos preexiste y preforma nuestra conducta es la idea de que, aún existiendo las referencias que nos proporciona la intersubjetividad práctica, finalmente es cada uno de nosotros quien da a lo emotivo un nuevo uso y con ello un nuevo sentido, en cada circunstancia y de acuerdo a nuestras contingencias vitales de cada momento.

Sería así como, en el encuentro interpersonal y ante los artefactos del arte y la cultura, puede darse una situación de ruptura, de novedad, de sorpresa, de emoción, que ya estaba latente o que actúa como reactivo ante lo que ya nos habíamos acostumbrado; una respuesta que no proceda necesariamente de un estímulo para el que culturalmente ya éramos competentes.

En este sentido el trabajo con el arte¹³ y cultura visual, siempre abierto al cruce de múltiples usos y significaciones, es terreno abonado para la generación de emergencias sorprendidas y de rupturas emotivas que pueden convertirse en rupturas simbólicas, estéticas y políticas. Es así porque los artefactos y eventos de la cultura visual pueden mostrarnos algo que no sabíamos que estaba ahí, aunque sólo fuera en forma de predisposición a la transformación, tal y como ponen de manifiesto los ejemplos anteriormente citados a propósito de las lecturas de Argullol o de la citada película de José Luis Cuerda.

En consecuencia, creo que el trabajo con la cultura visual desde la perspectiva de la experiencia puede ofrecer una gran cantidad y diversidad de oportunidades en las que la negociación entre ese aspecto emotivamente impactante del arte y la presencia de la estética en los objetos de cada día se juegue en el terreno de juego de la sensibilidad, de la configuración del sensorium benjaminiano, de la renovación de los léxicos últimos rortyana o de la transmutación del "habitus" de Bourdieu; en lugar de hacerlo en el espacio más contingente e inmediato de la conciencia intelectual o de la construcción del juicio crítico ante las diferentes manifestaciones de la cultura visual.

Pienso en una pedagogía de la sensibilización y el empoderamiento, pero no entendida como entrenamiento en los hábitos y el gusto de las aristocracias propietarias de la fruición

13- A este respecto Rickenmann nos recuerda que Vigotsky (1925) define el arte como "técnica social del sentimiento" y que el propósito del arte, así definido, sería la transformación de la experiencia del otro o la transformación de "sí mismo como otro".

estética de las artes, sino concebida en una doble dimensión. Por un lado como crecimiento personal: una dimensión según la cual enriquecer la sensibilidad sería ampliar el horizonte de expectativas y con ello ampliar las posibilidades de placer (y disgusto). Pero, por otro lado, como sensibilidad hacia la solidaridad social: es decir, como una dimensión complementaria a la anterior, consistente en aumentar el conocimiento y la capacidad de reconocimiento de las pasiones vitales y el sufrimiento de los otros para evitar su humillación.

Claro que, llegados a este punto, la pregunta que cabe hacerse es ¿cómo se logra ese sentimiento, esa capacidad de concebir un estado de cosas que haga posible la transformación? ¿Qué podemos hacer para ello desde la cultura visual en educación?

Pensar en el mundo como algo a construir

Es innegable que la aparición en el entorno de las artes y la educación artística de los estudios relativos a la cultura visual discurre paralela a la adopción de una posición crítica y un replanteamiento de las relaciones entre arte y política.

En ese sentido, tanto los estudios de cultura visual como sus aplicaciones en educación vienen trabajando arduamente en la identificación crítica de las lógicas que regulan entre nosotros los regímenes de representación. De ese modo, con su vista puesta en un horizonte emancipador, ponen en entredicho con frecuencia los tradicionales límites de división de lo sensible que acompañan a tales lógicas.

Sin embargo, como he manifestado en otras ocasiones, no creo que la estrategia de identificación crítica de las posiciones hegemónicas y el análisis de las formas que adquieren en las retóricas estéticas, siendo necesarias, sean suficientes o, siquiera, el mejor modo de lograr ante ellas una disposición de resistencia.

Es innegable que una pedagogía crítica del arte y la cultura visual pueden ayudar en gran medida a hacerlo. Pero, a mi entender hay otras maneras más adecuadas de actuar políticamente mediante el trabajo con la cultura visual en educación, sin recurrir necesariamente a una suerte de acción inmediata, dirigida a mostrar los mecanismos de la manipulación y el ejercicio del poder, esperando generar con ello, a continuación, actitudes de rechazo.

A este planteamiento emancipador le veo, de entrada un par de riesgos y un gran problema. Por un lado, el riesgo de caer en tentaciones conductistas que den por sentado que del trabajo continuado de la conciencia crítica se va a derivar automáticamente la reacción social o política. Por otro, el riesgo de que generar resistencias consistentes en denunciar, negar, rechazar, nos lleve a caer en lo que Mitchell (2003) justificadamente llama el “pánico iconoclasta”¹⁴, una actitud, que como bien observa Mitchell, se encuentra con excesiva frecuencia en los estudios críticos relativos a la imagen.

Pero sobre todo le veo un problema de fondo: que la comprensión de los mecanismos de dominación no garantiza en absoluto la transformación de las conciencias y las situaciones. En este sentido, me sumo al toque que atención que nos da Rancière, cuando afirma:

“Los explotados no suelen necesitar que les expliquen las leyes de la explotación. Porque no es la incomprensión del estado de cosas existente lo que alimenta la sumisión, sino la ausencia de sentimiento positivo de una capacidad de transformación.” (Rancière, 2005: 38)

La emancipación es capacitación y generación de disensos

A mi juicio, la clave está en la generación de ese sentimiento positivo ante la capacidad de transformación al que se refiere Rancière y a ese respecto cabe preguntarse si ésta se logra a través de esos procesos de concienciación crítica o si hay otra manera más eficiente de obtenerlo.

No me cabe duda de que todo ejercicio de observación y análisis crítico de los regímenes de identificación de lo estético en relación a la distribución del poder siempre aporta algo a este propósito emancipador. Pero creo que la mera inversión de la lógica no elimina la existencia de tal lógica.

Como Rancière tan agudamente señala, lo que realmente puede transformar el estado de las cosas es la transgresión de los espacios predispuestos para cada cual en el régimen de distribución

14- Con este concepto Mitchell se refiere a “la tendencia a hacer en concepciones reduccionistas de las formas visuales, que son consideradas como fuerzas todopoderosas, frente a las cuales sólo cabe comprometerse en una suerte de crítica iconoclasta que imagina que la destrucción o el desenmascaramiento de las falsas imágenes significará una victoria política” (Mitchell, 2003: 34)

política heredado. Unos lugares que, en el caso de su relación con lo estético, vienen delimitados por la división de lo sensible, que es lo que determina quién puede tomar parte o no en lo estético y en calidad de qué puede hacerlo, en función de lo que hace, del tiempo y del espacio en los que se ejerce dicha actividad.

De modo que, la tarea política no estriba sólo en formar personas conscientes, sino que consiste sobre todo en formar personas habilitadas o capacitadas para salir de la exclusión. Porque, sigo inspirándome en Rancière, no hacemos nada con que el excluido comprenda el lenguaje, si no lo “posee”, si no puede ocupar el lugar en el que le está permitido usarlo. Para Rancière la emancipación reside en la capacidad de uso de la inteligencia, y ésta no consiste tanto en pensar la dominación, en pensar una impotencia, sino en pensar una potencia (Rancière, 2008).

Por ello, dedicarse a este tipo de tarea, aun haciéndolo en el entorno de lo estético, es ejercer una acción política, que no se queda en el debate de la delimitación entre lo artístico o lo visual, entre la historia y la cultura o entre la autonomía y la dependencia cultural. Es política (y en ese sentido puede usarse con sentido emancipador) porque, abusando de nuevo de Rancière, *“se refiere a lo que se ve y a lo que se puede decir, a quién tiene competencia para ver y calidad para decir, a las propiedades de los espacios y los posibles del tiempo”* (Rancière, 2002: 3) A este respecto, considero que tenemos mucho más que hacer investigando e inventando nuevas formas de redistribución en los regímenes de poder, que ocupándonos en la interminable actividad de desenmascarar las formas que éste adopta en la cultura visual o insistiendo en constatar una y otra vez la omnipotencia del sistema.

Una posición política emancipadora ante la cultura visual, por tanto, debería de tratar de salir del círculo que nos encierra en una lógica de tipo causal e inmediata entre los significados de las imágenes y los comportamientos políticos. Salir del círculo no sería en este caso, invertir esa lógica, sino, partiendo del supuesto de que toda situación es susceptible de ser resquebrajada desde su interior, generar escenarios de disenso que permitan reconfigurar otro régimen de percepción y de significación; modificar el mapa de lo posible e imposible y la asignación de las capacidades y las incapacidades. Se trataría, en todo caso, de dibujar una nueva topografía de lo posible, de subvertir su lógica y propiciar que los declarados incapaces sean capaces, más que de andar buscando en cada

uno de los hechos u obras de la cultura visual el secreto oculto de la maquinaria que les mantiene proscritos en esa posición. Desde esta perspectiva la emancipación no sería el resultado inmediatamente derivado de la comprensión de una situación de injusticia o exclusión, sino el logro de la colectivización de las capacidades para generar este tipo de escenas de disenso.

Por ello, nuestro empeño educativo no debería centrarse tanto en acudir a la cultura visual en busca de descripciones del mundo, sino en la invención o el descubrimiento de *“nuevas formas de estar en el mundo”*, como diría Goodman (Citado en Green, 2005:159), que posibilite la puesta en acto de la capacidad de los seres humanos sin capacidad. A esto es a lo que Rancière (2008) llama *“proceso de subjetivación”*; una subjetivación que resulta ser, además, política cuando se actúa de este modo desde la estética.

Lo que Rancière, Goodman, Foucault y tantos otros nos quieren decir, en definitiva es que tras los artefactos, los hechos o los relatos culturales hay siempre algo más que esa *“historia”* que nos solemos empeñar en desvelar mediante actos de interpretación o comprensión. Rancière nos señala que es importante considerar que la *“razón de las historias” y las capacidades de actuar como agentes históricos son cosas que van unidas* (Rancière, 2002). De modo que no podemos quedarnos en la búsqueda de esas razones de las historias, de sus significados, mientras olvidamos que tienen efecto sobre lo real porque *“construyen ficciones”*, es decir, reordenamientos materiales de signos e imágenes, de las relaciones entre lo que se ve y lo que se dice, entre lo que se hace y lo que se puede hacer (Rancière, 2002).

Trayendo este tipo de razonamientos al costado de nuestra tarea pedagógica con la cultura visual, se trataría de adoptar una perspectiva educativa que más que quedarse en la *“razón de las historias”*, en la crítica directa de hechos y situaciones, fuera construyendo un nuevo paisaje a través del cual seguir los trazos que dichas historias nos marcan sobre los modos de ser, de hacer o de decir, sobre los trayectos y las intensidades sensibles que definen las posibilidades y capacidades de las personas.

Un trabajo de capacitación que no niegue la adquisición de conciencia, pero que no esté tampoco supeditado a ella, por mucho que sea más lento el primero que la segunda y menos directo, sin duda, aunque igualmente político.

De la mano de Rancière, pienso en una perspectiva educativa que parta de considerar a los sujetos del aprendizaje como seres capaces y no como seres dominados y que use la cultura visual como la materia y la oportunidad desde la que impulsar tal sensibilización o empoderamiento creativo. Pero no porque crea que el contacto con los artefactos estéticos transforme a las personas, como pretendía la vieja utopía ilustrada. No hay más que ver la gran cantidad de veces que el *connaisseur* y el tirano han coincidido en la misma persona a lo largo de la historia. Sino porque creo en las posibilidades que la cultura visual ofrece para la formación de sujeto sensibles, críticos y éticos que estén en disposición (que sean capaces y competentes) de romper con los regímenes de lo sensible impuestos por la política estética heredada de la modernidad y para disponer de criterios de justicia que eliminen o alivien la exclusión.

Pienso en un tipo de situación, en lo posible desprejuiciada, en la que la cultura visual se enrede con la experiencia vital del sujeto y no sólo con su conciencia. En este sentido me parece que uno de los principales rasgos de esta cultura visual concebida como experiencia es su apertura, su capacidad para establecer a partir del mismo condensado de cada uno de sus artefactos o eventos, algo más que significados o “historias”: su potencialidad para “liberar la imaginación” y con ello contribuir a la tarea de recrear nuevos mundos y nuevos regímenes de identificación de lo estético.

Liberar la imaginación: el arte como oportunidad

“He comprobado a lo largo de los años que algunas obras de arte son tanto más importantes para nosotros cuanto menos conseguimos ahondar en su significado” (Argullol, 2002:137)

En la consideración de una perspectiva emancipadora para la educación con la cultura visual, otra de las autores que me han acompañado en los últimos años, Maxine Green, presenta también anotaciones interesantes.

Si bien no pone en cuestión de forma tan radical la importancia de la toma de conciencia sobre los mecanismos de funcionamiento del mundo y el tipo de relaciones que lo sustentan, es verdad que Green también señala las limitaciones de la estética analítica a la hora de dar cuenta del sentido que para los humanos tienen las experiencias con las artes o la cultura visual. No se muestra partidaria de que el esfuerzo emancipador se reduzca a un

uso crítico de las artes¹⁵ y que muestra cierto recelo hacia a dejar en manos de la concienciación crítica la transformación del sujeto. Para ella es más formativo tratar el mundo como algo a construir a partir de esos presentimientos de libertad y presencia:

“No se trata de atribuir un carácter inmoral al no ser ni de decir que vivir inconscientemente está mal. Lo que yo sostengo, simplemente, es que tratar el mundo como algo predefinido y dado, como algo que está ahí y punto, es algo completamente distinto y separado de lo que sería aplicar una mentalidad o una conciencia iniciadora y constructora a ese mundo” (Green, 2005:44)

En este sentido, su pensamiento se hermana con el pensamiento de Rancière, quien también piensa más en desarrollar potencialidades que en señalar inconsistencias en lo existente, como he tratado de mostrar.

Tampoco parece que Green considere imprescindible acompañar esa transformación del sujeto con la renovación de los medios y los procesos de producción, como haría Benjamin, y no le duelen prendas en proponer para su proyecto emancipador desde la estética el uso de cualquier forma de arte, incluso las más convencionales:

“Hasta los formatos artísticos más convencionales pueden ser vistos entonces como algo distinto y no como meros transmisores de los mensajes de los hombres que están en el poder y de las normas de la mayoría. Para ello basta con que miremos por debajo de su superficie y actuemos por nuestra cuenta a partir de los presentimientos de libertad y presencia que descubramos”. (Green, 2005: 50)

A pesar de ello, creo que Green hace también una aportación importante a cualquier educador que quiera trabajar con la cultura visual como escenario de generación de disensos, porque en su propuesta se adivina una ruptura de los espacios tradicionalmente adscritos al binomio creador-espectador, en beneficio de una potenciación de la dimensión creativa del segundo a través de lo que denomina “imaginación social”.

Esta desinhibición que muestra Green hacia el uso de cualquier forma de arte, incluyendo las más canónicas, resulta especialmente interesante como motivo de disenso en el contexto de la cultura visual, muchas veces reacia al trabajo

con este tipo de productos. En este sentido, las obras de arte son concebidas por ella como una especie de detonadores de experiencia humana. Green pone muchos ejemplos tomados especialmente de la literatura para señalar cómo las obras de arte pueden espolear nuestra imaginación y hacernos conectar partes aparentemente lejanas de nuestra experiencia. Cualquiera que haya leído alguno de mis escritos anteriores (Aguirre, 2006; Aguirre, 2009) puede deducir hasta qué punto me identifico con esta posición, porque éste, que propone Green, es un tipo de uso o crítica de arte muy próximo al que sugieren Dewey (1949) o Rorty (1992). Este último, por ejemplo, sugiere que este tipo de las obras de arte, al que citando a Kermodé llama *“lectura inspirada”*, *“es el resultado del encuentro con un autor, un personaje, una trama, una estrofa, un verso o un torso arcaico que ha tenido importancia para la concepción del crítico sobre quién es, para qué sirve, qué quiere hacer consigo mismo: un encuentro que ha reordenado sus prioridades y propósitos.”* (Rorty, 1992: 116-7).

Ahora bien, hay no obstante un matiz que me separa de la misión que Green prevé para las artes: es el de su consideración de las obra de arte como reveladoras de aspectos de la propia experiencia, aunque estos nos hayan sido conscientemente transitados. No tanto porque considere que el arte recrea a su manera historias personales, sino porque apela al placer o la sensibilidad que reside en el fondo de la memoria de cada uno, a ese periodo que ella llama de la irreflexión¹⁶.

Tanto la idea de la reverberación de una supuesta memoria anterior al lenguaje como la de que la experiencia estética siempre remite a algún tipo de sensibilidad preexistente restan vigor, a mi juicio, a ese potencial performativo que las artes y la cultura visual tienen en tanto que provocadores, no sólo recreadores o revividores, de experiencia.

Desde el punto de vista del valor político del trabajo con la cultura visual, realmente no creo que la interacción más interesante con la obra sea aquella que se produce en el ámbito de la experiencia que ya se ha tenido. A este respecto considero mucho más atinada la lectura que hace Argullol sobre el poder de la cultura visual para la capacitación a través del enredo que incoa nuevas experiencias. A efectos de señalar el valor de la

16-Toma el concepto de Hanna Arendt y le da un doble sentido a mi juicio, lleno de problemas: el de la organización perceptiva e imaginativa de nuestras experiencias vividas antes de entrar en la vida del lenguaje, pero también el de esas situaciones de aceptación tácita e idealizada de verdades, de atención irresponsable sobre lo que ocurre alrededor, de dejarse llevar.

cultura visual como ámbito desde el que generar situaciones de disenso, me parece mucho más sugerente la imagen del “cazador cazado”, que perfila Argullol (2002: 185). Es decir, la de quien se acerca con actitud analítica y resulta ser cazado sorpresivamente por la emoción que la obra le despierta; igual que a él le ocurre cuando “la razón estética” le caza, agazapada tras “la razón erótica” que guía su búsqueda infantil entre las imágenes de su libro de arte (Argullol, 2002:187).

Si en la experiencia con la cultura visual no existiera este factor sorpresa, esta emergencia de lo imprevisible que no recrea sino que incoa nuevas miradas, no creo que sus productos tuvieran esa capacidad que necesitamos para generar nuevos espacios de sensibilización y de capacitación emancipadora.

Sin embargo, atendiendo a ese mismo propósito de reformulación de la política de la estética, me gusta que Green considere la obra de arte como una herramienta que permite “*la adopción de perspectivas raras o desacostumbradas*” y que, en consecuencia pueda convertir a sus usuarios en seres “extraños” para sí mismos, capaces de mirar a través de los ojos de otros, de maneras que nunca antes habían mirado (Green, 2005:144).

Me interesa ese sentido deweyano y rortyano del arte como “desubicador” de posiciones asumidas como propias, del arte como “alienador”, es decir como algo que nos permite transmutarnos en “otro”. Creo que esta idea es muy interesante para cualquier educador que trabaje con cultura visual, porque este ámbito de la cultura humana está repleto de situaciones y artefactos capaces de generar ese cambio de mirada sobre el que plantearse el mundo como algo a construir.

En este sentido, coincido con Green en la importancia de enganchar a los jóvenes con esa actitud hacia la cultura visual (ella dice el arte) y en concebirla como espoleador de conexiones con su experiencia, más que como algo ajeno a ellos que deben convertir en objeto de estudio.

Este sería el sentido auténtico de un tipo de educación que articularía tanto la educación estética como la educación emocional. Un propósito educativo que, rompiendo los corsés del carácter “consensuado” e inamovible de los marcos explicativos que el sistema de división de lo sensible y del conocimiento imponen, propiciaría el disenso y la apertura a la experiencia personal e intersubjetiva.

En este sentido cabría comparar estos procesos formativos vehiculados a través de la experiencia con las artes y la cultura visual, con lo que Rancière denomina los procesos de “subjetivación estética”.

“Al hablar de subjetivación estética, tengo en mente la diversidad imprevisible de maneras en que no importa qué individuos pueden entrar en el universo de la experiencia estética, a través de negociaciones concretas de las relación entre proximidad y distancia (.../...) Semejantes formas de subjetivación estética hacen fracasar los diversos programas dirigidos a acercar los tesoros del arte a los desfavorecidos, a despertar su conciencia crítica o a rehabilitar su cultura” (Rancière, 2005:72-73).

A mi entender, esto es lo interesante de sobrepasar las prácticas de comprensión crítica para iluminar la conciencia, en beneficio de usar la cultura visual como oportunidad de romper con la vigente división de lo sensible, ignorando las pretensiones con las que los productos culturales fueron elaborados —dentro del régimen de lo estético vigente— y apropiándose de ellos a partir del enredo con la experiencia personal.

Ahora bien, para que esto acontezca, el primer acto educativo es lograr que los individuos se sientan capaces, como diría Rancière o impelidos a usar la imaginación, como diría Green, porque lo peor no es el desconocimiento de las condiciones particulares de exclusión, sino la incapacidad de ponerse en marcha para conocerlas.

Para que la experiencia estética cumpla con esa función liberadora, emancipadora, trasformadora debería darse, por tanto, lo que podríamos llamar el principio de la transferibilidad: algo así como preparar el terreno sensible para el cambio, una primera desubicación, consistente en colocarse en un espacio que no excluya ninguna posibilidad, una predisposición a reconocer la complejidad de los seres humanos y a asumir la multiplicidad de voces que actúan en el interior de cada uno, una actitud que lleve a abordar la experiencia en disposición de dejarse penetrar por el hecho experienciado.

Cuestionar los procesos de producción y abrir espacios de visibilización e identidad

“Mis fotos no narran historias, son poemas”

(Alex Webb. Diario Público 19/11/2009)

Como el propio Rancière señala, conviene distinguir estos procesos de subjetivación e intervención política del “esteticismo político” que tanto preocupaba a Benjamin en su escrito *“El autor como productor”*. En este texto, presentado en el “Instituto para el Estudio del Fascismo” de París en 1934, Benjamin expone que para resistir al influjo del arte burgués no basta con impulsar un arte que hable de los desfavorecidos con el mismo lenguaje que el arte que le precedía.

Lo que inquietaba al filósofo alemán era la manera en la que fórmulas estéticas desarrolladas en el ámbito del arte burgués habían irrumpido y estaban siendo utilizadas en los nuevos entornos tecnológicos. Benjamin quería llamar la atención sobre la importancia de no tratar de manera separada la “historia” que se cuenta de la forma y el medio con el que está contada y, por ello, no se mostraba en absoluto conforme con ese uso irreflexivo de estéticas viejas en los nuevos medios, por mucho que las historias que se contaran a través de ellos fueran ideológicamente afines a sus presupuestos políticos.

A este respecto, Benjamin reprochaba a algunos autores del momento, las limitaciones emancipatorias de la crítica impulsada a través de los habituales procesos de producción, sin cuestionarlos. Les recriminaba que los emplearan para retratar miserias o elaborar documentales de denuncia social, cuya capacidad transformadora quedaba, a su juicio, en entredicho justamente por el uso de tales estrategias estéticas

burguesas de embellecimiento o de procesos como los que Rancière (2005) califica de “objetivización estética”¹⁷.

Se lamentaba Benjamin de que estos artistas, fotógrafos o cineastas no se percataran de que la verdadera transformación vendría de subvertir estos aparatos productivos que ellos con

17-“Entiendo por objetivación estética el proceso aleatorio que transfiere formas de entretenimiento o espacios de diversión al dominio del arte. El cine es un caso significativo de este proceso (.../...) La filmoteca es ella misma un caso interesante de objetivación estética.” (Rancière, 2005:73).

su uso legitimaban, estableciendo una *“distinción decisiva entre el mero abastecimiento del aparato de producción y su modificación”*, generando trasiegos entre disciplinas, vinculando progreso técnico y progreso político, pervirtiendo posiciones predeterminadas, pensando en que lo revolucionario debe entenderse como un posicionamiento ante un mundo por construir, más que como una denuncia del mundo dado. Lo expresaba así, comentando las fotografías de Renger-Patzsch:

“Lo que tenemos que exigir a los fotógrafos es la capacidad de dar a sus tomas la leyenda que las arranque del consumo y del desgaste de la moda, otorgándoles valor de uso revolucionario. Pero con mayor insistencia que nunca plantearémos dicha exigencia cuando nosotros, los escritores, nos pongamos a fotografiar. También aquí el progreso técnico es para el autor como productor la base de su progreso político” (Benjamin, 1934:126-127)

Lo que a mi entender nos interesa del alegato de Benjamin a quienes trabajamos con la cultura visual es que sitúa la acción transformadora, la verdaderamente transformadora, en la generación de un disenso basado en la capacitación del usuario como productor y en la ruptura de los espacios preasignados por las lógicas de la distribución prescritas por la política estética de la burguesía ilustrada; una lógica que los nuevos autores de vanguardia, como Renger-Patzsch, estarían reafirmando con la estetización consciente o inconsciente de sus producciones.

No obstante, coincido en esto con Rancière, no creo que el objetivo final de la generación de este tipo de disensos en la lógica de la política estética capitalista deba consistir precisamente en la sustitución de los viejos consensos por otros nuevos derivados de tales acciones, como parece sugerir Benjamin. En este sentido, estimo que es preciso marcar una distancia con las propuestas benjaminianas y ubicarlas en el contexto político y social de la Europa amenazada por el fascismo y la necesidad de consolidación de la esperanza en el nuevo régimen comunista soviético.

Sin embargo, no cabe duda de que el problema que plantea Benjamin es de plena actualidad y de que con la reflexión que encabeza este apartado parecería que Alex Webb estuviera interviniendo en el debate. Esta frase reproduce un titular periodístico que me impresionó cuando lo leí. Me atrajo mucho más que el contenido de la noticia que me apresuré a leer tras

este primer impacto. Alex Webb, su autor, presidente de la agencia Magnum, fotoperiodista que prefiere autodenominarse *streetphotographer*, había sido premiado en España por “el sentido lírico y realista” de la infancia que retrata. Corroborando el titular, cuestionaba el sentido mismo de la palabra historia referido a la fotografía. Ésta, decía en su entrevista, no es una buena manera de narrar hechos, porque sólo muestra un instante.

Prescindiendo de la debilidad de tal argumento, me interesó de su planteamiento es ese verse como poeta, donde los demás vemos un periodista; ese descolocamiento respecto de su profesión propiciado por su adhesión a razones de orden estético. Pero sobre todo me interesó el cuestionamiento de la idea de relato que la reflexión de Webb introduce, porque, de aceptarla, supone echa mucha tierra sobre toda la tradición de la semiótica visual. Sea como fuere, me pareció en su momento, y me parece hoy, que afirmaciones como la de Webb, suponen un ejemplo más de un retorno hacia no se sabe dónde de la necesaria revisión del giro lingüístico, antes señalado. En ese sentido, me pareció que daba pie a repensar la idea de relato y con ello a introducir un nuevo factor para una praxis de la comprensión de la cultura visual.

Es posible que las fotografías de Webb no sean historias o relatos, si por ello entendemos que son documentos que pueden ser “leídos” como se lee un texto. Pero creo que sí son relatos en el sentido de que son expresión de relaciones (nuevamente aludo a la etimología del término), porque son la expresión de las relaciones del productor con las contingencias del objeto de su producción: el mismo Webb las justifica diciendo que “*ser fotógrafo es jugar con lo que está pasando, como un niño*”. Pero además de eso, son “relatos” en la medida que propician correlatos con la experiencia de sus usuarios, que a partir de ellas establecen nuevos vínculos, nuevos relatos. Las fotografías, también las periodísticas, son relatos en la medida en la que permiten recreaciones de situaciones y experiencias, ejercicios constantes de redescipción que dan una y otra vez sentido a cada imagen.

Si, como he comentado en alguna ocasión las prácticas de análisis e interpretación, sobre todo las ligadas a la experiencia de la redescipción (Aguirre, 2009), constituyen en sí mismas una manera de capacitar al espectador como (re)creador, eso nos lleva un paso más allá en la transformación de este régimen de distribución política de las funciones para las que

cada uno nos encontramos capacitados ante lo sensible, porque sugiere una sistematización en el intercambio de papeles. Desde la perspectiva educativa del trabajo con la cultura visual, la disensión resultante de esta permutación de papeles —el del espectador, consumidor o usuario en el de co-autor— resulta ser un tipo de disensión muy fructífera para el empoderamiento de este último.

Algo de esto parece señalar también Benjamin cuando sugiere que, del mismo modo que los fotógrafos pueden ser poetas, los escritores deberían ponerse a fotografiar. Es decir, que además de la atención a la relación entre el “mensaje” y el proceso de producción, debemos prestar atención a la posición en la que se autocoloca el autor en su calidad de productor; otra cuestión claramente ligada con las prácticas educativas en la cultura visual que no podemos ignorar.

A este respecto, Rancière, comentando las fotografías de Pataut en un ejercicio paralelo al de Benjamin, lanza una idea muy interesante que una vez más lleva la reflexión en el terreno de los usos. Para Rancière, estas fotografías no son sólo imagen-denuncia, sino que, en tanto que son reapropiadas por la misma comunidad, constituyen una puesta en obra de la inteligencia compartida, una demostración de capacidad que *“ya no adopta la forma del espectáculo de la contradicción. Toma la forma de la reapropiación por parte de una comunidad de su historia y de su territorio”* (Rancière, 2005:65)

Espectáculo de contradicción es el calificativo que Rancière emplea para referirse a ese fenómeno de estetización de la miseria que Benjamin denuncia. Pero, mirado desde la perspectiva de la comunidad que se apropia de tales obras, como señala Rancière, no queda claro que el efecto de tal estetización sea políticamente reaccionario, como sugería Benjamin. Es posible que las imágenes no estetizadas (por ejemplo las de la película “To Shoot an Elephant”¹⁸ de Alberto Arce, que recogen la invasión israelí sobre Gaza) produzcan un mayor efecto revulsivo que las de cualquier película cuyos fotogramas responden a la mirada del cineasta ilustrado estéticamente (por ejemplo las de Estamira, sobre las condiciones de vida en los vertederos de Rio de Janeiro). Sin embargo, podría considerarse también que el fenómeno de la subjetivación estética que esto

18-Esta distribuida bajo licencia “Creative Commons”, por lo que puede descargarse gratuitamente de <http://toshootanelephant.com/>

supone puede tener efectos de otra magnitud más importante para los miembros de la comunidad desposeídos de acceso a ese tipo de voz, para los excluidos.

A este respecto Rancière (2005:72-73) se refiere al papel emancipador de la poesía obrera francesa del siglo XIX, como ejemplo de transgresión de los límites prescritos y yo mismo he podido comprobar el efecto de transformación de la mirada que se produjo en unos jóvenes de la barriada de Piedras Blancas, en Montevideo, cuando con recursos de la estética artística, estos jóvenes fueron capaces de “convertir” fotográficamente la miseria y la rutina de esa misma barriada, en situaciones, personas y parajes estrictamente bellos¹⁹.

En ambos casos de subjetivización estética, se plantea un salto hacia una sensibilidad no prevista, porque la prevista era la “popular”. Ambos casos son ejemplo del efecto de la acción de desidentificación y de deslocalización respecto de aquel lugar en el que el consenso habían colocado a aquellos obreros y a estos jóvenes. Es en este sentido en el que Rancière afirma que esta reapropiación, esta estetización, es una forma de generar un disenso político y plantear una reconfiguración en la división de lo sensible.

No cabe duda de que la opción de tal disenso existe, pero la duda que me entra es si realmente la comunidad lo asume así en todos los casos o solamente cuando el resultado final responde a criterios estéticos estandarizados y homologables con los de las prácticas artística hegemónicas. No es preciso citar la cantidad de ejemplos en los que prácticas educativas de reapropiación o resignificación creativa con la cultura visual no logran traspasar el “lugar” de prácticas escolares, del mismo modo que son muchas las ocasiones en las que otras prácticas creativas de quienes no estaban llamados a practicarlas quedan para la comunidad como “arte popular”.

Aunque también es verdad que hay ocasiones en las que la transgresión de linajes no sólo causa efecto en los excluidos, sino también en la comunidad, como muestra el hecho de que, ante la exposición de las fotografías tomadas por los jóvenes de Piedras Blancas, algunos fotógrafos profesionales de Montevideo hicieron pública su protesta por considerar que con aquella experiencia se estaba incitando a pensar que

19-El proyecto, dirigido por Paola Fryd, se desarrolló en el Centro Casa Joven de la citada barriada.

cualquiera podía ser fotógrafo.

Quienes trabajamos con la cultura visual nos vemos muchas veces sometidos a esta disyuntiva, porque de estos ejemplos podemos deducir que el éxito de la acción política de la transgresión va acompañada, sin posibilidad de separarse de ella, de la asunción de las formas propias de los regímenes estéticos del arte hegemónico. Y aquí nos encontramos de nuevo con el problema de fondo anteriormente planteado: ¿esta apropiación de los modos estéticos hegemónicos imposibilita la generación de un disenso en la división de lo sensible, que favorezca la creación de un nuevo orden o, por el contrario, el propio hecho de que la sensibilidad estética crezca al lado de las prácticas de reapropiación posibilita justamente la disolución de las consecuencias de tal división política de lo estético?

Una buena muestra de la actualidad de este debate en el seno de los estudios de la cultura visual y su correlato educativo es el que nos plantea el análisis del papel de dicha cultura visual en la configuración de los espacios sociales y la identidad juvenil, ya que, como Reguillo (2000) ha señalado, es en este entorno de lo estético donde *“el sujeto juvenil adquiere sus distintas especificidades y donde despliega su visibilidad como actor situado socialmente con esquemas de representación que configuran campos de acción diferenciados”* (Reguillo, 2000: 52).

Pero siendo esto así, el reto educativo viene derivado precisamente de que estas formas culturales, a su vez, están siendo constantemente alimentadas por las lógicas del mercado, como ya he comentado anteriormente. De tal modo que desde la perspectiva de la política y la educación resulta necesario no perder de vista que finalmente es la lógica mercantil la que, interviniendo desde lo estético, puede terminar dando visibilidad a los jóvenes y colocándose en un lugar privilegiado para capitalizar sus dinámicas de conformación identitaria. En este sentido es posible constatar que mientras muchos periodistas, educadores, autoridades y ciudadanos ven al joven como a alguien a quien hay que proteger de la tendencia a caer en los agujeros negros que el sistema le propone —el alcohol, las drogas, la apatía social, etc.—, las industrias de la cultura y el ocio consolidan sus dominios, generando espacios para la producción, reconocimiento e inclusión de la diversidad estética y cultural juvenil, abriendo los sistemas normativos para la inclusión en los regímenes de placer de sus gustos estéticos y eligiendo astutamente el lado creativo del joven

para derivar su potencial innovador hacia los canales propios del mercado (Reguillo, 2000). A este respecto, está claro que proyectos como Fama u Operación Triunfo, en España, o el “MTV Teen Age Clicks”²⁰, en Iberoamérica, consolidan sus objetivos comerciales tras la retórica que habla de promover el talento y la “*creatividad natural*” del joven, de reconocer sus potencialidades, su “*entusiasmo por la vida*” y su “*optimismo ante un mundo en desarrollo que les enfrenta a grandes retos*”, según palabras del director de este último proyecto.

Da la sensación de que, cómo educadores que trabajan con la cultura visual, tenemos bastante que aprender de este tipo de situaciones, ya que con frecuencia, en nombre de la concienciación del joven hacia los mecanismos de poder, las perspectivas más críticas con estas estrategias del mercado están ignorando lo que para estos jóvenes supone, desde el punto de vista de la construcción identitaria, que se le permita explorar y desplegar todo su potencial creativo y que se reconozca un espacio a sus preferencias en los regímenes de placer que los medios proporcionan.

Sin embargo, el debate no puede quedar restringido a la dialéctica asimilación o negación.

Porque es exactamente en estos ámbitos de empoderamiento, más que en los de la conciencia de las estrategias de apropiación, donde podemos intervenir desde la cultura visual con alguna intención emancipadora. Por un lado, potenciando la capacidad del joven como “joven creador”, abriendo espacio a su iniciativa y favoreciendo las situaciones de disenso que permitan cuestionar las formas tradicionales de la autoría y subvertir las relaciones prescritas entre producción y uso o entre creación y recepción.

Por otro lado, favoreciendo la acciones que permitan integrar placer y conocimiento de otras maneras diferente a las actualmente propias de la estética moderna, que con su división de lo sensible y los regímenes de identificación del arte, cierran

20-Se trata de un proyecto expositivo itinerante que refleja el resultado de un estudio de mercado que abarcó 24.000 jóvenes de todo el mundo. Su objetivo es compartir de una manera creativa y novedosa los hallazgos más significativos del área de Investigación de MTV Networks, que entrevistó a dichos jóvenes sobre temas como “Mi Mundo”, “Bienestar”, “Estrés y éxito”, “Temores”, “Necesidades”, “Las marcas que los marcan”, “Música”, etc. Junto a la exposición con los resultados sobre estos temas se presentan proyectos, como el proyecto “Logo MTV”, en donde jóvenes artistas visuales y diseñadores locales exhiben sus interpretaciones y mutaciones libres del logo.

las puertas a las actividades en las que los jóvenes experimentan placer. Al fin y al cabo, como prácticamente todos los autores citados en este texto han señalado y yo mismo creo, en el encuentro con las manifestaciones de la cultura estética siempre hay algo que tiene que ver con la pasión personal.

“El propósito de la comprensión crítica y performativa de la cultura visual será entonces no destruir los placeres, sino explorarlos para encontrar nuevas y formas diferente de disfrute. Lo que supone que la actuación educativa podría abrir posibilidades para otras lecturas y producciones de <textos>, imágenes y artefactos sin rechazar los placeres previamente formados” (Hernández, 2007:69).

Ya he comentado anteriormente que a mi entender, la educación actual, incluso la llamada postmoderna, sigue demasiado influida por la estética analítica y que por ello ha cargado demasiado las tintas en la reflexión y el raciocinio a la hora de abordar el estudio de la cultura estética, olvidando la dimensión hedonista que reside en toda experiencia humana y muy particularmente en toda experiencia estética.

Por eso, como señalaba anteriormente, creo que es importante que nuestra acción educativa deje emerger, e incluso promueva, este tipo conexiones con la obra desde lo pasional y afectivo, que no consiste necesariamente en el reconocimiento de algún tipo de mensaje oculto en los pliegues de su materialización en acto u obra.

A este respecto, creo que el trabajo con la cultura visual ofrece un lugar privilegiado para promover una educación que articule adecuadamente lo formal, lo sensorial, lo cultural, lo social, lo político y lo ritual (Dewey, 1949), dando en este encuentro un lugar de autoría a sus protagonistas y haciéndose cargo, además, de la diversidad de formas en las que los regímenes del placer y los del saber interactúan. Creo que el trabajo con la cultura visual nos ofrece una oportunidad magnífica para encontrar un lugar educativamente adecuado para el hedonismo y el placer —en tanto que dimensiones inseparables de la experiencia estética— que no sea necesariamente el lugar de la educación moral.

Reflexión final

En este escrito he tratado de poner de manifiesto que los estudios de cultura visual, en general, pero particularmente su deriva educativa, debe caminar desde una acción política orientada por la desconstrucción de significados, la puesta en evidencia de procesos o el desvelamiento de los mecanismos de poder que se agazapan tras las imágenes, hacia la mirar al mundo como algo a ser construido y, en consecuencia, hacia la búsqueda de la generación de potencias y de la capacitación de los sujetos, porque éste es el verdadero germen de la emancipación colectiva y de resquebrajamiento de la política estética heredada de la modernidad.

Para ello, como señalan Green o Rancière, cada uno a su manera, es importante realizar de manera simultánea a esta acción concienciadora, un trabajo más profundo de sensibilización en el que juega un papel primordial la atención a los aspectos emotivos y a los regímenes de placer que se ponen en marcha desde el universo de la cultura visual.

Es fundamental, siguiendo a Rancière, generar una especie de predisposición a la transformación sin la cual toda acción de toma de conciencia sobre situaciones concretas resulta estéril. Un estado que intuyo análogo a aquel que señala Sartre en "El ser y la nada", cuando afirma: *"El día que somos capaces de concebir un estado de cosas diferente se proyecta una nueva luz sobre nuestros problemas y nuestro sufrimiento y, entonces, decidimos que son insoportables"*.

LA UTOPIA ÍNTIMA DE LA EDUCACIÓN EN LA “CIUDAD-TODO”: CULTURA VISUAL Y LA FORMACIÓN EN ARTES VISUALES

Un comienzo, un fin: la ciudad – todo...

Este capítulo pretende ser un movimiento favorable a la problematización de algunos aspectos centrales de las relaciones entre la Educación formal y la superproducción, y también circulación, de las imágenes visuales que muchísimo marcan y caracterizan la actualidad del mundo. Actualidad, a que se nombra *ciudadinizada*, resulta del proceso deflagrado por la inmersión en la dimensión simbólica, por lo tanto imaginaria, por lo tanto imagética, a la que se ha proyectado la humanidad. Movimiento decisivo, éste que a partir de lo irrevocable recurso al acto creador, representador e instituidor de todo lo que se le acercaba, disfrutaba y deseaba, y a partir de lo que la humanidad encamina por una red de realizaciones en las que la producción imagética, tendrá crecente importancia. La trayectoria humana se dio en interacción con ambientes naturales, diversos, que exigieron performances específicas, lo que, al comienzo, marcó la diferenciación de los muchos flujos culturales que tomarían el planeta. Diferenciaciones en macro y micro sintonías que, rápidamente, alcanzarían cierta complejidad que los harían casi inalcanzables conceptualmente, por medio de etiquetaciones o categorizaciones reductoras. Pronto, cada grupo muestra que produce a su propio mundo y se reproduce a través de él en imágenes y visualidades que creaba, de modo que, hoy día, las primeras obras visuales parecen ya haber insinuado el laberinto imagético cuya diversidad poética nos hizo ser lo que fuimos y nos ha hecho ser lo que somos, o sea, los productores y productos de la gran relación con el universo simbólico, estético y, sobretudo, visual a lo que nos presenta la vida, sus historias y narrativas. Traemos, en este momento, lo que fuimos y lo que vamos a ser. Potencialmente. Laberinto imagético que a un solo tiempo determina y liberta la condición humana para la acción de crear, de llevar a cabo lo que aún no había. Por medio de los signos verbales y escritos, por los gestos, instituciones y, en especial, por la inconmensurable esfera visual en la cual que se puso en marcha y con la cual se equivoca para su triunfo o exterminio.

La esfera visual, la que se está expandiendo desde los tiempos primordiales de las sociedades humanas, actúa hoy, independiente de la materialidad tangible, y reconfigura en

cuanto espacio y tiempo, cruciales, de los colectivos humanos en los sentidos más agudos. La imagen, o redes de imágenes de la ciudad, fluyen como discursos instituyentes, y con total pregnancia, lo que se extienden por todo el planeta y sus habitantes, sino siempre y simultáneamente, en algún tiempo y en algún espacio por más huidizos que sean éstos.

El perfeccionamiento de las tecnologías acompaña igual la sofisticación de los sistemas simbólicos, los cuales, desde siempre, han tenido sus usos ampliados de simple comunicación funcional, o utilitaria, al interminable proceso de elaborar, instituir y ordenar las realidades. Una rápida mirada acerca del pasado señala que la creación de los instrumentos más rudimentarios que permitieron crear utensilios necesarios a la vida práctica, fue acompañada por complejos investimentos direccionados a la realización de imágenes de toda especie. La poética de la sobrevivencia siempre expuso sus dimensiones estéticas. Práctica, funcionalidad, imagen e imaginación no mantuvieron el alejamiento que a la modernidad le interesó establecer. Crear el mundo a partir de la imaginación por medio de la creación poético-imagética, parece haber sido para las *arquicivilizaciones* una de las dimensiones de la vida colectiva en toda su grandeza y pulveridad cotidiana. Es cierto que la fuerza imaginal, al permitir también los desplazamientos para allá de lo concreto del mundo puramente material, moviéndolo y proyectándolo en todas las direcciones espaciotemporales, impulsó y convocó la vitalidad de los sistemas simbólicos a la superación de cualquier límite. Revelada, aquí, la fuerza del juego de la potencia radicalmente humana que es la interacción permanente entre los movimientos de creación y los de fruición estética. Se trata, así, de un juego fundante ya puesto en la propia creación de los primeros signos y expresiones comunicativas, la lengua y la poesía hechas en un solo cuerpo que exigió inmediatamente la colaboración de las imágenes visuales.

De los primeros pasos a las más organizadas participaciones colectivas, la humanidad, en todas sus configuraciones en el planeta, intercambiaría redes de saberes que conducirían a la constitución del escenario, hoy global y globalizante, de la "ciudad-todo". Organización política, instalación social, escenario poético y tantas cosas en igual dinámica espaciotemporal, el micro escenario, antes predominantemente marcado por homogeneidad cultural local, es fragmentado por las imágenes que produce y se cruza, reconstituyéndose virtualmente en parte integrante de una polis sin frontera, de centralidad moviente y

límites gelatinosos. Hablamos de un mundo a un solo tiempo local y planetario que intitulamos “ciudad-todo”. Dimensión imaginal y imagética e, sobretudo, frecuencia simbólica babélica, que adquiriría, a lo largo de los tiempos, la fuerza de un “ahora pos-todo”, o sea, un poder catalizador y unificador de gente de todos los orígenes y tesituras culturales a sus escenarios y ecologías, en los cuales fulguran, en gran potencia, los productos y desarrollos visuales y, también, toda la suerte de embate y de interacción social y política.

Sujeción, desvalorización, exuberancia, gozo y dolor son igualmente elementos constitutivos de la “ciudad-todo”. Los hombres y las mujeres, y sus diversas culturas, con sus abrigos identitarios, sus líneas de fuga y sus sistemas de clausura habitan a este espacio, así como lo cruzan con sus cuerpos encarnados y simbólicos, visuales y afectivos. Un escenario vital a las interacciones que garantizaron la existencia humana libre en el tiempo y en el espacio, como explicó Bronowski (1992, p.26).

La ciudad físicamente constituida implicó una fijación de territorios espaciales y en diagramaciones específicas con homogeneidad cultural predominante, por ejemplo, la ciudad griega fue hecha por griegos y compuesta por sus peculiaridades. Sin embargo, rápidamente la ciudad fijada en una localización geográfica, en determinado espacio físico, gana los aires y se convierte a la “ciudad-todo”. Mezcla de todas las ciudades, realizada por las lenguas y juegos de significancia más diferentes y aparentemente contrastantes. A lo largo del tiempo, a causa de toda suerte de delirios colectivos, de deseos y de apuestas estéticas, sobretudo aquellas deflagradas y radicalizadas en la modernidad por los flujos del capital, a polis conquistó dimensiones simbólicas tan amplias y complejas que, para allá de depender de ubicaciones nacionales, se realizó en la atracción y concentración de todo tipo de sujetos: individuales y colectivos. Más allá de la ubicación de los cuerpos físicos de sus habitantes, a “ciudad-todo” es imaginal, es imagética, es visualidad en seguida virtualización.

Nosotros, entonces, habitantes de esos tiempos de ahora, componemos, en esta perspectiva, ciudades imaginarias que, originalmente, lanzadas de las configuraciones urbanas tangibles alcanzan redes planetarias que tanto superan como crean retos en la composición de las tramas de estos tiempos actuales. Si en tiempos atrás era necesario habitar la ciudad para probar la plenitud de sus sentidos, hoy día, gracias al encuentro

de la virtualización de las experiencias con la producción signicoimagética en volumen, grado, planes e intensidades, hasta entonces jamás experimentados, es propiciado a casi todos los humanos vivieren a ciudad sin nombre determinado y sin ubicación establecida en sus, ni siempre previsibles, decurso y consecuencias. Sin, por lo tanto, tener garantida la ciudadanía, cuyo el alcance depende de un esfuerzo compatible con la complejidad de tiempos de ahora. Observamos, así, que la ciudadanía, en origen, presuponía que al ciudadano fuera dada la adecuada y justa formación mediada por personas especializadas y, incluso, en ambientes adecuados, lo que representaría los elementos basales de la Educación. Posee, entonces, una formación en la cual los saberes producidos a lo largo del tiempo, y el conocimiento de la y sobre la ciudad, el ciudadano estaba preparada para dirigirla y protegerla. Lo que ha restado, de ese programa, resulta en la accidentada travesía de los tiempos que poco se encierra en vestigios fulgurantes, pero, asimismo, mantiene algo fundamental, algo de difícil traducción en las lenguas que operan la “ciudad-todo”, la “ciudad-mundo”, ese residuo insistente es lo que podemos llamar de “utopía íntima de la Educación”, mientras, aún, mantiene como último estertor estético – o vibración poética – la aspiración al éxito colectivo.

La utopía íntima de la Educación: una genealogía

En un momento crucial de la organización humana hubo la necesidad, en espacio específico y delimitado, de crear la ciudad en el modelo occidental, y, en consecuencia, diseñar y poner en práctica su gobierno y mantenimiento. Para eso, fue necesaria la creación de un sistema específico de formación, ya mencionado, que sería dirigido a la oferta tanto del patrimonio de las ideas como de los saberes y de muchos otros logros simbólicos y procedimentales de significado y valores colectivos. Saberes necesarios a la comprensión y preparo a los manejos de los colectivos ciudadanos. Es decir que llevó a cabo, a la Educación, realizar esa formación. Por su vez, la Educación, pronto, se aparecería como una realización colectiva, compleja, y en permanente desafío a medida que se volvía al enfrentamiento del cuerpo vivo y transmutante de la ciudad. Imposibilidad indispensable cuya plenitud de sentido, será, siempre, la formación centrada en la defensa y mantenimiento de lo que es público, en dialogo, por lo tanto, con todos los tiempos y, en estos, con toda la diversidad de producción humana. Por lo tanto, un proyecto jamás plenamente realizado trae una “ciudad-todo”

con su herencia indestructible, su reverberación a lo largo de las cronologías más distintas que puntuarían el mundo: su utopía íntima que advierte sobre el mayor, y tal vez único, riesgo de las sociedades, su fragmentación. Fragmentación acusada por la rápida sustitución de los acontecimientos que actúan como cementación social por imágenes capitalizadas, instrumentos siempre sorprendentes del mercado voraz que amenaza y se convierte en la propia ciudad.

La energía utópica de la Educación parece, entonces, apuntar para los territorios específicos de la interacción, realización y resignificación estéticas del mundo y de las relaciones sociales, territorio demasiado cruzado por todo tipo de imágenes, entre las cuales, las visuales, interés inicial de esta investigación, en la que proyectamos nuestra reflexión acerca del campo curricular, que cabría, incluso y en el primer momento, ocuparse de la episteme de la imagen visual, o sea, el área curricular de la enseñanza de las “artes visuales”.

La integridad de las verdades institucionalizadas zozobra en los espasmos de la agonía de la modernidad y, entre ellas, la Educación se ve afectada por todo tipo de interrogación. Su concepción original contrasta con las conformaciones sociales contemporáneas. Enseñar todo a todos, civilizar, preparar para el futuro, o para el trabajo estable se vuelven en imágenes desteñidas. Así la Educación comporta todo tipo de contraste en su tejido conjuntivo y en sus órganos fragmentados. Alcanzada, la estructura curricular ha buscado ayuda en todas partes, en artefactos metodológicos, y, además, apelado, repetidamente, para supuestas acciones transdisciplinares o utópicas actuaciones multiculturales, lo que resulta, sin embargo, en investidas poco o de ningún éxito en el confronto radical a las verdades vehiculadas y, en cierta medida, estructuradoras del panorama disciplinar.

Contestar la validez práctica de lo que se enseña, de los resultados escolares producidos de acuerdo con las conducciones pedagógicas adoptadas a lo largo del tiempo, parece ser, siempre, rechazado en favor de la preservación de la utopía íntima de la Educación. Recientemente, los problemas de la Educación se reducen a la dimensión metodológica y, así, se evita el enfrentamiento de la perspectiva filosófica que impone reconsiderar los sentidos de la Educación e interpretar los indicios que su actualidad presenta, ya que muchos de los cuales están en sus diversas imágenes visuales y, sobretodo, en

las formas en que las escuelas editan la mirada y validan sus imágenes y las imágenes que las cruzan. Mientras al campo de las artes visuales, las verdades que nos han llevado hasta aquí reflejan, y aún retratan, la creencia en un determinado sentido objetivo para su enseñanza, inseparable de la idea de que tal enseñanza sería compatible a la Educación Formal en general. Si la Educación se muestra indiscutiblemente debilitada por todo tipo de cuestionamientos y por el propio fracaso como idealización moderna diseñada en matriz única para actuar en la diferencia, entonces, como resultado, es cierto que la enseñanza de las artes visuales flota en mares inquietantes. Pues, como se sabe, el Arte siempre fue asociado y comparado, sobretodo en la Educación de directriz civilizatoria, a la “alta cultura”, a determinados usos de la sensibilidad y a la higienización estética, elementos de una política muy específica de la visualidad. Juego de fuerzas que se han diezmando en la medida en que la validez de los intercambios entre la fruición y la creación estética avanza, irreversiblemente, para allá de los territorios del Arte otorgada. Inseparable del inevitable reconocimiento de la diversidad de culturas que reúnen la nervura social está la consideración de igual diversidad de fuentes y productos estéticos de las corrientes culturales que están ganando visibilidad.

Al mismo tiempo que en el sistema otorgado el Arte, las obras de ahora resultan de prácticas y acceden a materiales, procedimientos, soportes y medios inusuales en gran sintonía y proximidad con saberes y haceres cotidianos, los sujetos comunes, los que no pretenden ser artistas, gracias a la disponibilidad y al fácil acceso a la tecnología sofisticada, y de cada vez más aún manejo, se revelan artífices y maestros de las imágenes visuales.

Asediados por todo tipo de producción visual, somos, también, cruzados por los sentidos culturales evidenciados en los movimientos de esos tránsitos imagéticos y, sobre esas fuerzas, producimos nuestras imágenes personales con los registros de lo que deseamos mantener como nuestra memoria y referencia visual, tal vez en igual grado a de los primeros autores de imágenes visuales de la historia conocida.

Aunque los currículos, todavía, reflejen una apreciación nostálgica a determinados rasgos editados del pasado que se ha ido, así que cabe a las artes visuales, en la lógica curricular de la Educación, la responsabilidad de dar cuenta del juego de las

visualidades contemporáneas, práctica esta que es solamente posible si en clara colisión con los discursos que sostienen la gloria de un pasado oficial de las imágenes visuales, éste limitado y administrado por los sistemas de las artes. Sin embargo, el universo de las estéticas visuales contemporáneas del Arte o de las calles se muestra más desafiador, y elocuente de lo que los acervos estatizados y las teorías e historias que los traducen. Imagen, estética y Cultura Visual constituyen una red que supera cualquier programa de enseñanza de las artes resultante del proyecto de Educación moderna. Llevar a cabo la Educación de ahora y, en ella, vibrar un sentido para las artes visuales implica aceptar que la utopía íntima de la primera desvía entre las novedades e inquietudes de la segunda. Lo que significa considerar que nuevas bellezas, otras fruiciones y sus epistemes, escurren sensuales entre el provechoso y descartable de las imágenes que encontramos, hacemos, y ni siempre entendemos. Imágenes que nos subyugan, coaccionan y fortalecen. Imágenes que amenazan, dan consistencia y, también, falsifican la visión de la actualidad. Visualidades cuyo grado de complejidad demuestra que las sensibilidades no son conductibles por modelos cristianizados de pedagogías estéticas y que el fondo, sin fondo humano, alrededor del cual buscamos crear sentidos vitales, sugiere posibilidades en el contra-flujo del ordenamiento racional de la belleza y resuena sentidos, conviene lamentablemente, aún, reiterar más allá de los límites de la digestión de las normas morales burguesas.

Ese punto de reflexión que proponemos alcanza, entonces, el territorio conceptual de una política de visualidad que actúa, sobretodo, en la localización y en los usos del Arte hegemónicamente defendido y reconocido. Tal política se presenta en la forma más rígida frente la emergencia de una pedagogía de la Cultura Visual que surge como recurso oportuno y osado en el enfrentamiento de las perspectivas discutidas anteriormente. Consideramos, así, que la recuperación de algunas características más destacadas de la conducta y abordaje curriculares exitosas, a lo largo de la historia de la Educación, se impone al movimiento de defensa a lo que sería importante y necesario desarrollar en la enseñanza de Arte, ya que es necesario tener en cuenta, ampliamente, los aspectos conformadores de las artes visuales como asignatura para, en ella, evaluar el desempeño de la dicha política de la visualidad y sus efectos sobre los conceptos del “mundo imagético” y los exilios categoriales para las que están destinadas las imágenes.

Imágenes mundo y mundo imagético: currículo, Cultura Visual y formación docente

El mundo imagético es un mundo tan activo como poco elucidado y que, reiteramos, desempeña papel importante en la vida cotidiana sea en la escuela o en su exterior y, además, interfiere gravemente en la ejecución de las localizaciones y prácticas de la sociedad actual. Pensamos, entonces, ser necesario considerar algunos de los movimientos más significativos que derivan de la política de la visualidad y, así, alindar su participación en la realización de la “ciudad-todo”. En una rápida evaluación nos encontramos con sus rasgos más definidos: la imposición de la invisibilidad de obras, saberes y haceres en línea con el destaque visual dado a los productos culturales hegemónicamente privilegiados o de manera, interesantemente, mercadológica.

Es una práctica antigua, pero, todavía, sostiene una multitud de concepciones curriculares que, a pesar de sus reediciones y de las innovaciones en las políticas públicas, aún no se desplaza de la jerarquía iluminista de las estéticas. En este esfuerzo, regresamos al cuestionamiento investigativo para la concreción de logros pedagógicos en la enseñanza de artes y, en estos productos, los aspectos valorados y los que son categorizados como los de segundo plano con la intención reflexionar acerca de esas ordenanzas y profundizar el entendimiento en tramas de la política de la visualidad en operación en a los movimientos que aproximan y alejan la Educación contemporánea en las realidades de la “ciudad-todo” para contribuir, de alguna manera, con un escenario progresista y libertador en el campo de los conflictos de las imágenes visuales. Escenario en lo que de a énfasis a una estética generalizadora que, como quiere Onfray (1997, p.224), es condición necesaria a la preservación de las diferencias y al impedimento de las guerras de exterminio basadas en las elecciones estéticas y sus redes de soporte teórico político.

Creemos que los estudios de las acciones pedagógicas en el campo de la Cultura Visual y de sus resultados o producciones no se agotan en la escuela, currículo o prácticas investigadas. Aunque nuestro trabajo se origine del cotidiano escolar, de sus prácticas, retos y otros conocimientos provenientes de las tensiones entre las tradiciones pedagógicas y los flujos actuales de la Cultura Visual, esa aventura investigativa implica, temprano o tarde, en menor o mayor grado, la discusión prospectiva de la formación docente en artes visuales, a

la cual esperamos contribuir. Creemos que el regreso a la escuela cotidianamente se practica a través de su complejidad cultural y eso es un camino pronto y seguro a la elucidación de los compromisos y comprometimientos de los agentes de la política de la visualidad que allí definen sus caminos y ritmos. Definiciones y referencias que, como ya hemos dicho, en la interacción cotidiana con la diversidad cultural común a la mayoría de las escuelas, favorecen algunas perspectivas, iluminan ciertas imágenes y valoran distintas formas de ver y producir imágenes, mientras descalifican procedimientos, excluyen elecciones y lanzan imágenes, otras, a la sombra. El reconocimiento de esas tensiones es necesario para lograr posibles avances en la comprensión de la dinámica de los mapas movientes y embates de deseos que dinamizan el juego político de la ciudad visual. Pues es frente a la “ciudad-todo” que la evaluación de la “Cultura Visual”, mientras energía de acontecimientos o campo de estudios, facilitará la conquista de elementos útiles a un proceso de renovación de la formación docente en artes visuales.

Locus éste que explica mucho más acerca de las formaciones docentes que muchos análisis de las concepciones curriculares de los cursos universitarios, la escuela, donde el profesor de artes trabaja, es la fuente de informaciones más elocuentes y significativas acerca de su formación. En otras palabras, las operaciones con las imágenes en el aula – constituidas por los partidos adoptados por los profesores en el manejo de los diálogos con las imágenes; en la elección de las imágenes que participan de las clases; en las aperturas a las polifonías del objeto visual o en el encerramientos de esta o de aquella imagen en condición única – evidencian el alcance de la política de la visualidad y su actuación en varias dimensiones y instancias de la enseñanza de las artes visuales, política dedicada a la afirmación de ciertos valores en los diferentes niveles sociales y su ratificación en las universidades y otras instituciones legitimadoras de los valores estéticos, artísticos y epistémicos. Toda investigación de uso y producción de imágenes en los cotidianos de las escuelas ofrece, en esta perspectiva, contribuciones valiosas para el perfeccionamiento curricular de la formación docente en artes, especialmente, si la formación deseada ha sido diseñada de acuerdo con los flujos emancipatorios que invitan la práctica efectiva de la pedagogía de la Cultura Visual que, a su vez, sin descalificar el Arte y su sistema, permite la explotación de los saberes y significaciones del universo de las imágenes visuales para allá de los límites curriculares aún en vigor en la mayoría

de los cursos de licenciatura en artes visuales. Cursos en los que es común la total valorización de las imágenes referenciadas por la “cultura culta”, su sistema y sus procedimientos que así ocupan de la centralidad a los bordes de los cuales deben ser conocidos en relación a las imágenes visuales.

Por otro lado, los conocimientos adquiridos por los profesores en sus formaciones, los contenidos oficiales que les caben mediar, eso, en contrapartida, hacen con que las prácticas pedagógicas sufran interferencias distintas que acaban acentuar sus prácticas en las escuelas. Valores personales derivados de las redes subjetivas y las pertenencias culturales de cada uno compiten a la construcción de las valorizaciones, reducciones y comprensiones de los contenidos disciplinares y participan, activamente, de la reordenación de los saberes académicamente apprehendidos. Así las elecciones, identificaciones, afinidades y deseos estéticos, así como las incorporaciones y adhesiones teóricas en juego en la práctica profesional, resultan de las tensiones entre los distintos campos que nos forman mientras universidad, medio sociocultural y más dimensiones de intercambios de saberes. Toda la red que compone la formación docente es compuesta también por las energías de los valores más dominantes en la sociedad. Subrayamos que en la universidad el cuestionamiento del absolutismo teórico conceptual a respecto a las elecciones estéticas constituidoras del sistema de las artes tiene rarísimo y restringido espacio, siendo, entonces, consecuentemente fortalecidas la verdad de las artes visuales otorgadas como valores que pueden ser aceptados y incorporados a cualquier costo como contenido legítimo, así como las prácticas didácticas pedagógicas en las formaciones de los profesores que van a ser, incluso, potencializadas en atención al necesario mantenimiento en los currículos en vigor que focalizan las obras y acervos elegidos por la historia oficial del Arte como lo que vale ser abordado en el ámbito de la visualidad.

Debido a esta reglamentación curricular que se abstiene de inversiones más amplias en el campo de la visualidad, la mayoría de los profesores de artes visuales no considera la lectura de las imágenes que son creadas y circuladas en el exterior del territorio exclusivo de las artes como contenido de su asignatura. De este modo, la lectura de las imágenes visuales es raramente trabajada como un acto permanente que se edita lo que se ve, como un hecho autorial, y, por lo tanto, político. Poca importancia se le da a la elucidación de las

fuerzas de las imágenes visuales, como son presentadas, como sus autores y articuladores desean que sean capturas y, a la igual desatención, ocurre respecto a las redes de condiciones contextuales en las que se crean, consumen, almacenan o eliminan. Este escenario apunta que la apertura y el destaque alcanzados por las culturas tradicionalmente de la periferia aún no impiden la negligencia con la que son tratadas sus producciones estéticas, sus elecciones visuales y sus formas de ver, a pesar de la fuerza social de las redes culturales coautoras de muchas de las imágenes que componen visualidad cotidiana de las ciudades. Pero es en las calles, mercados y redes virtuales, o sea, en el cuerpo vibrante de la “ciudad-todo” que son diseñados las más importantes imágenes que despiertan el interés de los estudiantes y también las imágenes que los tiene como objetivo. Consideración ésta crucial para la enseñanza de las artes visuales en las escuelas, al final, sabemos que ni todos los estudiantes van a convertirse en profesionales del sistema de las artes, pero todos enfrenta, y enfrentarán, torrentes de imágenes cada vez más voluminosas y peculiares. Es necesario, a favor de un proceso educacional verdaderamente emancipador, la preparación de estos estudiantes para el enfrentamiento de las trampas visuales armadas por el mercado que se fortalece cada vez más y se sofisticada en sus recursos de seducción y, por su vez, se lo hace más aún cruel en su ansia depredadora.

A lo largo de la historia de la enseñanza del Arte en Brasil, diferentes partidos curriculares fueron oficializados y practicados. En algunos aspectos se distanciaron y en otros mantuvieron notable proximidad. Sin embargo, en oposición a la valorización del Arte conferida por las clases privilegiadas, la enseñanza en la Educación pública ha sido, históricamente, puesta en segundo plano. Sus potencialidades educacionales, a nuestro juicio, han sido muchas y también indispensables, pero igual fueron rechazadas, lo que ha ayudado a caracterizar la enseñanza del Arte como se ve hoy: reducida y descalificada frente a las otras asignaturas. Una enseñanza del Arte de baja intensidad para la población centrifugada de la ciudad y supuestamente exilada de la “ciudad-todo”. En lo que concierne a las referencias imagéticas, como hemos expuesto, se enseña una Arte a ser respetada, no cuestionada como bien cultural, como algo dependiente de los saberes y comportamientos alejados de los medios y valores innato de las culturas que cruzan y circulan en las escuelas, sean las que pertenecen a los estudiantes o a las de los profesores. Museos y otros centros culturales de la ciudad, por ejemplo, cuando muchos se así se puede decir, son presentados y conocidos bajo la certeza

incuestionable de su validez para todos. Es como si la enseñanza de Arte aquí cumpliera, estrictamente, la función de servilismo al diagrama de la ciudad de Arte, en la que las instituciones oficiales de la cultura debiera ser respetadas y mantenidas por todos, pero aprovechada sólo por unos pocos, aquellos cuyas imágenes, valores y elecciones son reflejadas en las imágenes de los acervos de esas instituciones. Como resultado de la incorporación incondicional de los valores de las culturas dominantes en los espacios curriculares se aceptan la constitución de los acervos públicos, así como también la creación y mantenimiento de las instituciones que los abrigan y los fomentan independiente de la identificación de los lazos culturales consistentes entre los que vienen y las imágenes que son vistas.

La fragilidad de la formación docente en artes es clara en las tramas curriculares en las cuales, también, son operados valores y afecto a la permanente reedición de las verdades de lo bueno, de lo bello y de lo bueno, disfrazados, ciertamente, por un actualizado vocabulario emancipador, hábil estrategia de ocultamiento de los viejos intereses de la maquinaria capitalista y de sus beneficiarios aliados. Así que la ubicación y la sobrevivencia activas, en línea con la expansión saludable del flujo vital, son hoy día los grandes desafíos colectivos impuestos en la “ciudad-todo”. Determinaciones políticas duras exigen confrontaciones que requieren articulaciones inmediatas con la Educación formal, de la que ya hemos señalado algunas condiciones y en cuyos debates apuntamos algunos elementos de la formación docente que mucho contribuye para que la enseñanza del Arte esté donde esté, o sea, tan cerca y tan lejos de la Cultura Visual.

Lamentablemente, todavía es tan recurrente la idea de un aprendizaje estética – como si la experiencia estética pudiera ser colonizada por metodologías y didácticas de enseñanza del Arte cuando, aún, es raro su reconocimiento en los currículos de artes visuales – universitarios o de la enseñanza de la Educación básica – la pedagogía de la Cultura Visual, a través de la cual es posible comprender las tramas actuales de la política de la visualidad. Reiteramos que la formación universitaria, en la mayoría de los cursos de formación de artes visuales, parece evitar las oportunidades de aventuras intelectuales, y poco invertir para que ellas ocurran, con el objetivo del cuestionamiento a la validez de los principios y postulados conceptos tradicionales acerca del campo de la imagen visual, eso, por ejemplo, no permite a los futuros profesores que vivan

los cambios conceptuales necesarios a la distensión de las verdades del Arte y otras construcciones institucionales que siempre intentan higienizar y atrofiar el conocimiento y la explotación productiva de los universos imagético y estético de la “ciudad-mundo” en su amplia diversidad.

La formación más adecuada del profesor de artes necesita de extensiones curriculares que les permitan considerar cuestiones más diversas acerca de la enseñanza del Arte en la Educación contemporánea, que a ésta enseñanza no se puede reducir la estetización de la política ni a la politización del Arte, pero, como desafortunadamente Onfray (2001), a la formulación y a la práctica de una estética generalizada. Opuesta a la estética particular, a la que somete a los imperativos separados, y, con demasiada frecuencia, puesta como auxiliares del poder dominante. Ésta “estética generalizada” quiere adelantarse a las oposiciones entre Arte y la vida, la calle y los museos, no para hacer, como se ve a menudo, de la vida y de la calle referencias y créditos nuevos, sino para invitar al Arte y al museo a una dinámica ascendente de relacionamiento productivo y democrático con las estéticas a las que circulan en todas las instancias y frecuencias de la “ciudad-mundo”.

Las asignaturas escolares de la enseñanza del Arte, señaladas por muchos estudios como víctimas de la ordenación curricular y sus instrumentos de apoyo institucional, tienen doble fuerza que debe ser considerada. La primera es su fuerza suave, pero eficaz, de ratificación de las verdades y valores enunciados y con frecuencia ocurrentes, en las prácticas pedagógicas de otras áreas curriculares, o sea, valores aún dominantes en la trama social brasileña, entre los cuales están el moralismo, el higienización sexista, el heteronormativismo, la segregación cultural, etc., que contaminan el ordenamiento y creación epistemológica y otros investimentos en la institución del conocimiento; la segunda es la contribución a la que la experiencia, trato y producción estética, permite a la formación de los sujetos, siempre tensionada por los primeros aspectos señalados. Hacemos referencia, también, a las herencias casi nacionales como la esclavitud todavía inmanente, el euroreferenciamento¹, el machismo y el cristianismo, que representan las influencias más violentas en la política de la visualidad que actúa en el formateo oficial y cotidiano de la enseñanza oficial de las artes visuales.

Los aspectos aquí resumidos argumentan a favor de una

enseñanza de las artes visuales que envuelve un amplio embate político, en el que se destaque el mundo visual. De esta manera pretendemos fomentar un encaminamiento pedagógico que reconsidere las fronteras de los territorios culturales e imagéticos, expandiendo, por lo tanto, los aspectos positivos tan bien conocidos y reconocidos en la disciplina, que es la actividad lúdica, la que envuelve el placer individual y colectivo, creatividad y expresión poética y, en especial, la libertad frente a los rigores escolares – o sea, postulamos, en movimientos simultáneos, dos desdoblamientos en la enseñanza del Arte: el esclarecimiento de los significados y valores del Arte predominantes en los flujos globalizantes y sus papeles a lo largo de la historia. Lo que significa una cuidadosa y específica investidura conceptual la que envuelve las dimensiones filosófica, histórica y cultural. Y de igual importancia, otro desdoblamiento sería la explotación cuidadosa de los aspectos procedimentales de la enseñanza del arte, o sea, la reorientación pedagógica de la elaboración y explotación investigativa de la producción y de la interacción con imágenes para allá de los límites impuestos y mantenidos en conformidad con el sistema de las artes, de sus fronteras ideológicas y sus blindajes visuales.

Proponemos, por lo tanto, una poética pedagógica que supere la entropía resultante del desajuste del tiempo frente a las inadecuaciones escolares y la adopción de procedimientos que resulten, igual, en logros efectivos en el proceso educacional sin que se redunde en el regreso a cualquier práctica “conteniditas”, obvia y anacrónica. Entendemos que, la participación de la enseñanza del arte de forma exitosa en la formación escolar sintonizada, depende de la profunda crítica a los límites conceptuales impuestos por el primero y que el reconocimiento de los transbordos a su campo epistemológico, además de las prácticas peculiares, tiene impuesto a las compuertas curriculares de la segunda, o sea, de la Educación formal contemporánea.

Algunas consideraciones a título de finalización... acerca de la enseñanza del Arte en la Educación Básica, sus deslmites y desbordamientos

Más que hacer Arte, hacemos imágenes en el acto de imaginar y son a ellas que recorreremos en la edición de nuestros cotidianos.

1-Entiendo como una crítica que designa asimilación a la imposición de la cultura blanca, occidental y europea a los pueblos de la periferia.

Interrumpimos este breve estudio, acerca de algunos aspectos del mundo de la visualidad y de la imagética en la escuela, subrayando que proceder a la investigación de la “imagen” y del acto de “ver” como potencialidades estéticas y culturales debería, en primera y última instancia, quedarse a cargo de la asignatura “enseñanza del Arte”. En ésta área, dentro de las artes o para allá de sus fronteras, tenemos la oportunidad privilegiada de la evaluación y de los investimentos relacionados entre las imágenes que los niños y niñas, sean niños o jóvenes, crean y dinamizan a partir de sus individualidades y de sus colectivos, de sus afectos y de sus antagonismos en la obra continua que los ponen en contacto directo con el mundo y los hacen interaccionar con él. Obra ésta que pone en marcha una red de elaboraciones imagéticas en la cual subrayamos la formulación de las imágenes privilegiadas pro los profesores y por los alumnos. Entendiendo que dichas formulaciones guían la vitalidad escolar, llama la atención para la importancia de la elucidación, dependiente, a su vez, de la pavimentación de trayectorias y de las deflagraciones de iniciativas tanto en la dimensión conceptual como en la reordenación de las prácticas cotidianas. Enfrentamientos que, además de beneficiar la producción diaria de la escuela, ayudan a la resignificación de los personajes alumno y profesor, condición imprescindible al reencuentro necesario de la institución escolar con el tiempo de ahora. Un tiempo en lo que la fe se ha jubilado en las metodologías fijas, un tiempo en lo que se convoca y se instiga la autoría colectiva. Un tiempo a lo que se interroga la posesión individual de cualquier obra humana y otras exclusividades de uso y mercancía humana. Un tiempo en lo que reinventa la infancia y la juventud y se rediseña los cuerpos y lenguajes de los niños y de los jóvenes. E, de ellos, también exigen una inédita coautoría en la “poemación”², que es inventar la vida y cuyo resultado es inseparable de la invención de la libertad en el ambiente escolar desenganchado de la pedagogía de la coerción y más intensa en la condición de amparo y protección para la cual se considera la fuerza de las imágenes visuales y ampliar las maneras de aprenderlas es imprescindible.

La actualidad planetaria no sería, en cualquier enfoque, reducible a una sola característica. Si podemos considerarla como la era de las imágenes, también la podemos defenderla como el tiempo de las incertezas y de las transfiguraciones, el tiempo del movimiento y de las tribus. El tiempo de iconoclastia radical, lo que no significa, sin embargo, el

2-Indico como una acción poética.

aniquilado abandono frente a los desecho de las certezas y de las verdades de un pasado considerado hoy, aparentemente, ingenuo. El tiempo de las tribus (Maffesoli, 2006) es incluso el de las invenciones de posibilidades colectivas moduladas por las realizaciones individuales, la vida como hechura estética, la vida como tatuaje de la diferencia que exige ser considerada desde la más temprana edad de cualquier sujeto, interpretada y fruida en todas las visualidades que transitan en todos los flujos culturales de las ciudades que habitan la “ciudad-todo”.

El tiempo de ahora es también el de los juegos imagéticos que requieren que sus nuevas expectativas y verdades particulares se amplíen para mejor fruir y disfrutar lo ocurrido al otro, y, además, responde a las instigaciones estéticas de lo que no es semejante. El poder exuberante de la diferencia, sea en el campo de las ideas, de las artes o de las insignificancias cotidianas, hace de la vida, la vida. Y los acontecimientos escolares proporcionan la conexión entre alumnos y profesores, entre niños y niñas, entre jóvenes y jóvenes, entre jóvenes y adultos, por fin, entre imágenes encarnadas y cuerpos imagéticos e imaginados.

Así resaltamos el papel del juego de afectos, de las sensibilidades, creaciones y elecciones estéticas como elementos también relevantes a otros aspectos señalados como de igual importancia en la actualización de la enseñanza de las artes visuales. Pues los aspectos, aparentemente, técnicos no pueden desprenderse de las cuestiones políticas abordadas en el ámbito de la visualidad, ni tampoco echar a un lado la articulación con la producción e interacción de los conceptos necesarios a las análisis y recreación de los panoramas escolares. De lo contrario se lo agrandaré, en gran cantidad, el riesgo de haberse logrado la actualización de la Educación y su fortalecimiento frente los desafíos de se implican ahora.

El juego de las potencialidades de la diferencia y de sus territorializaciones se pone como inmanencia de la contemporaneidad. Y es en el contexto de las imágenes visuales en su acción determinante en los tiempos de ahora, que los desafíos no hacen libres, de éste juego, a quien les mira ni a quien es mirado. La fabricación de la mirada se vuelve de una total importancia y significación inéditas decurrentes del imperio de las imágenes. Ver y crear imágenes implica involucrar la corporeidad y los ambientes simbólicos que constituyen igual acción. La comprensión de esas tensiones permite elucidar los procesos que conducen la visibilidad y a la supresión tanto de

objetos como de sujetos y de lo que se puede borrar y de lo que se puede destacar de uno en el otro.

Apostamos que la reconfiguración de las tramas curriculares del área de las artes visuales es esenciales para el enfrentamiento del ordenamiento de las ideas y verdades aún resistentes por gran parte de la Educación formal. Ordenamiento, que tiene grietas en las cuales se deja evidente y elocuente el descontrol de todo que se juzgó y se quiso controlar en la oficialización de la formación escolar que, para allá de innegables e importantes realizaciones, todavía ha sido escenario privilegiado de la coerción y del aniquilamiento. Aniquilamiento de presencias, visualidades y de perspectivas duramente impuestas mediante la edición de las miradas y de las epistemologías de la ceguera que aleja todo lo que los regímenes de fe de la escuela, como reverberación poderosa de la sociedad, echan a un lado por no comprender, pues juzgan como huecos nefastos o, simplemente, porque no los quieren ver.

Llegamos a la conclusión de estos registros recuperando algunos aspectos que vienen ganando centralidad en las preocupaciones y acciones favorables a una enseñanza de las artes visuales en armonía con las demandas de la “ciudad-todo” que, incluso, es la “ciudad-imagética”. Es decir, la búsqueda por recursos que faciliten el acceso y la aproximación con imágenes de orígenes culturales diversas; la promoción y aproximación de las imágenes y otros logros estéticos de dichas culturas populares; la expansión de recursos que faciliten el intercambio de informaciones, eso necesario a la asimilación visual de las imágenes del cotidiano, sean las más familiares o las más lejanas; promover visitas a acervos, patrimonios diversos y eventos culturales en amplio espectro; la actuación mediadora de los conocimientos acerca del Arte y su producción, acerca de las estéticas y las visualidades, tanto a las proyectadas a la gran tradición como las pertenecientes a los discursos recientes que las cuestionan, así como reinterpretan los preconceptos, estereotipos y resignifican las estéticas intituladas como de las periferias; la reducción de los obstáculos que impiden el disfrute y otros aprovechamientos de las ofertas culturales de las ciudades; el enfrentamiento de las imágenes e investimento en ampliaciones hermenéuticas que las desvincule de sesgos interpretativos anacrónicos y, sobretudo, en el atendimiento a las exigencias de cambios en las relaciones epistémicas con las imágenes y sus contextos culturales.

Entendemos, por lo tanto, la Cultura Visual como un campo de saber tanto nuevo como innovador y cuya explotación es inevitable a la Educación actual. Tal vez más como perspectiva, como noción, que como teoría y metodología blindadas en régimen propio de verdades. Pensamos la Cultura Visual como sintonía epistemológica en la frecuencia de la “ciudad-todo”, o sea, en la hechura amplia y profunda de la comprensión y aprensión de la “ciudad-imagem” como obra heterogénea y colectiva, que, al mismo tiempo, es la “ciudad-deseante” de humanidad en libre y amplio flujo vital.

Tradução: Isabel Navega

Referencias

- BRONOWSKI, Jacob. **A escalada do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos**: declínio do individualismo nas sociedades de massa. São Paulo: Forense universitária, 2006.
- ONFRAY, Michel. **A política do rebelde**: tratado de resistência e insubmissão. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

SINGULARIDADES DE LA EDUCACIÓN DE LA CULTURA VISUAL EN LOS DESPLAZAMIENTOS DE LAS IMÁGENES Y DE LAS INTERPRETACIONES

Desde 1993, cuando ingresé como profesor a la Universidad Federal de Paraíba (UFPB), tengo interés en analizar las especificidades, las contribuciones y las limitaciones de los diversos abordajes y metodologías de enseñanza de las artes visuales divulgadas para ser vividas y experimentadas en el contexto brasileiro. El interés surgió porque, en general, es costumbre que sea propuesto –o me proponga– para asumir las “disciplinas” de las Licenciaturas en Educación Artística y en Artes Visuales, enfocadas en las prácticas históricas y en las metodologías de enseñanza, además de las prácticas supervisadas.

Desde que me vuelco sobre la temática de las “metodologías o abordajes de enseñanza”, el análisis se centra, principalmente, en aquellas propuestas educativas recomendadas por uno o más autores, que se sirven del aparato editorial para prescribir y defender determinada perspectiva capaz de ser ejecutada por el profesorado en los diferentes niveles de enseñanza y, especialmente, en la Educación Básica.

Una demostración de mi interés se evidencia en la realización de la investigación de doctorado (NASCIMENTO, 2005), en la que analicé diversas propuestas educacionales, en la vigencia de diferentes denominaciones asociadas a las artes en la educación, en varios momentos históricos, buscando comprender los cambios procesados en las construcciones sociales de infancia, de enseñanza y de buena docencia.

Me interesaron, en la investigación de doctorado y aun me interesan hoy, las propuestas educativas cuyos fundamentos están apoyados en sólidas y convincentes bases conceptuales. Sus ideas y encaminamientos se fortalecen por un tiempo relativamente largo. Son propuestas educacionales que están en consonancia con la racionalidad vigente, o sea, con un conjunto de argumentos difundidos en la contemporaneidad. Son las que influyen, directa o indirectamente, la formulación de parámetros, directrices y proyectos curriculares, para ordenar y profundizar maneras de enseñar en diversas partes del país. Ayudan a promover cambios en el modo de decir, ver, actuar y pensar de la política y de la práctica educacional, fomentando, por consiguiente, la actuación de agentes difusores y

reproductores del discurso pedagógico. Son propuestas educacionales direccionadas a la formación educacional y cultural de la mayoría de la población brasilera.

Desde 1990, repercuten, cada vez más, las contribuciones de la Cultura Visual, y sus colaboraciones, en el proceso educacional, tanto en el ámbito nacional como internacional. Se trata de un campo y de un abordaje transdisciplinar que intenta explorar las diferentes imágenes y sus potencialidades para consolidar, difundir y cuestionar procesos interpretativos.

Hablar de transdisciplinariedad es una forma de reconocer cómo el campo de la Cultura Visual es alimentado y se efectiva mediante la articulación de diferentes saberes para comprender los efectos y el poder de los procesos de subjetivación ejercidos por las imágenes, especialmente en la contemporaneidad. Se reconoce que una actitud transdisciplinar favorece la ampliación y la flexibilización de los conocimientos, generando nuevos saberes, permitidos por la pluralidad de ángulos que un determinado problema es capaz de proporcionar.

El intento de fundamentar y reflexionar sobre algunos principios que tornan a la Educación de la Cultura Visual singular y relevante para atender las demandas del contexto escolar, ha sido una de mis preocupaciones, las cuales se reflejan en algunos contextos que he escrito. (NASCIMENTO, 2006; 2009a; 2009b)

Con la pretensión de colaborar en la discusión de “cómo y por qué pensamos la Educación de la Cultura Visual”, propuesta motivadora de los textos que integran este libro, pretendo continuar pensando sobre algunas características que realzan sus singularidades. La propuesta es intentar explicar, con un poco más de detalle, algunas de las especificidades identificadas en el artículo anterior (NASCIMENTO, 2006), aprovechando la oportunidad para esbozar otras cuestiones que nos parecen también importantes.

La Educación de la Cultura Visual permite diversas posibilidades de cuestionamientos y de encaminamientos educacionales. Las que destaco adelante provienen de algunas apropiaciones que vengo haciendo a partir de los estudios de Michel Foucault. Las afinidades entre algunos principios de la Educación de la Cultura Visual con la perspectiva foucaultiana me parecen evidentes, lo que refuerza la importancia del establecimiento

de algunas de estas conexiones.

Al destacar algunas apropiaciones que vengo haciendo de las contribuciones de Michel Foucault, cabe recordar, como resalté en otro texto (NASCIMENTO, 2009c), que no se trata de un análisis hecho por un filósofo, historiador, analista del discurso o sociólogo. Se trata de un modesto análisis elaborado por un investigador en el área de las Artes Visuales, que recurre a los estudios foucaultianos, y a otros, para ayudarse a repensar, entre otros aspectos existenciales, la propia actuación como docente y como investigador.

Uso algunos de los conceptos foucaultianos como “caja de herramientas”, designación empleada por el mismo autor para afirmar que ninguna teoría tiene valor en sí misma, siendo que su importancia reside en el uso que varias personas pueden hacer de estas desde sus distintos intereses. En este momento, uso algunos de sus conceptos para intentar comprender y destacar algunas de las singularidades de la Educación de la Cultura Visual.

Asumir esta posibilidad de conexión es una manera de realzar el punto de vista por el cual concibo la Educación de la Cultura Visual, sin dejar de considerar que existen otras diversas posibilidades de comprensión, sistematización y apropiación.

Vale la pena subrayar, que las relaciones a partir de la perspectiva foucaultiana no son las únicas posibles, una vez que los Estudios de Cultura Visual emergen de una amplia coyuntura intelectual con varias contribuciones de diversas investigaciones y estudios en el ámbito de la modernidad. Más recientemente, y con mayor prodigalidad, viene recibiendo importantes provocaciones de análisis pos-metafísicos, pos-modernos, pos-estructuralistas, de los Estudios Culturales, de los cuestionamientos a la historia del arte, de las cuestiones de género, entre otras perspectivas, como se puede desprender del significado “mapeo conceptual” elaborado por Hernández. (2006, p. 12)

Al intentar aventurarme en esta tarea, no alimento ninguna intención de ser exhaustivo y de “agotar la discusión”. Destacar algunas de las principales singularidades de la Educación de la Cultura Visual es importante porque ayuda a percibir su relevancia y cómo es posible sacar el máximo provecho de su aporte al proceso educacional, evidenciando también sus

limitaciones para tratar otros aspectos o enfoques.

Frente a lo expuesto, es posible decir que, en este texto, pretendo responder a las siguientes preguntas: ¿Cómo es posible pensar la Educación de la Cultura Visual recurriendo a algunas colaboraciones advenidas de la perspectiva foucaultiana? ¿Cómo es posible fundamentar algunos principios condecientes con la Educación de la Cultura Visual? ¿Cómo son algunos de los fundamentos sobre los cuales se afirman algunas de las singularidades que caracterizan a la Educación de la Cultura Visual?

A continuación, paso a resaltar, en tópicos, algunas singularidades de la Educación de la Cultura Visual, destacando sus concepciones y cómo provoca dislocamientos en las imágenes a partir de la perspectiva que adopto para comprenderla y para realzar sus contribuciones y limitaciones en el contexto educacional:

1. La problematización del proceso interpretativo desencadenado por las diversas imágenes es el elemento nucleador y el principal diferencial de la Educación de la Cultura Visual

Hay quien afirma que la colaboración principal de la Educación de la Cultura Visual es la posibilidad de explorar y analizar diversos tipos de imágenes, de las artísticas a las más comunes encontradas en el cotidiano. En esta línea, se intenta enaltecer y trazar el origen de los autores y de los abordajes que exploraran diferentes tipos de imágenes anteriores a la divulgación, discusión y especialización de la Educación de la Cultura Visual.

A pesar de reconocer que el uso de diversas imágenes es una importante singularidad de la Educación de la Cultura Visual, no consigo ver esta característica como su papel principal diferencial. Como comprueba mi investigación de doctorado (NASCIMENTO, 2005), la exploración de diversas imágenes, englobando las artísticas y las que circundan en el cotidiano, no es ninguna novedad.

El uso de diversas imágenes encontradas en el cotidiano fue un procedimiento bastante usado en el siglo diecinueve en las diversas propuestas relacionadas con la enseñanza del dibujo, sobre todo después de la segunda mitad de aquella centuria. En el siglo veinte, varias otras propuestas direccionadas a la Enseñanza de las Artes, especialmente a las enfocadas en las Artes Visuales, exploran diversos objetos e imágenes del

cotidiano para desarrollar sus actividades, algunas de ellas dialogando con las llamadas “obras de arte”. En suma, la exploración de diversas imágenes del cotidiano fue --y aun es-- un procedimiento educacional bastante usado, no siendo el principal diferencial de la Educación de la Cultura Visual.

Podré, posteriormente, para intentar ejemplificar lo que estoy afirmando, elaborar un texto trazando un mapeo de las diversas propuestas educacionales con las artes visuales, que exploraron diversas imágenes del cotidiano, tanto en los siglos anteriores como en el presente.

Alimento la sospecha, que se confirma en la medida en que voy profundizando en la discusión y realizando varios experimentos, que la principal diferencia de la Educación de la Cultura Visual es la problematización de las interpretaciones desencadenadas por la interacción con las imágenes. Analizar las explicaciones que damos a las interpretaciones diseminadas a partir de la interacción con las imágenes es lo que presumo es la mayor colaboración de la Educación de la Cultura Visual al proceso de investigación y educación.

Es posible presumir que el principal interés es intentar confrontar diferentes modos de ver, decir, pensar y hacer vinculados por las imágenes. Cuestionar las interpretaciones existentes, prestando atención las condiciones históricas que contribuyeron para volver aceptable una afirmación, y crear posibilidades para que otras puedan surgir es una de las provocaciones fundamentales de la Educación de la Cultura Visual.

Su principal colaboración es ayudar a inocular desconfianza en las “verdades” transmitidas por las imágenes. La problematización de las interpretaciones que hacemos hoy es la conexión importante para la elección y los encaminamientos de las imágenes a ser puestas en movimiento.

Como acostumbro reiterar, la Educación de la Cultura Visual no se contenta con el análisis de los elementos visuales como si tuvieran “verdades” a ser extraídas o identificadas. No se preocupa con descripciones psicológicas o formales. No pretende enaltecer al artista como un sujeto iluminado, tampoco como genio. Tampoco anhela hacer marketing artístico y cultural, divulgando o enaltecendo la “obra” o la producción de determinado artista.

Cuestionar las interpretaciones consolidadas y otras que

puedan ser provocadas por las imágenes es lo que parece diferenciar la Educación de la Cultura Visual de los demás abordajes divulgados, hasta este momento, especialmente en el contexto brasileiro.

La Educación de la Cultura Visual no pretende comprender los objetos y las imágenes para desencadenar procesos de familiarización artística y cultural, sino generar desconfianzas interpretativas en la manera como estamos acostumbrados a ver, pensar, hacer y decir. La familiarización artística, cultural e imagética puede ser una consecuencia de los cuestionamientos promovidos a partir del proceso de interpretación con los objetos y las imágenes, pero no es su foco principal.

Eso ocurre porque la Educación de la Cultura Visual comprende que los regímenes discursivos interfieren y están imbricados con los procesos de fabricación, divulgación y recepción de todas las imágenes. El discurso, tal como las imágenes, es visto como una práctica resultante de las relaciones de saber y de poder. Las imágenes, de cualquier tipo, vinculan significados porque hacen parte del proceso de dispersión del discurso.

La noción de discurso y de imágenes, defendida por la Educación de la Cultura Visual, no se preocupa, como hace la lingüística, con la estructura del lenguaje escrito, hablado o visual. En lugar de eso, el foco está más en las relaciones entre saber y poder, en los procesos interpretativos y en el contexto de los diferentes lenguajes.

La educación de la Cultura Visual reconoce que la imagen tiene sus especificidades diferenciándose de las palabras dichas y escritas. Las imágenes no pueden ser confundidas con las palabras. Las imágenes constituyen una manera propia de pensar, ver, actuar y decir. Las imágenes pueden ser vistas como una modalidad de materialización enunciativa, o sea, una manera en la que los enunciados discursivos pueden materializarse y exteriorizarse. Las palabras pueden colaborar en el proceso interpretativo de las imágenes, pero son modos diferentes de formular el pensamiento. Imágenes y palabras tienen, cada una, su existencia propia, su modo de producción, divulgación e interpretación, a pesar de mantener relaciones complejas y enredadas entre sí. (FOUCAULT, 2000)

Problematizar las representaciones desencadenadas por las imágenes es preguntarse por los discursos que individualizan a los sujetos, evidenciando las condiciones que hacen aceptables las interpretaciones sobre las cuales nos movemos y nos

vemos. La Educación de la Cultura Visual asume el continuo cuestionamiento entre el ser y el no ser, denunciando, en consecuencia, la subjetivación “descarada” de las imágenes.

En este aspecto, el interés no reside en las “verdades o mensajes ocultos”, sino en las que están invisibles, evidentes y muy cercanas. Son aquellas interpretaciones que, justamente por estar acostumbrado a ellas, no percibimos porque fueron o están siendo culturalmente “naturalizadas” o “normalizadas” como patrones de pensamientos a ser seguidos.

La Educación de la Cultura Visual comprende que cualquier imagen, tanto en el proceso de producción como en el de recepción, está envuelta por prácticas discursivas y no discursivas. Las imágenes ratifican, diseminan y pueden ayudar a cuestionar los significados en cada conjunto de factores coyunturales. El interés se centra en la visualidad, comúnmente entendida como interpretaciones visuales construidas históricamente por los sujetos en diferentes épocas. Las visualidades pueden ser entendidas como regímenes de enunciación visual o como los modos cómo pasamos a ver, pensar y hacer de determinada manera.

La Educación de la Cultura Visual es una posibilidad de cuestionar las prácticas de sujetamiento o de subjetivación desencadenada por las interpretaciones que hacemos de las imágenes, o sea, la forma como nos constituimos en sujetos de un determinado modo y no de otro. La Educación de la Cultura Visual favorece que se desplieguen, al mismo tiempo, experiencias de subjetivación y de des-subjetivación, o sea, pretende contribuir a que podamos percibir cómo nos constituimos de una forma o cómo podemos ser diferentes de lo que somos.

2. La Educación de la Cultura Visual presupone que las imágenes y sus interpretaciones son demarcadas por relaciones de saber y poder

Las imágenes, como una modalidad de la dispersión del discurso, son producidas, divulgadas e interpretadas de forma totalmente imbricada en relaciones de saber y poder. Las imágenes son modalidades de pensamiento que se materializan como práctica social. Los procesos de producción, divulgación y recepción de imágenes, tal como ocurre con el discurso, también tienen una regularidad, se procesan en una cierta disposición, con determinadas reglas de formación, en el

contexto de las relaciones de poder específicas e históricamente construidas. Tales características contribuyen a fomentar y definir las condiciones de existencia de las imágenes. En suma, las imágenes, como una dispersión y materialización del discurso, son modalidades de práctica discursiva y no discursiva, resultando de las relaciones de saber y poder que las constituyen.

Las imágenes son producidas, vinculadas e interpretadas a partir de la existencia de ciertas reglas específicas en cuanto al tiempo y lugar y definen, en una época dada, las condiciones que el sujeto tiene que obedecer cuando participa del proceso de producción, diseminación e interpretación. Las imágenes circulan en el campo social y se relacionan, de acuerdo a las conveniencias y contingencias, pudiendo servir a las estrategias tanto de dominación como de resistencia o rechazo.

Esa forma de encarar la relación del sujeto con el discurso y con las imágenes trae algunas implicaciones en el proceso de sistematización, de desplazamiento de imágenes e interpretaciones en la perspectiva de la Educación de la Cultura Visual. La principal es que las elecciones de las imágenes y el foco del análisis residen más en los conceptos, en los temas, en las imágenes y en los enunciados que en los propios sujetos. En consecuencia, las reflexiones no se centran en los artistas o en cualquier otro profesional productor de imágenes. La biografía solo interesa cuando ayuda a comprender los cambios procesados en la producción visual. Esto no significa que los sujetos no sean importantes, sino que el foco del proceso de enseñanza y aprendizaje reside, prioritariamente, en la manera como los conceptos, las ideas, fueron tejidos o pasaron por cambios para fijar o alterar determinada interpretación vigente.

Los procesos de producción, circulación y recepción de imágenes también se pueden asociar a una búsqueda por libertad. Esto ocurre cuando las producciones y análisis de imágenes contribuyen a ayudar a desconfiar de aquello que somos o que llegamos a ser, o sea, cuando ayudan a desencadenar procesos de des-subjetivación. La des-subjetivación consiste en una abertura a posibilidades diferentes de subjetivación, a otras maneras de vernos, a nosotros y a nuestras prácticas. Envuelve también la desconfianza de algunas verdades históricamente construidas. La libertad, en suma, se caracteriza por una insubordinación que es constitutiva de la opresión ilegítima e inmoral del poder o de las reglas y convenciones

tradicionalísimas y que no admiten cualquier posibilidad de cuestionamiento.

Se entiende, además, que pinturas, grabados, esculturas y otras modalidades de imágenes pueden consolidar interpretaciones vigentes o evidenciar, sobre todo las asumidas como artísticas, posibilidades de resistencia, de transformación, de ruptura y de devenir. Pueden apuntar a la diversidad en la condición de posibilidad que demarca el presente. Ayudan a fornecer vestigios de una nueva manera de ver, hacer, actuar y decir. Las imágenes no solo materializan, en términos pictóricos, escultóricos y visuales las ideas, sino que contribuyen a consolidar las interpretaciones vigentes o a provocar cambios en la manera de ver, registrar e interpretar.

Las relaciones de poder también afectan e interfieren en el proceso de formulación de las imágenes. Las imágenes, así como ocurre con los discursos, son reguladas por regímenes de saber y de poder. El poder está diseminado, infiltrado, revelado y oculto en los diversos sectores de la sociedad, entre los cuales se incluyen los procesos de producción, circulación y recepción de imágenes. El poder es ejercido en una compleja relación de fuerzas. Es un proceso que se mezcla en acciones de sujetos sobre otros sujetos, inclusive cuando interactúan con las imágenes.

Las relaciones de poder conviven constantemente con la posibilidad de la resistencia. El poder es ejercido y transmitido por los sujetos en sus variadas formas de acción, entre las cuales se incluyen las relacionadas con las imágenes. Las relaciones de poder y saber están por todas partes, en todos los lugares y en la relación que se establece con todas las imágenes.

3. La Educación de la Cultura Visual recurre al pasado para ayudar a desconfiar y rever el presente

En la perspectiva de la Educación de la Cultura Visual no se vuelve al pasado para demostrar erudición, sino para lanzar otra mirada sobre la manera como pensamos el hoy. A partir de las imágenes es posible cuestionar cómo nos volvemos lo que somos y cómo podríamos dejar de serlo. Es una manera de evidenciar las condiciones históricas que ayudaron a fijar y diseminar determinadas interpretaciones en detrimento de otras ampliamente vinculadas por las imágenes.

Se procura entender cómo, en el pasado, determinadas

interpretaciones pasaron a ser consideradas relevantes interfiriendo en nuestras subjetividades en el presente. La Educación de la Cultura Visual recurre al pasado para elaborar una historia de cómo pasamos a pensar de un determinado modo y no de otro, abriendo posibilidades para pensar diferente en el presente.

Conocer el pasado es importante para comprender las condiciones que tornaron aceptables y posibles algunas creencias, valores y actitudes vinculadas por las imágenes en las cuales pasamos a creer y actuar. Es posible decir que se recurre al pasado para ayudar a diagnosticar cómo nos movemos en el presente al interactuar con las imágenes. No se trata de conocer el pasado para adoptar una “posibilidad de retorno” o “una vuelta a los orígenes”, sino para construir una historia de nuestras miradas a partir de lo que no somos más, abriendo oportunidades para no ser más como somos.

El pasado ayuda a comprender cómo nuestra subjetividad fue modelada y consolidada a lo largo del tiempo. Se trata de recurrir al pasado para promover un ejercicio de sospecha al respecto de cómo llegamos a ser de una forma o de otra. No se mira para atrás con melancolía, sino para desconfiar de lo que creemos en el presente.

Acostumbro afirmar que la Educación de la Cultura Visual tiene un fuerte compromiso con los cambios en el presente. El hoy es cuestionado para poder dejar de ser como es. La problematización de las interpretaciones que hacemos hoy a partir de las imágenes, conociendo cómo se consolidaron en el pasado, es la conexión importante para la elección de las imágenes a ser puestas en dislocamiento.

Es posible además afirmar que la Educación de la Cultura Visual ayuda a promover cuestionamientos sobre el pasado renuente, que atraviesa el presente, mediante las interpretaciones desencadenadas por las imágenes circundantes, con la finalidad de construir otro hoy, incitándolo a ser diferente de lo que es.

La investigación sobre el pasado es importante para conocer desde cuándo se comenzó a pensar, ver, hacer y decir de una determinada manera y no de otra. Ésta no se interesa por los orígenes remotos. Desconfía del pasado y lo usa para cuestionar el presente de modo a divisar nuevos caminos o posibilidades de cambio.

4. La Educación de la Cultura Visual y la función diagnósticadora del presente y de la actualidad

Después de decir cómo la Educación de la Cultura Visual concibe el pasado, cabe esclarecer, también, cómo es posible comprender la noción de presente y de actualidad. A partir del enfoque adoptado “actualidad” y “presente”, a pesar de ser sinónimos, pueden ser comprendidos a partir de una sutil e importante diferencia.

Se comprende que el presente está impregnado por el pasado, que lo atraviesa continuamente. La “actualidad” sucede cuando ocurre una “ruptura” o una “irrupción de lo nuevo”, una posibilidad de transformación en el presente. La actualidad es cuando se “da lugar a la instalación de un nuevo presente”. Parafraseando a Cervantes, la Educación de la Cultura Visual hace una invitación para dejar el pasado, que atraviesa el presente, en el pasando a intentar buscar otros caminos en el presente, promoviendo la irrupción de un “nuevo hoy”.

Las “rupturas” o “irrupciones de lo nuevo” son las transformaciones que inciden sobre el régimen general de una o varias formas discursivas. Esa irrupción se hace en el saber, esto es, en el espacio material en que funciona el sistema de las ideologías prácticas y teóricas (FOUCAULT, 1971).

Una de las principales funciones de la Educación de la cultura Visual es diagnosticar las fuerzas que constituyen y que mueven nuestra actualidad, especialmente las visibilizadas y materializadas en imágenes. Es una provocación para realizar interferencias en el presente, incitando a que se actualice a partir del cuestionamiento de lo que sabemos sobre el pasado. Para actualizar el presente se hace necesario deshacerse de todos los elementos que obstruyen la manera como vemos, pensamos y actuamos, especialmente las heredadas del pasado.

El trabajo educacional puede definirse por el empeño en demostrar la contingencia del presente materializado en imágenes y, por consiguiente, tratar de debilitarlo como resultado de un proceso histórico. La Educación de la Cultura Visual es una manera de realizar una problematización histórica del presente materializado en imágenes.

5. La Educación de la Cultura Visual no comulga con cualquier concepción de educación y currículo

La Educación de la Cultura Visual es, también, una oportunidad para pensar una escuela y un currículo de modo diferente. Pretende cuestionar la fuerte tradición del modelo jesuítico en el sistema educativo, que, por la forma y por el largo tiempo de su implementación y consolidación, volvió y sigue volviendo difícil pensar otro tipo de modelo escolar.

Es bastante complicado y resistente, por ejemplo, pensar una institución escolar sin el sistema de grados, sin jerarquización del saber y de los sujetos, con clases que ocurran fuera del espacio cerrado, con más de un profesor por grupo, sin una arquitectura modesta, sin sirenas para demarcar el tiempo de las clases de 50 minutos, sin la valorización de los saberes disociados de la vida, sin “estudiantes desinteresados” y profesionales desvalorizados en relación a otras categorías profesionales.

Como reiteraré en otro texto (NASCIMENTO, 2009a), la Educación de la Cultura Visual representa...

Una lucha amplia por cambios cruciales en el sistema educativo. No se trata, solamente, de una opción pedagógica para desarrollar un trabajo educativo específico. Refuerza una actitud política, en el sentido más amplio del término, de enfrentamiento a los constantes intentos de naturalización y de manutención del sistema educativo amarrado al pasado. Es impresionante la persistencia de una visión de las escuelas, del currículo y de la actuación docente como “si fueran siempre así y que no pueden ser diferentes”.

La Educación de la Cultura Visual ofrece alternativas para romper con las narrativas educativas conservadoras, con procedimientos de enseñanza y de organización curricular, de matriz serial y “disciplinar”. Colabora para amenizar la soledad docente, preconizando, entre otras acciones, que la planeación y el trabajo educativo sean construidos colectivamente y de manera transdisciplinar. Incita a romper con el “sistema de grados” al proponer que se organice el currículo por proyectos, teniendo la posibilidad de tener varios profesores orientando, de manera cooperativa, el recorrido de aprendizaje del alumnado. (p. 41)

La Educación de la Cultura Visual pretende ser un intento de reorganización del espacio, del tiempo, de la relación entre docentes y alumnos, bien como de los saberes a ser enseñados.

No se entiende el currículo como una “reja curricular, tampoco la enseñanza como una relación unidireccional, sino como diversas oportunidades en las cuales se constituye o se transforma la experiencia de sí.

El término *currículo* viene de la palabra latina *Scurrere*, correr, y se refiere a curso, a la carrera, a un recorrido que debe ser realizado. En nuestra vida, nos deparamos con diferentes recorridos, carreras y cursos. Es posible decir que hay diferentes modalidades de currículos que nos hacen sujetos de un determinado tipo y no de otro. La enseñanza y el aprendizaje no se restringen al contexto escolar. Enseñamos y aprendemos también fuera de la escuela.

Las imágenes de varios tipos, sea que estén dentro o fuera del contexto escolar, pueden ser vistas como modalidades de currículos, de recorridos que nos hacen pensar, ver, actuar y decir de un determinado modo y no de otro. Los diferentes currículos sugieren y materializan conocimientos, saberes y cómo debemos posicionarnos en la sociedad. Una de las finalidades de la Educación de la Cultura Visual es poder inventar otros currículos con abertura suficiente para cuestionar los existentes, pudiendo cogitar otras modalidades de currículos, otros caminos, otros recorridos.

La concepción de currículo que concilia con la perspectiva de la Educación de la Cultura Visual es la que lo comprende como una posibilidad para aberturas que permitan cambios constantes en el proceso de subjetivación, un lugar para la pluralidad de voces y de intereses. Un currículo capaz de cuestionar las opciones por algunos saberes en detrimento de otros, siempre permitiendo la confrontación de las diferencias así como cuestionar cómo fueron producidas en las relaciones de saber y poder, sobre todo en situaciones de desequilibrio o desigualdad.

La enseñanza, diferente de como la conocemos, puede ser una oportunidad para que el individuo pueda modificarse a su gusto, “lo que solamente es posible desde que la enseñanza sea una posibilidad abierta “permanente”” (FOUCAULT, 2000b, p.305). Abertura curricular para cambios constantes en el proceso educativo, bien como para constantes “deshacerse” de sí mismo, es una de las prerrogativas de la Educación de la Cultura Visual. Se hace necesario percibir el proceso pedagógico como una situación en la cual se corporifican relaciones de poder y de saber. Esto se revela, entre otras cosas, en el momento en que los

profesores escogen los saberes a ser enseñados y aprendidos sin consultar o dialogar con los aprendices.

En la confrontación con las imágenes, algunas preguntas son cruciales para ayudar a cuestionar las interpretaciones vigentes: ¿qué saberes son válidos para las imágenes? ¿Qué saberes se producen en la relación con las imágenes? ¿Saber de quién? ¿Para quién? ¿Cómo las imágenes muestran? ¿Qué se destaca? ¿Qué se excluye? ¿Cómo las imágenes son mostradas de una forma u otra? ¿Qué se puede estar diciendo y qué no está dicho? ¿Cómo las imágenes se relacionan con lo que pienso, veo, hago y digo? ¿Quién habla o quién está autorizado para hablar?

Se trata de un currículo que no separa teoría y práctica, pues entiende que una es el complemento e interface de la otra. Teoría y práctica pueden ser vistas como momentos intercambiables e insolubles. El saber posibilita un hacer y el hacer encarna un saber. La práctica no es vista como una aplicación de la teoría, como una consecuencia. La práctica y la teoría forman un conjunto de relevos o una multiplicidad de componentes, simultáneamente teóricos y prácticos. La práctica incorpora una multiplicidad de luchas en torno de teorías. Las prácticas son modos de actuar que revelan las opciones teóricas. La teoría y la práctica son acciones en relaciones de alternancia o en red.

Para la Educación de la Cultura Visual es mucho más importante que los currículos contemplen momentos para realizar los movimientos entre lo presente y lo ausente, lo que se muestra y lo que no es revelado, atentando, además, contra los silenciamientos, las exclusiones y las interdicciones.

Esto ocurre porque no se concibe que el significado esté fijado en el significante y, por consecuencia, no podemos ser desplazados de nuestra subjetividad y de la manera como fuimos constituidos. En consecuencia, el significado es marcado por la polisemia de voces y de interpretación, sin dejar de considerar, evidentemente, la pista para la construcción del sentido desencadenado por la forma como las imágenes fueron construidas y son mostradas.

La Educación de la Cultura Visual favorece que pensemos el currículo como una modalidad de producción de significados y de sujetos. Puede ser una provocación para que percibamos que las personas hacen interpretaciones a partir de lo que las interpretaciones hacen con las personas.

Es posible afirmar que la noción de currículo condeciente con la Educación de la Cultura Visual es aquella que favorece un continuo y un permanente cuestionamiento sobre el momento presente, además de propiciar una constante transformación en nuestra subjetividad. Busca propiciar una comprensión y una actitud crítica y creativa frente a lo que nos tornamos, a lo que podemos ser y una abertura para las aventuras cognitivas y subjetivantes, o sea, es una oportunidad para constantes procesos de “educación de sí”, como decía Nietzsche.

Es importante considerar cuán difícil es escapar de la lógica disciplinar del currículo. La persistencia y renuencia al pasado educacional, concebido y ejecutado por el jesuitismo, fijó en nuestras mentes un modelo escolar que vuelve difícil pensar una escuela y un currículo diferente del que conocemos. No basta, tan solo, con adoptar algunos procedimientos educacionales favorecedores del diálogo y del desenfado. Lo más importante es intentar repensar cómo es posible amenizar las relaciones de saber y poder, lo que, inclusive, presupone repensar y reelaborar todo el sistema escolar.

Empleando una metáfora de la agricultura, es posible decir que el currículo en la perspectiva de la Educación de la Cultura Visual puede ser una provocación para lanzar semillas de cambios y de abertura en los procesos de subjetivación, sin dejar de considerar las raíces históricas que alimentan y sustentan a las plantas o los árboles, haciéndolas de un determinado tipo y no de otro. Las semillas lanzadas, en este caso, tienen el potencial de producir modificaciones en el tipo de árbol o planta a desarrollarse posteriormente.

Para Concluir...

Las singularidades, aquí expuestas, refuerzan la visión de que la Educación de la Cultura Visual, en la perspectiva presentada aquí, favorece que estudiantes, educadores e investigadores puedan tener la oportunidad de pensar diferente a lo que están acostumbrados a partir de las imágenes. Incentiva a que conozcamos cómo nos volvemos lo que somos y nos instiga a enfocar otras posibilidades de lo que podemos llegar a ser.

Observamos que la problematización de las interpretaciones desencadenadas por las imágenes ocupa una posición central en la Educación de la Cultura Visual. El pasado puede servir para evidenciar como pasamos de ver, pensar, decir y actuar

de un determinado modo y no de otro. El presente, a partir de lo que conocemos del pasado, puede sufrir variaciones, nuevas irrupciones, rupturas y transformaciones en la manera como pensamos, decimos, vemos y actuamos.

Atentar, no solo contra las interpretaciones que hacemos, sino contra lo que las interpretaciones nos hacen, es el foco principal de la Educación de la Cultura Visual. Este enfoque es el “motor de búsqueda” de las investigaciones sobre el pasado y de las reflexiones sobre el presente.

La Educación de la Cultura Visual es, al mismo tiempo, una invitación a la rebeldía y al auto-conocimiento propiciado por la interacción con las imágenes. Nos incita al cuestionamiento sobre cómo comenzamos a pensar como pensamos, a ver como vemos, a actuar como actuamos y a decir como decimos. Abrirse a posibilidades de cambio subjetivo es su principal provocación e inquietud.

Referencias

• FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Petrópolis: Vozes, 1971.

As palavras e as imagens (1967) En: MOTTA, Manoel Barros da (org). **Michel Foucault** : arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000a.

O filósofo mascarado (1980) En: MOTTA, Manoel Barros da (org). **Michel Foucault** : arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000b.

• HERNÁNDEZ, Fernando. Elementos para una génesis de un campo de estudio de las prácticas culturales de la mirada y la representación. En: **Visualidades – Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual – UFG**, v.4,n.1 e 2 (2006). Goiânia: UFG, FAV, 2006, p. 12-62.

• NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. Representações da Morte Para Aproximar a Escola da Vida: uma experiência com a cultural visual no Ensino Básico. En: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da Cultura Visual**: Narrativas de Ensino e Pesquisa. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009a.

Imagens em deslocamento: possibilidades de articulação a partir da cultura visual. **Imagens e Deslocamento: Educação e Visualidade - Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte**, v.8 n. 1, 2009. - Brasília: PPG - Arte UnB, 2009. Janeiro/Junho de 2009b. Semestral, p. 68-76.

A perspectiva foucaultiana e a investigação dos saberes: modos de questionar as metanarrativas. En: AQUINO, Jorge, NASCIMENTO, Erinaldo Alves, CAPISTRANO, Pablo. **Ensaios pós-metafísicos: poesia, ética e pesquisa**. Natal/RN: KMP Gráfica, 2009c.

A Cultura Visual no Ensino de Arte Contemporâneo: singularidades no trabalho com as imagens. **Boletim Arte na Escola**, n. 42 (Julho de 2006). São Paulo: Instituto Arte na Escola, p. 5, 6.

Mudanças nos nomes da arte na educação: qual infância? que ensino? quem é o bom sujeito docente? São Paulo, 2005, Tese (Doutorado em Artes), Universidade de São Paulo.

CULTURA VISUAL: RUPTURAS CON INÉRCIAS E IGNORANCIAS CURRICULARES

Hoy en día, un número creciente de arte educadores han cuestionado, en la escuela formal, la persistencia de la enseñanza de un arte de caballete, heredero directo de un aprendizaje académico de taller, con una larga tradición en Europa Occidental y que se convirtió en el modelo adoptado por numerosas academias en todo el mundo. Aunque legitimado por una narrativa histórica particular, situada al redor de un arte más o menos rebelde, que surgió de los movimientos de vanguardia de finales del siglo XIX y principios del siglo XX - que prácticamente abandonan el caballete - las escuelas de educación artística, finalmente, con el tiempo, acabarán por adoptar y “clasicizar” los nuevos lenguajes artísticos, produciendo lo que el famoso crítico estadounidense Harold Rosenberg (1906-1978) define como “la tradición de lo nuevo” (ROSENBERG, 1975) en su ensayo con exactamente “ese” nombre publicado originalmente en el lejano año de 1959(!).

Más tarde, en un famoso artículo ¿Qué hay de nuevo: Revolución Ritual - publicado en el New Yorker, de lo cual fue crítico de arte residente (que más tarde volverá a publicar en forma de colección (Rosenberg, 1975), el autor afirma que el arte había llegado a la paradoja según la cual la tradición requería, ella propia, la aparición de ataques radicales en contra la propia tradición (idem, 1975, p. 251). Por consiguiente, justifica una especie de circularidad conceptual, sin salida aparente, que continúa en la actualidad a ser tomado como un guiño justificativo por muchos “artistas” que ven y reconocen en el arte una supuesta inagotable capacidad para el cambio y la innovación, pero sin embargo terminan por no escapar a una cierta inercia que entumece, en que las presuntas infracciones son sólo “más de lo mismo”, sintetizando y incorporando esta idea de “revolución ritual” defendida por Harold Rosenberg. Por lo tanto, ciertas posiciones estaban siendo llevadas a cabo por diferentes actores que participan en el escenario multifocal de la modernidad en el mundo occidental. Si ser un artista anti-arte es difícil, ser historiador anti-arte también lo es, de hecho, igualmente una posición delicada, pero en cualquier caso, llegó a alimentar a una especie de desorden sobre el plano simbólico del lenguaje y la teoría. Proporcionó y siguió extendiéndose la creencia, consoladora, que nuevos logros están en desarrollo y que, como en el pasado, las barreras a la creación están sendo superadas, prosiguiendo el arte con su “programa” radical

aunque que su objetivo lo sea, simplemente, el de continuar hacia adelante con ella misma (ROSENBERG, 1975, p. 260). En consecuencia, en el mundo occidental, se está formando un número significativo de profesores de arte incrustado en estos valores de investigación formal, matérica y conceptual, teniendo el arte en sí mismo, su(s) definición(es) y sus múltiples ámbitos, como punto de partida y punto de llegada. Un fenómeno estrecho y repetitivo. Por lo tanto, ritualizado. Al llegar a la escuela, estos profesores de arte, artistas sin mercado, por imposición de un “sistema del arte” altamente selectivo bien definido por Bonito Oliva (1992), tuvieron que asumir una especie de vocación docente forzada por las necesidades de supervivencia. Acabaran por imponer una visión y un modelo de educación artística basado en lo que ellos recibieron en su formación previa. En el fondo, son también aquellos los que son defendidos con valentía, por los llamados “guardianes de la tradición” (la expresión, verdaderamente fuerte, también es de Rosenberg: “custodians of the tradition” en el original en Inglés). Es decir: los historiadores del arte, curadores, críticos, editores, etc.

Para el crítico norteamericano, los catálogos actuales y artículos de revistas especializadas tienden a superar esas obras de arte que se tomaron como referencia mientras se busca delimitar nuevos territorios (ROSENBERG, 1975, p. 251). Luego, inmediatamente, la rutina de la escuela y la seguridad de la repetición de contenido (tales rituales!) de seguro impacto estético dentro de la comunidad, fue solidificando una práctica que muchos todavía creen que es inmutable, olvidando las lecciones que recibieron (han recibido?) de la propia historia del arte. En particular, el cambio inevitable de las formas estéticas en cuanto respuesta a las nuevas condiciones sociales e históricas. Pero también (y quizás más) los cambios conceptuales, verdaderos cambios paradigmáticos que se atreven a considerar la obra de arte como mero reflejo simbólico de una cultura que tiende a negociar su hegemonía con otras culturas en esta red cada vez más compleja en la que, sin duda, se convirtió la cultura contemporánea, en un momento en el que, según MacLaren (1993, p. 15a), las fronteras culturales y epistemológicas están desintegramos y los géneros disciplinarios están se envolviendo en un mestizaje indistinto.

Un claro ejemplo de las prácticas artísticas formalistas en las materias escolares, a menudo elogiado por la comunidad educativa y el liderazgo escolar, ha sido la proliferación de

propuestas de trabajo artístico, hechas, en su mayoría, por los propios alumnos, de manera recurrente, es decir, repite cada año, basado en un contenido llamado “módulo padrón” (la simple repetición y rotación de elementos geométricos). Esta es una propuesta que, regla general, es de raíz abstracta, pero tiene un gran impacto estético y decorativo cuando se transforma en enormes paneles en espacios comunes y anchos de la arquitectura escolar (comedores, bibliotecas, pasillos, etc).

Bajo los dictámenes del contenido “módulo padrón”, el estudiante normalmente realiza una geometría poligonal, complejificando cromáticamente los espacios interiores, a partir de los dos ejes de simetría, usando a sus instrumentos de dibujo auxiliares (regla, escuadra y compás). Los espacios definidos por formas geométricas así obtenidos, repitiéndose por yuxtaposición, son coloreados, utilizándose las técnicas comunes. La formación de grandes grupos cromáticos normalmente producen un fuerte impacto visual al observador. Justificaciones pragmáticas, pero intelectualmente pobres – ven en propuestas de este género una preparación de los estudiantes para el futuro empleo relacionado con la producción de bienes (superficies de azulejos, patrones textiles, mobiliario urbano, etc) – de fuerte impacto visual.

Sin embargo, estos tipos de contenidos pertenecen, no sólo en el caso portugués, a los currículos nacionales frecuentado por estudiantes que, muy probablemente, en el futuro, van a seguir pistas profesionales apartadas de aquellas para las que, consciente o inconscientemente, cada disciplina pretende adoctrinar. Así existe, por tanto, una notable inercia para superar. La inercia que, en el título de esta reflexión, y en su desarrollo posterior, se considera “instituída”, escolarizada y ritualizada, a pesar de la creciente y sana incidencia y eventos (conferencias, seminarios y talleres) abiertos a nuevas propuestas y nuevos conceptos de enseñanza artística. Varios matices teóricos encontraron razones y condiciones para prosperar en medio a lo que comúnmente llamamos cultura contemporánea, de la que somos testigos privilegiados. Todas propugan una “verdad” o un “programa” a seguir (el modernismo, post-estructuralismo, poscolonialismo, postmodernismo, etc.). Sin embargo, hoy la explosión y hiperdifusión iconográfica vehiculada, en particular, por Internet y televisión por cable, ha alcanzado tales proporciones que ya no es posible pensar en el arte y la imagen bajo modelos y marcos teóricos estético-semióticos de un mundo analógicos impreso y relativamente estable que existió hasta aproximadamente los años ochenta del siglo pasado, pero hoy en día ya no existe. De

hecho, el plan de estudios vigente en muchos países occidentales es heredero de estos tiempos y parece evidente a una nueva generación de educadores e investigadores en Teoría y Desarrollo Curricular e incluso otras áreas de Artes y Humanidades, que estos “guiones” no han experimentado una actualización adecuada en el ordenamiento de su contenido y la idoneidad de su “intencionalidad” en lo que los haría adecuados y eficaces para afrontar los retos que hoy se plantean a los jóvenes estudiantes y sus profesores. Por cierto, la forma y el peso creciente de las imágenes digitales en el cotidiano infanto-juvenil, que circula en los mas diversos dispositivos tecnológicos (ipods, videojuegos, computadoras, televisión digital y por cable, etc) nos hace fácil darse cuenta de la inocuidad de estas prácticas contemporáneas formalistas analógicas, ya desplazadas de su tiempo histórico y completamente incapaces de responder a los desafíos de un mundo que se ha convertido sin duda en una enorme y compleja iconosfera, cada vez más digital, sin duda, pero también crecientemente polifocal y polisémica y, por tanto, requiriendo nuevos modelos de comprensión y análisis crítico. Lo que se llama la “ignorancia” (romántica), del título de este texto, tiene su origen en el hecho de que muchos educadores, muchos artistas y, en última instancia, una buena parte de la filosofía de la educación artística, siguen ignorando el impacto “no-estético” que ciertas imágenes tienen en las personas, sosteniendo paralelamente, la utilidad de la educación artística en la escuela, no como una “forma de conocimiento”, con la epistemología que le sería inherente, sino más bien como una “actividad” estético filosófica profunda-terapéutica y lúdica, de primer orden, y en segundo lugar, como una actividad decorativa/funcional, como resultado de una continuidad tardía de las premisas bauhausianas de la famosa escuela alemana de Arte y Diseño.

Por tanto, para la educación artística tradicional, las obras a ejecutar - incluyendo, por supuesto, las que se realicen en las escuelas - son portadoras de una verdad (el “mensaje” de quien realiza) y expresan, con mayor o menor intensidad, una maestría en el uso de una técnica particular de expresión plástica. Estas dos condiciones, a partir de una teoría del arte que ha basado sus presupuestos en los valores románticos del siglo XIX - precisamente el período en el que las Academias de Arte se difundieron como nunca - han venido a condicionar y determinar, a su vez, el “valor” de la obra y su utilidad en cuanto objeto estético y simbólico, contenedor de ciertos valores de una cierta cultura de élite que la discutía, promovía y consumía, ya sea, como consecuencia logocéntrica, su inclusión en el currículo

escolar oficial y reproductor de los ideales y valores de la llamada alta cultura. Estos ideales y valores dominan los personajes, episodios, temas y narrativas, es decir, las “historias” que se cuentan por medio de las obras de arte.

De hecho, de acuerdo con Shapiro (1993, p 25), el discurso universal es el discurso de los privilegiados y si queremos politizar el tema, ha sido, precisamente, en nombre de los valores supuestamente universales o estructuras ontológicas que la opresión se ha practicado y legitimado en en todo el mundo. La enseñanza de la Cultura Visual y la promoción de su estudio en el ámbito escolar contemporáneo presupone, pues, en primero lugar, la “demolición” de un conjunto de contenidos que fueron cristalizándose alrededor de lo que tradicionalmente se ha designado como Educación Artística (“Educación Artística” en el mundo anglosajón) y “Educación Visual” (en Portugal), o “Visual Educación y Plástica” (en España). Contenidos como “Comunicación”, “Espacio”, “Estructura”, “Forma” y “Luz-Color” son los elementos clave de una intencionalidad educativa que tenía, como finalidad, el ejercicio de una habilidad formal, en un creencia semiótica, hoy con poco sentido, según la cual el arte no sería más que únicamente una forma de lenguaje, mediando cosas externas al individuo, que la tenía que “entresorar” (musealizar) siempre que cualquier obra alcanzase un grado de perfeccionismo validado por la Historia, Teoría y Crítica “tradicionales del Arte. Sin embargo, en un mundo escolar en el que las llamadas áreas artísticas y expresivas están luchando por su supervivencia en el plan de estudios, bajo fuerte presión cognitivista, el programa reformista estadounidense “No Child Left Behind” (“ningún niño quede atrás”) parece ser su corolario, reforzado por las interpretaciones pedagógico-políticas, tan pobre cuanto primitivas de los informes del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), con énfasis “solo” en los resultados obtenidos por los estudiantes 15 años de la lengua materna y las matemáticas, hierarquizando a los países por las actuaciones de sus alumnos. Así el surgimiento y la afirmación de la cultura visual, como un campo transdisciplinario del conocimiento, no se puede efectuar a través de cualquier imposición reformista del plan de estudios en un currículo aún marcado por una profunda falta de flexibilidad a la permeabilización interdisciplinaria. En períodos de reforma curricular a menudo vemos “guerras de ocupación” del tiempo académico por las disciplinas tradicionales, legitimadas por las directrices políticas que surgen de la necesidad del país aparecer bien colocado en

los rankings internacionales de rendimiento escolar de sus alumnos, como el PISA arriba referenciado.

En consecuencia, la Cultura Visual, en cuanto “no-disciplina”, que lo es, no puede jugarse con las mismas reglas disciplinarias ni operarse bajo el mismo marco de rutinas. Por tanto, no puede tener el descaro de colonizar explícitamente el plan de estudios de la escuela. Pero puede contaminar, implícitamente, el contenido del plan de estudios de varias signaturas, en particular las basados en el marco conceptual de las llamadas Humanidades, donde incluimos las llamadas Artes. Y lo hacemos sin el conocimiento de los artistas que prefieren antes remitirlas hacia un gueto epistemológico de límites difusos, supuestamente legitimadas por la naturaleza misma del objeto artístico y el conocimiento intuitivo que (de ello) si genera. La cultura visual puede entonces constituirse como un vector de la transdisciplinariedad entre las disciplinas y áreas de conocimiento, en busca de una respuesta a un problema diagnosticado. Se presta bien para establecerse como el área de la interfaz entre las disciplinas para el esclarecimiento y resolución de los numerosos problemas psicosociales de la contemporaneidad (desintegración de la identidad, la alienación, la intolerancia a las minorías, intolerancia religiosa, el consumismo, la agresión ecológica, violencia, etc.). Sólo así se le reconoce el seguro valor educativo transformador.

En el fondo, la historia del arte, en su postura crítica, ha demostrado que los artistas más importantes de su época, y las obras maestras que han producido no estaban aislados del listaje y explicación de estos problemas. No seran “Los fusilamientos del 3 de mayo”, pintado por Francisco de Goya, en 1814, en los estertores de la ocupación napoleónica de España, un excelente ejemplo de la incapacidad humana para hacer frente a la violencia institucionalizada (militar)? Podrá así el arte realizado en otros tiempos históricos ser utilizado y reinterpretado para poner de relieve la inmanencia o la persistencia de (las mismas) prácticas poco vinculadas a la condición humana? ¿Quién educa bajo los principios de la Cultura Visual cree que sí. En esta práctica, el presente se encuentra bajo un escrutinio continuo y es lo que más afecta, positiva o negativamente, la vida cotidiana de las personas que están en su enfoque, de que la adquisición de un conocimiento enciclopédico de los nombres y biografías de artistas, obras, fechas de realización o iconografía.

El arte visual del pasado y el presente, de este modo, puede tener un valor axial de extraordinaria importancia, mediando

entre el individuo y la realidad, asumiendo tanto como pauta interpretativa (desde la perspectiva de aquellos que aprecian) o como fuentes de inspiración y de referenciales (desde la perspectiva de los que lo hacen). Por tanto, en cuanto campo de estudios, la Cultura Visual abarca casi siempre dos aspectos fundamentales: por un lado, los objetos visuales por otro, nuestra forma de mirarlos, en lo que Hooper-Greenhill (2000, p. 108) llama “the seen and the seer” (lo visto y el que lo ve). En este sentido, no es diferente del campo de la estética filosófica empírica en la medida en que se interesa por la descripción de los objetos de estudio y la naturaleza de la mirada estética. De hecho, muchos estudios actuales de ciertas corrientes de estudios de cultura visual se centran en gran medida en esta tónica.

Sin embargo, lo más importante y, digamos, su verdadero trazo de distintivo, es el hecho de que los estudios de Cultura Visual consideraren “democráticamente”, una serie de artefactos mucho más amplio y un número mucho mayor de formas de ver que la estética empírica filosófica, más centrada en las producciones artísticas de las llamadas élites, o arte musealizada. En última instancia, admite ser complejas las condiciones con las que miramos la multitud de artefactos considerados. De acuerdo con Hooper-Greenhill (2000, p. 14), los estudios de cultura visual “incluyen el examen de todas las prácticas, representaciones y mediaciones importantes relacionados con el acto de mirar y ver.” Una nueva “ideología” curricular, socialmente comprometida, debería entonces influir en los objetivos de muchas disciplinas de las llamadas humanidades. Con respecto a las disciplinas artísticas o áreas artísticas existentes en el currículo formal, los temas y las formas de enfoque pueden ser influenciados y justificados por los puntos de vista prácticos y teóricos de los artistas contemporáneos (como veremos más adelante, en el testimonio del escultor Siah Armajani) y un diálogo interdisciplinario entre los diferentes campos del conocimiento investigados por varios autores mapeados recientemente en un texto Laura Trafi (2008, p 54), tales como: los estudios postmodernos sobre la infancia (WALKERDINE, 1997; CANELLA, 1997; CANELLA; KINCHELOE, 2002), la performance de la subjetividad y la memoria (BUTLER, 1999; FELMAN, 1992; GAROIAN, 1999, 2002) y otros temas de estudio, aparentemente fuera de los grandes temas académicos o grandes relatos, como por ejemplo los estudios que se centran en un análisis visual cultural de los álbumes familiares, realizadas por Hirsch (1997, 1999, 2003) Higonnet (1998) y Kuhn (2002).

Esto significa que no sólo obras de arte, sino también la fotografía, en su dimensión más inocente y vernácula, pueden estar constituidos como material didáctico-pedagógico para la Cultura Visual. Como Kuhn (2002, p. 14) sugiere, las historias sobre las fotografías no son simplemente historias mediadas por las fotografías, sino más bien una parte de una amplia red de discursos que se mueven entre el pasado y el presente, el espectador y la imagen, frente a la respectivos contextos culturales y momentos históricos. Por tanto, las fotos espontáneas, con o sin su pose, tienen una especie de potencial interpretativo para sugerir y originar historias infanto-juveniles, dependiendo de cual el objeto y finalidad del “recuerdo” y el tiempo social y cultural de ese recuerdo. Algunos estudios sobre la infancia desde perspectivas posmodernas han demostrado en como las disciplinas modernas, como la pediatría, la psicología y la pedagogía, han colonizado las identidades de los niños (TRAFI, 2008, p. 54) y sus padres y tienen tradicionalmente silenciadas sus “voces” y han ignorado sus vidas reales. Al revés, han favorecido las definiciones universales bajo las cuales cada cada niño supuestamente “normal” encajaría (CANELLA, 1997). Entonces, uno de los objetivos principales de una educación artística contemporánea que tenga como referentes básicos las cuestiones básicas que van más allá de meras habilidades formales y talento expresivo, es el de llevar a los alumnos a pensar en el mundo, pensandose simultáneamente.

Esto significa un viaje decidido por las entrañas de sus subjetividad. Con este fin, las fotografías, incluyendo los archivos históricos, el fotoperiodismo y, por supuesto, fotografías inocentes de álbumes familiares, entre muchos otros, porque constituyen “material” para interpretaciones interminables, son excelentes recursos para un tipo de pedagogía la crítica centrada en la performance de la subjetividad entendida como la práctica de “re-recuerdo”, de “re-consideración” y “re-presentación” que conducen de nuevo a las profundas preguntas planteadas por el pintor Paul Gauguin hace más de cien años. Quien realmente somos? Y por qué nuestras identidades no son (por suerte!) fijadas por alguna (supuesta) imposición genética, o de clase? Están, si, en continua formación (Garoian, 2002, p. 122), lo que requiere, por tanto, los momentos formales y informales de constante “alimentación”. Como el aprendizaje es una forma de cambio de identidad, así enfatiza Kerry Freedman (2003) - cambiamos cuando aprendemos - la educación, por tanto, no puede eludir la enorme responsabilidad psicosocial que tiene.

Constatamos, por tanto, que en la época contemporánea, la comprensión de la infancia y la adolescencia como “discursos” y realidades histórico-culturales y visuales bien contextualizadas, requieren nuevos conceptos y análisis críticos que ya no pueden ser localizados en la delimitación de las fronteras de disciplinas aisladas. En consecuencia, debemos hacer hincapié en una dimensión interdisciplinar indeleble de la Cultura Visual y sus motivaciones para conectar la educación artística contemporánea con temas y problemáticas que también pertenecen a nuestro tiempo y de los cuales no nos debemos alejar, o no vamos a contribuir a la emancipación y transformación deseada. Básicamente, como sostiene Hernández (2000) y Freedman (2003), esta conexión es una de las bases más sólidas para un currículo centrado en la reconstrucción social de la infancia y la adolescencia, entendidos como lugares “en tránsito” de suma importancia, esenciales para construcción de nuevos conocimientos, que sea, según lo recomendado por el sociólogo portugués Boaventura Sousa Santos (2007), transformadora y emancipadora en la continuidad de nuestro difícil proceso civilizatorio. Pero la enseñanza de la cultura visual no significa dejar de lado el arte y los artistas contemporáneos con proyectos artísticos aportadores de discursos innovadores. Este plan de estudios en construcción - y que ciertos educadores más audaces utilizan ya de forma encubierta - está influenciado por artistas contemporáneos como Siah Armajani que ya en 1986 (citado por MADERUELO, 2004, p. 74) tiene una posición muy particular con relación a su papel como artista y la relación del público con el arte diseñado para el espacio público:

Nuestra intención es seguir siendo ciudadanos. No estamos interesados en el mito creado en torno a los artistas y para artistas. Lo que nos preocupa es la misión, el programa y la obra en sí. Por acciones concretas en situaciones concretas, el arte público adquirió un carácter particular. Una creencia fundamental que compartimos es la que sostiene que el arte público no es monumental. Es modesta, común y cercana a la gente. Es una anomalía en una democracia celebrar con monumentos. Una verdadera democracia no puede buscar héroes al mismo tiempo que exige la plena participación de los ciudadanos en la vida cotidiana y su contribución al bien público [...]. Defender la unidad de un enfoque colectivo en lugar de un enfoque individual, porque nos parece que la idea de la individualidad es una barbaridad y el trabajo cooperativo es la metodología esencial para identificar y resolver los asuntos públicos ...

La Cultura Visual busca rescatar el individuo del interior de una cultura individualista y alienante, donde fue arrojado por una sociedad que, en la afirmación de Naomi Klein (2002), ya se asentó definitivamente en el consumo. En esta sociedad se desarrolla lo que el sociólogo Boaventura Sousa Santos (2007) llama “razón perezosa” (“razão indolente” en el original portugués), un epíteto que atribuye a formas “acomodadas” de pensamiento. Según Sousa Santos, es imposible crear una “teoría general” que de cuenta de la diversidad del mundo, cada vez mas pequeño, ante la extraordinaria evolución de los medios de comunicación. Es necesario buscar los procesos de “traducción” entre los diferentes sistemas y culturas que buscan construir otro mundo posible.

A continuación, se pone en tela de juicio en los estudios de la cultura visual, una cierta idea del arte como aparición simbólica patrimonial de una cultura elitista que consagra y musealiza, excluyendo al mismo tiempo, de ese contenedor - que es el museo - otras manifestaciones culturales de la mayoría de los grupos sociales desfavorecidos. Teniendo en cuenta que muchas de las obras de arte colocadas al mismo nivel que las otras imágenes e ideas atemporales (como las acreditadas mediante las tres palabras clave que guiaron la Revolución Francesa, por ejemplo), tienen el potencial de trascender el tiempo histórico en que se producen y reclaman nuevos momentos interpretativos que provocan nuevos efectos y nuevos impactos sobre sus observadores, lo visual así asume una dimensión y una importancia crucial para la comprensión e intervención en el mundo contemporáneo. La necesidad de reinventar conceptos, como la emancipación social, repensar la teoría de la cultura de la periferia, frente a la lógica del capital, reconocer y relacionarse con otras personas fuera del conocimiento universitario, constituyen los guiones adecuados para un tránsito de la Cultura Visual por el interior de las disciplinas que tienen sentido actuar creativamente para la construcción de un dado conocimiento crítico necesario. Esto debe surgir de cualquier proyecto que rescate el individuo a la parálisis alienante a la que fue arrojado por determinadas condiciones y prácticas culturales de la posmodernidad, como la referencia de identidad que a las familias les encanta marcar a sus niños, integrándoles temprano, desde la escuela infantil, en un mundo de marcas (KLEIN, 2002) que tiende a superponerse a un mundo deseable de valores morales emancipatorios que, en principio, deberían estar por encima de todos los demás. Si, de hecho, han estado en las disciplinas y áreas más relacionadas con las

expresiones artísticas el desarrollo de los proyectos de cultura visual, esto se debe al hecho de que muchas de estas áreas se han lanzado para una especie de gueto educativo, territorio de presuntos y supuestos talentos y habilidades adquiridas que se escapan a la inspección escolar y a los grandes designios de la política educativa, más preocupados con las estadísticas internacionales que con las necesidades de los estudiantes.

Una imagen se hace siempre para “ser vista en relación con otras imágenes y este contexto visual ampliado es más importante para lo que la imagen significa, que aquello que el propio autor piensa que ha hecho” (ROSE, 2001, p 23), es decir que, en un contexto de complejidad y diversidad de las pautas interpretativas, el autor a menudo “pierde” el dominio sobre lo que lo que juzga haber hecho. Por tanto, la imagen también necesita sus equivalentes históricos, de sus multiples, o sus opuestos, para crear relaciones significativas. Esto es el trabajo básico del educador que funda su práctica en las premisas de Cultura Visual. Por último, para concluir las ideas clave de estos últimos párrafos, los lugares y prácticas de exposición (es decir, las estrategias con las que se presentan) median los efectos de las imágenes visuales (ROSE, 2001). Estas imágenes sujetas a una creciente movilidad, luego son llevadas a lugares con prácticas de apreciación muy general, como, en cambio, son llevadas a lugares y a públicos con prácticas de apreciación muy especiales. De hecho, las imágenes contemporáneas ocultan y desvían, de muchas maneras, la atención hacia las realidades más inoportunas (HARGREAVES, 1998). La relación entre imagen y realidad se hace, hoy en día, de hecho, más compleja y la escuela contemporánea no puede negar que el plan de estudios sigue olvidando una “Educación para los Media” o una “Educación para la Cultura Visual” que sea más útil para los jóvenes y convierta la escuela en una entidad viva y más atenta a lo que sucede fuera de sus muros. El mundo debe ser mirado como es, no como “alguien” piensa que debe ser visto.

Esto es principalmente una actitud política (en el sentido del griego “polites”) de modo a que el ciudadano, pueda ser agente activo de cambio, cuando el status quo sociocultural establecido insiste en ser paralizante e instituyente de injusticias auto-legitimadoras.

La sociedad está produciendo, diariamente y sin límite, formas visuales (artísticas y no artísticas) cada vez más complejas y cada vez de más difícil “acceso”. Su decodificación, compartida

con los estudiantes, es un trabajo esencial del profesor/educador que se rige por el respeto a las premisas teóricas de la cultura visual. Su éxito dependerá, en nuestra opinión, no sólo de su capacidad creativa para la mediación y la improvisación, la capacidad de estudiar, investigar y “radiografiar” críticamente la imagen, pero también y sobretodo la forma en como se considera actor asumido para enfrentarse a un cambio, que en la contemporaneidad, parece ser patológico. Por otro lado, también debe quedarse claro que su posicionamiento y su filosofía educativa debe conducirlo, “naturalmente”, a una participación ciudadana creciente, por veces, correctivas de injusticias persistentes, otras veces propagadora de nuevos rumbos posibles. Su autoimagen debe reflejar con precisión estas últimas condiciones (cambio y participación), mediadas por imágenes y por los artefactos visuales. Una educación que sea, a la vez, pragmática, útil y emancipadora, al ser capaz de mantener la creencia que un mundo mejor es posible, entonces sera entonces un gran desafío el que las escuelas y otras instituciones culturales (museos, centros cívicos, etc) que persiguen los mismos fines, se enfrentarán. La viabilidad del futuro dependerá, entonces, de las condiciones y la voluntad de cambio del presente, expresada por planificadores educativos (que interpretan y hacen cumplir la voluntad política) y por profesores, educadores y trabajadores de la cultura responsables por la puesta en práctica en el terreno, de lo que la sociedad, de forma democrática y (deseablemente) participativa, elige como camino a seguir.

Explicar claramente las razones por las cuales este es el camino más conveniente para seguir adelante, es poner los educandos y sus familias en el lado de los que planean y ejecutan. En una democracia necesariamente tendran que coincidir con la voluntad de la mayoría de los ciudadanos. Y esto trabajo preliminar, ni siempre se hace bien, de ahí que muchas bien intencionadas reformas educativas, desde luego, se han quedado condenadas al fracaso. El arte, las imágenes, todas las imágenes son, en el fondo, estos productos simbólicos con el potencial de hacer más claras las líneas con las que se va cosendo una sociedad. Y sin una buena línea y un buen trabajo de costura, rasgase la ropa, por más “sedutora” que lo sea. La Cultura Visual enseña precisamente que lo esencial está más allá de la imagen. Es este “rescate”, del significado lo que es exigido al joven estudiante. Cuando aprender a hacerlo de forma autónoma, para allá y más allá de la escuela, se puede decir que es un hombre libre, se cumple la misión de la educación.

Referencias

- BONITO-OLIVA, A. (1992). Super arte. *Luego* , 22, p. 3-19.
- BUTLER, J. (1999). *Gender Trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- CANNELLA, G. S. (1997). *Deconstructing early childhood education*. New York: Peter Lang.
- CANNELLA, G. S.; KINCHELOE, J. L. (2002). *Kidworld: Childhood studies, global perspectives, and education* . New York: Peter Lang.
- FELMAN, S. (1992). Education and crisis, or the vicissitudes of teaching. In: S. FELMAN, S.; LAUB, D. (Ed.) *Testimony: crises of witnessing in literature, psychoanalysis and history*. (p. 1- 56). New York: Routledge.
- FREEDMAN, K. (2003). *Teaching visual culture: curriculum, aesthetics and the social life of art*. New York: Teachers College Press.
- GAROIAN, C. (1999). *Performing pedagogy: toward an art of politics*. Albany, NY: State University of New York Press.
- (2003). Children performing the art of identity. In: GAUDELIUS, Y.; SPEIRS, P. (Ed.). *Contemporary issues in art education* . (pp. 119-129). Upper Saddle River, NY: Pearson Education.
- GREENHILL-HOOPER, E. (2000). *Museums and the interpretation of visual culture* . Londres: Routledge.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw Hill.
- HERNANDEZ, F. (2000). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.
- HIGONNET, A. (1998). *Pictures of innocence: The history and crisis of ideal childhood*. London: Thames & Hudson.
- HIRSCH, M. (Ed.). (1999). *The familial gaze* . Hannover: University Press of New England.

(1997). *Family frames: narrative, photography, and postmemory*. Cambridge: Harvard University Press.

Collected memories: Lorie Novak's virtual family album (online). (Acesso em 27 Nov. 2006, In: <http://www.banard.edu/sfonline/cf/hirscho3.htm>).

- KLEIN, N. (2002). *No Logo: O poder das marcas*. Lisboa: Relógio d'Água.
- KUHN, A. (2002). *Family secrets: Acts of memory and imagination*. London: Verso.
- McLAREN, P. (1993). Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. (pp. 9-40). Porto Alegre: Artes Médicas
- MADERUELO, J. (Ed.) (2004). *William Gilpin: 3 ensayos sobre la belleza pintoresca*. Madrid: Abada.
- ROSE, G. (2001). *Visual methodologies*. London: Routledge Books.
- ROSENBERG, H. (1975). *Art on the Edge: Creators and situations*. Chicago: University of Chicago Press.
- SHAPIRO, S. O. (1993). fim da esperança radical? O pós-modernismo e o desafio à pedagogia crítica. In SILVA, T. (Org.) *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. (p. 103-121). Porto Alegre: Artes Médicas.
- SOUSA SANTOS, B. (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo.
- TRAFI, L. (2008). A visual culture art education curriculum for early childhood teacher education: reconstructing the family album. *Journal of Art & Design Education*, 27, (1), p.53-62.
- WALKERDINE, V. (1997). *Daddy's Girl: Young girls and popular culture*. Cambridge: Harvard University Press.



Paul Duncum trabajó en varias universidades de Australia antes de asumir su actual posición como profesor de Arte Educación en la Escuela de Arte y Diseño de la Universidad de Illinois, Urbana, Champaign (EUA). Formado inicialmente como diseñador gráfico, fue profesor de arte y diseño en la Educación Secundaria. Se doctoró por la Flinders University, Australia, con una tesis sobre el dibujo espontáneo de los niños. Ha publicado extensivamente sobre dibujo infantil, imágenes de infancia y cultura visual y arte/educación con un interés particular por la cultura popular. Su más reciente publicación es el libro *Cultura Visual en las Clases de Arte: Estudios de Caso*.

Irene Tourinho es Maestra por la Universidad de Iowa (EUA), Doctora por la Universidad de Wisconsin – Madison (EUA) y Pos-doctora en Cultura Visual por la Universidad de Barcelona, España, donde fue profesora visitante. Fue, también, profesora visitante en Ambedkar University en Nueva Delhi, India. Es profesora titular jubilada y docente del Programa de Posgrado en Arte y Cultura Visual – Maestría/Doctorado, de la Facultad de Artes Visuales de la Universidad Federal de Goiás, habiendo sido profesora de las Universidades de Brasilia (UnB) y de São Paulo (USP). Es miembro del Grupo de Estudios e Investigación en Arte, Educación y Cultura (GEPaec) de la Universidad Federal de Santa María (RS), del Grupo de Investigación Cultura Visual y Educación de la Universidad Federal de Goiás y del Grupo Transviaciones, de la Universidad de Brasilia. Es, además, miembro de la International Society for Education Through Art (INSEA), de la Asociación Nacional de Investigadores en Artes Plásticas (ANPAP) y de la Federación de Arte Educadores de Brasil (FAEB).

Fernando Miranda Somma (Montevideo, 1968)

Profesor Titular e Investigador en Régimen de Dedicación Total, del Instituto “Escuela Nacional de Bellas Artes” (asimilado a Facultad) de la Universidad de la República (UDELAR / Montevideo – Uruguay).

Investigador Nivel I, Sistema Nacional de Investigadores, Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) – Uruguay.

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 (Inscripción N° 30 del registro de la Comisión Sectorial de Investigación Científica – CSIC- UDELAR) con el que ha desarrollado proyectos a nivel nacional e internacional. Se encuentran en desarrollo actualmente los proyectos “Investigación en prácticas colectivas de enseñanza en áreas creativas y proyectuales” (PIMCEU – CSE/CSIC – UDELAR - 2014-2015) e “Imágenes del arte, la ciencia y la tecnología: investigar desde la Cultura Visual” (CCDT – UDELAR – 2013-2016).

Miembro del Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação, de la Faculdade de Artes Visuais de la Universidade Federal de Goiás, Brasil.
(<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0575401859232014>)

Investigador colaborador externo en el Grupo de Investigación consolidado del Sistema Universitario Vasco (Gobierno Vasco) en la convocatoria 2013-2018, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Escultura, UPV/EHU “Creación en arte y estéticas aplicadas para la ciudad, el paisaje y la comunidad.”
Participante y colaborador en proyectos con investigadores de las universidades: Pública de Navarra; del País Vasco; de Valencia; Federal de Goiás; entre otras.

Fernando Hernández - 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 ESBRINA y de la red interuniversitaria REUNID.

Imanol Aguirre

Diplomado en Magisterio, he ejercido la docencia en todos los niveles de la educación básica. Desde el año 1993 soy doctor por la Universidad del País Vasco y profesor de educación artística en la Universidad Pública de Navarra, dedicado especialmente a la formación de maestros y a la dirección de trabajos doctorales. He dirigido varios proyectos de investigación, participado en congresos y realizado diversas publicaciones, entre las que se encuentra el libro *“Teorías y prácticas en educación artística”*.

Raimundo Martins es Doctor en Educación/Artes por la Universidad de Southern Illinois (EUA), Pos-doctor por la Universidad de Londres (Inglaterra) y por la Universidad de Barcelona (España). Es profesora titular, Director de la Facultad de Artes Visuales y docente del Programa de Posgrado en Artes y Cultura Visual – Maestría/Doctorado. Miembro del Consejo Editorial de varias revistas, tiene artículos y capítulos de libros publicados en Brasil y en el exterior. Es miembro de la International Society for Education Through Art (INSEA) y de la Asociación Nacional de Investigadores en Artes Plásticas (ANPAP). Es investigador del Laboratorio Educación e Imagen del Programa de Posgrado en Educación de la UERJ, del Grupo de Estudios e Investigación en Arte, Educación y Cultura (GEPaec) de la Universidad Federal de Santa María (RS) y del Grupo de Investigación Cultura Visual y Educación (GPCVE) de la Universidad Federal de Goiás.

Marilda Oliveira de Oliveira es Profesora de la Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), donde actúa en los cursos de Graduación en Artes Visuales y en el Programa de Posgrado en Educación, master y doctorado en la línea de investigación 'Educación y Artes'. Cursó el Máster en Antropología Social y Doctorado en Historia del Arte en la Universidad de Barcelona, España. Coordina el GEPaec (Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura). Representa el Centro de Educación en el Consejo Editorial de la Editora de la UFSM y Preside el Consejo Editorial de la Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais.

Aldo Victorio Filho es graduado en Grabado y Educación Artística por la Escuela de Bellas Artes de la Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Hizo su Maestría y Doctorado en Educación en la Universidade del Estado del Rio de Janeiro (UERJ) donde actualmente es Profesor Asociado, Coordinador de la Licenciatura en Artes Visuales y Director Adjunto del Instituto de Artes. Es profesor en los Programas de Postgrado en Artes y en Educación de la misma institución. Es líder del Grupo de Investigación en Estudios Culturales y Educación Artística (UERJ/UFRRJ) y miembro de los Grupos de Investigación Currículo y Escuela (UERJ) y Cultura Visual y Educación (UFG).

Erinaldo Alves do Nascimento es Doctor en Artes por la Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, Maestro en Biblioteconomía por la Universidade Federal da Paraíba (UFPB) y licenciado en Educación Artística por la Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Profesor del Departamento de Artes Visuales y docente del Programa de Posgrado en Artes Visuales (UFPB/UFPE), es líder del Grupo de Pesquisa en Enseñanza de las Artes Visuales y autor del blog “Ensinando Artes Visuais”. Es autor del libro “Ensino do desenho: do artífice/artista ao desenhista auto-expressivo” (2010). Es miembro de la Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) e integra el Grupo de Investigación Cultura Visual y Educación de la Universidade Federal de Goiás.

Leonardo Charréu es licenciado en Bellas Artes, Pintura (Escuela Superior de Bellas Artes de Oporto, Portugal). Tiene el Máster en Historia del Arte de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Nueva de Lisboa, Portugal y es Doctor en Bellas Artes por la Universidad de Barcelona, España. Entre 2007 y 2013 fue director del master en Enseñanza de las Artes Visuales del Departamento de Pedagogía e Educación de la Escuela de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Évora, Portugal. Es investigador y docente en el Curso de Artes Visuales y en el Programa de Posgrado en Educación (línea de investigación Educación y Artes) de la Universidad Federal de Santa Maria, Brasil. Es miembro del GEPAC (Grupo de Estudios e Investigación en Arte, Educación y Cultura) de la Universidad Federal de Santa Maria). Investiga y escribe sobre Cultura Visual, Educación y Formación del Profesorado.

