

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO - MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



LOS APORTES AL CURRÍCULO DESDE LAS ARTES VISUALES, ENTENDIDAS COMO UNA MANIFESTACIÓN DE LA CULTURA VISUAL ACTUAL

Tesis para obtener el grado de
Magíster en Educación con mención en currículo

Autora: ORIETTA MARQUINA VEGA

ASESORA: Dra. María Eugenia Ulfe

JURADO: Dra. María Eugenia Ulfe
Mg. Diana Revilla
Mg. Lileya Manrique

Lima, 2011

1

A Julia y Guillermo,
Amanda y Joaquín



LOS APORTES AL CURRÍCULO DESDE LAS ARTES VISUALES, ENTENDIDAS COMO UNA MANIFESTACIÓN DE LA CULTURA VISUAL ACTUAL

Tesista: ORIETTA MARQUINA VEGA

Lo cotidiano ha tomado un giro visual que hace de la mirada una práctica cualitativamente diferente. La cultura visual organiza la acción diaria del sujeto y crea significado. Sin embargo, la enseñanza de las artes visuales tiene que justificarse constantemente en el currículo escolar. La educación del arte se encuentra ausente del discurso oficial y de las políticas educativas de los gobiernos en la mayoría de los países latinoamericanos. La investigación busca analizar los aportes al currículo escolar de las artes visuales, entendidas como una manifestación de la cultura visual actual. Tiene dos objetivos específicos: uno, describir las implicancias de la cultura visual en el currículo escolar; y dos, identificar los aportes al currículo escolar de las artes visuales, entendidas como una manifestación de la misma.

El estudio se posiciona frente al problema desde un paradigma interpretativo y crítico del currículo. Tiene un alcance exploratorio y es de corte bibliográfico. Utiliza el método hermenéutico y la lógica inductivo – deductiva para integrar y sistematizar la información. Las fuentes teóricas han sido seleccionadas por: la relevancia del autor, el área geográfica y la fecha de publicación de las mismas.

Como aportes de las artes visuales, los resultados de la investigación señalan los siguientes: Desde el punto de vista de sus fines, la experiencia y el juicio estéticos, como forma de conciencia del contexto sociocultural en el que se produce el hecho artístico. Desde su enfoque pedagógico, las narrativas visuales como resultado e insumo para la construcción de significados y la dotación de sentido. Desde su base metodológica, la representación visual como mediación cognitiva y comunicacional propone una entrada múltiple y diversa al conocimiento más acorde con la sensibilidad contemporánea. Y, desde su actividad formativa, las metodológicas del trabajo por proyectos artísticos como contribución al logro de la autonomía de trabajo del estudiante.

ÍNDICE

Pág.

Introducción	6
Parte I: LA CULTURA VISUAL COMO CONTEXTO PARA EL CURRÍCULO ESCOLAR	11
1. LA CULTURA VISUAL, UN PARADIGMA PROBLEMATIZADOR PARA LA EDUCACIÓN	15
1.1. LA VISUALIDAD COMO UNA CARACTERÍSTICA FUNDAMENTAL DE LA ESFERA CULTURAL CONTEMPORÁNEA	20
1.1.1. Lo cultural como capital	
1.1.2. La visualidad en lo cultural.	
1.2. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR CULTURA VISUAL?	32
1.2.1. Lo visual como una práctica social que construye significado	
1.2.2. Lo visual como un espacio de interacción social que existe en función del "Otro".	
1.2.3. Lo visual como constitutivo de la vida cotidiana.	
1.3. ¿CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS DE LA CULTURA VISUAL?	46
1.3.1. La seducción como arma de la cultura visual.	
1.3.2. Intertextualidad, multimodalidad y multimediación.	
1.3.3. Estética policéntrica y polifónica.	
1.4. LAS ARTES VISUALES COMO PARTE INTEGRANTE DE LA CULTURA VISUAL	54
2. LAS IMPLICANCIAS EDUCATIVAS DE LA CULTURA VISUAL PARA EL CURRÍCULO ESCOLAR	60
2.1. LA TRANSVERSALIDAD DE LOS SABERES	61
2.1.1. La producción del saber.	
2.1.2. La distribución del saber.	
2.2. LA NUEVA SUBJETIVIDAD CONTEMPORÁNEA	68

2.2.1.	Una nueva sensibilidad	
2.2.2.	Una nueva relación con los saberes de los adultos	
2.3	PROFESORES ALFABETIZADOS CULTURAL, ESTÉTICA, COMUNICACIONAL Y TECNOLÓGICAMENTE	72
2.4.	UNA ESCUELA HIBRIDIZADA	74
Parte II: LOS APORTES DE LAS ARTES VISUALES AL CURRÍCULO ESCOLAR EN EL CONTEXTO DE LA CULTURA VISUAL		78
1.	ANÁLISIS DEL DISEÑO CURRICULAR NACIONAL (DCN) EN EL CONTEXTO DE LA CULTURA VISUAL	83
1.1.	El DCN y las implicancias culturales	87
1.2.	El DCN y las implicancias comunicacionales	90
1.3.	El DCN y las implicancias epistemológicas	95
1.4.	El DCN y las implicancias tecnológicas	102
2.	LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO ESPACIO DE ENCUENTRO DE LAS ARTES VISUALES, COMO PARTE DE LA CULTURA VISUAL, Y DE LA EDUCACIÓN	105
2.1.	Qué entendemos como educación artística en el contexto de la cultura visual	108
2.2.	El área de arte en el DCN para la EBR	116
3.	LOS APORTES DE LAS ARTES VISUALES AL CURRÍCULO	123
3.1	La experiencia y el juicio estéticos	125
3.2.	Las narrativas visuales	126
3.3.	La representación visual como mediación cognitiva y comunicacional	127
3.4	La metodología del trabajo por proyectos artísticos	128
	CONCLUSIONES	131
	RECOMENDACIONES	134
	BIBLIOGRAFÍA	137

INTRODUCCIÓN

La vista es quizás el sentido que más utiliza el ser humano en su relación con el entorno que lo rodea y en su intento de representarlo. Desde las pinturas rupestres de la Cueva de Altamira, pasando por el invento de la fotografía y del cine, lo visual ha ido ganando espacio en la vida cotidiana de las personas. De un lugar marginal, reservado a los rituales y representaciones especiales, ha pasado a cumplir un rol preponderante hoy en día que se vincula con la identidad y la forma de conocer. Lo cotidiano ha tomado un giro visual que hace de la mirada y de la vida misma, prácticas cualitativamente diferentes a cómo eran antes. La cultura visual organiza la acción diaria del sujeto y crea significado. Influencia sus valores, sus creencias y sus opiniones demandando actuar en base a la comprensión, no solo al conocimiento.

Para el caso de los niños y de los jóvenes, que nacieron en medio del sin fin de artefactos visuales que existen hoy, es impensable un mundo sin televisión, sin videos juegos en una pantalla. Ellos viven, juegan y aprenden visualmente en forma cotidiana. En la era digital, las destrezas del arte, especialmente las de las artes visuales, no son solamente buenas para el alma, como tradicionalmente se ha considerado, sino que además proporcionan acceso al capital cultural entendido como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc. que le otorgan al individuo capacidad de decisión y poder social y económico (Bourdieu 2006).

A pesar de ello, hoy en día, la enseñanza de las artes visuales tiene que justificarse constantemente en el currículo escolar y en el de las universidades. En líneas generales, la educación del arte se encuentra ausente del discurso oficial y de las políticas educativas de los gobiernos en la mayoría de los países de Latinoamérica como lo señala la Conferencia Regional de América Latina y el Caribe Latino, “Hacia una Educación Artística de Calidad: Retos y Oportunidades”, celebrada en Bogotá, Colombia, del 28 al 30 de noviembre de 2005 y organizada por los Ministerios de Educación y de Cultura de Colombia y la Oficina Regional de Cultura de América Latina y el Caribe (ORCALC), con el apoyo de la Oficina Regional de Educación de América Latina y el Caribe

(OREALC) de la UNESCO y el Centro para el Fomento del Libro de América y el Caribe (CERLALC).

La relación entre arte y educación ha sido ampliamente percibida por diferentes autores desde Platón y Aristóteles, pasando por Piaget y Vygotsky (Efland 2002, González 2009, Jové 2000). Hacia fines del siglo XX, Arnheim (1993) propone a lo visual como una de las tres áreas de aprendizaje capaces de dotar al alumno de las habilidades básicas que necesita para enfrentar con éxito todas las ramas del currículum. Asimismo, Eisner (1998), en la misma dirección, afirma que los resultados de la educación artística sirven tanto para las artes como para la vida más allá de ellas.

En este contexto, la vinculación del arte con el currículum está en pleno debate hoy en día, a través de los trabajos de Arnheim (1989), Eisner (1998), Hernández (2000), Efland (2003), UNESCO (2006), Lee (2009) y Lee (2010) entre otros. Este estudio quiere contribuir al mismo desde el punto de vista del rol que las artes visuales juegan dentro de los procesos educativos en la sociedad actual con una cultura visual predominante. El trabajo sostiene que en un país multicultural como el Perú con, adicionalmente, una larga tradición artística y cultural, el arte, con mayúsculas y con minúsculas, puede significar un puente mediador que permita al currículum cumplir su función de garantizar un aprendizaje significativo y contextualizado que prepare a los peruanos para el trabajo y la vida en sociedad.

La presente investigación se propone como una reflexión teórica y se encuadra dentro de la línea de investigación del diseño y desarrollo curricular dado que busca aportar a los profesionales en la educación, especialmente a los docentes, con las herramientas conceptuales necesarias para sistematizar sus experiencias de trabajo personales e institucionales, con el fin de proponer alternativas contextualizadas de diseño y desarrollo curricular que respondan a las demandas para la vida social y profesional que la cultura visual actual plantea. Analiza los aportes al currículum escolar de las artes visuales, entendidas como una manifestación de la misma; y tiene dos objetivos

específicos: uno, describir las implicancias de la cultura visual en el currículo escolar; y dos, identificar los aportes al currículo escolar de las artes visuales, entendidas como una manifestación de la misma. Parte de la siguiente interrogante: ¿Cuáles son los aportes al currículo escolar de las artes visuales, entendidas como una manifestación de la cultura visual actual?

La pregunta, además, se enmarca en los esfuerzos académicos y políticos, que se están realizando hoy en día y que se centran en crear un consenso y visión común para el futuro sostenible de la educación artística (UNESCO 2006). Un ejemplo de la envergadura de estos intentos es la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, que tuvo lugar en Seúl del 25 al 28 de mayo del 2010, organizada por la UNESCO, con la asistencia de 650 participantes de aproximadamente 95 Estados Miembros; y una de cuyas principales metas consistía en reevaluar y fomentar el cumplimiento de las directrices para impulsar el desarrollo cualitativo y la difusión de la educación artística, contenidas en la Hoja de Ruta de la UNESCO sobre Educación Artística, aprobada en la Conferencia de Lisboa.

Dado el objetivo de la investigación y la naturaleza del problema, el estudio se realiza desde un enfoque cualitativo. Se posiciona frente al problema desde un paradigma interpretativo y crítico del currículo, revalorando su dimensión cultural como alternativa integradora del mismo y entendiendo la enseñanza y el aprendizaje como prácticas sociales, personalmente construidas. Tiene un alcance exploratorio y es de corte bibliográfico.

Los criterios de selección de las fuentes teóricas son tres, dos principales y uno secundario, con el fin de dar una visión actualizada de las principales corrientes de pensamiento y focos de influencia sobre el tema. Los principales criterios son: la relevancia del autor y la fecha de publicación de las mismas. Entre los autores se han consultado tanto aquellos fundamentales y clásicos como los estudiosos cuyo reconocimiento es relativamente menor pero realizan importantes aportes al tema. Entre los primeros podemos mencionar a Arnheim (1986), Barthes (1992), Hall (1997), Eisner (1998), Appadurai (2001), Yúdice

(2002), Efland (2202, 2003), Mirzoeff (2003), Mitchell (2003), Bordieu (2003b), Acha (2004) y Brea (2005a). Entre los segundos tenemos a Barbosa (2002), Hernández (2002), Sturken y Cartwright (2003), Evans (2004), Aguirre (2004), Rose (2004), Guasch (2005), Moxey (2005), Buck-Morss (2005), Dussel (2009) y Duncum (2010), entre otros. Como criterio de selección secundario tenemos el área geográfica. Hemos seleccionado cuatro: Norteamérica (Estados Unidos), Europa (España e Inglaterra), Australia y América Latina (Brasil, Chile, Colombia y Argentina). Su elección se debe a la relevancia de la influencia del pensamiento sobre la educación artística y la cultura visual, a nivel mundial, de las dos primeras; y a la existente, pero escasa, disponibilidad de estudios en las dos últimas, influenciadas por las anteriores. De USA tenemos, entre otros, a: Eisner (1998), Efland (2202, 2003), Sturken y Cartwright (2003), Mirzoeff (2003, 2004), Moxey (2005), Buck-Morss (2005) y Duncum (2010). De Inglaterra hemos tomado a: Hall (1997, 2004), Shohat & Stam (2004), Evans (2004), Evans & Hall (2004) y Atkinson (2007). De España hemos incluido a: Hernández (2000, 2002), Guasch (2005), Brea (2005^a, 2006, 2009), Castañares (2007) y Giráldez (2009). De Australia tenemos a Lee (2009, 2010). Finalmente, en América Latina, la selección ha incluido a: Argentina con Dussel (2009); a Brasil con Barbosa (2002), Aguirre (2004, 2008), Jiménez (2009) y Barbosa (2009); a Colombia con Martín-Barbero (2005) y Wortman (2009); y a Perú con Acha (2004).

La investigación utiliza el método hermenéutico y la lógica inductivo – deductiva para integrar y sistematizar la información. El recojo de datos se hizo a través de la técnica de la investigación documental utilizando la ficha de trabajo y la ficha bibliográfica como instrumentos de acopio de información. Se realizó una selección comparativa, más que exhaustiva, de fuentes para facilitar la comprensión del problema. Se partió de una clasificación de los textos por reconocimiento de autores respecto a las categorías de análisis y por fecha de publicación de los mismos, a fin de identificar conceptos claves y combinar la relevancia con la actualización de los mismos. Se utilizó la triangulación de la información como forma de validación de la interpretación del significado de los textos. Este método consiste en la comparación de las afirmaciones formuladas

por los diferentes autores en diferentes escenarios y momentos a fin de evaluar su consistencia y credibilidad. Es por ello que, en la medida de lo posible, hemos utilizado varios autores para cada una de las áreas geográficas seleccionadas y más de un texto por cada uno de ellos. Esta comparación nos proporciona confiabilidad frente a la información recogida en nuestra investigación. Adicionalmente hemos utilizado una triangulación interdisciplinar en el sentido de contraponer estudios provenientes de la antropología, la sociología, los estudios culturales y las ciencias de la educación a fin de realizar un abordaje interdisciplinar del tema que nos permita considerar diferentes miradas sobre el mismo.

La investigación tiene dos categorías principales de análisis: la cultura visual y la educación artística. La primera tiene, a su vez, tres subcategorías de estudio: su concepto, sus características y sus implicancias educativas para el currículo escolar. Del mismo modo, la segunda categoría de análisis tiene también tres subcategorías de estudio: el análisis del Diseño Curricular Nacional (DCN), la educación de las artes visuales y los aportes de las mismas al currículo escolar. El trabajo consta de dos partes a manera de ensayo cada una.

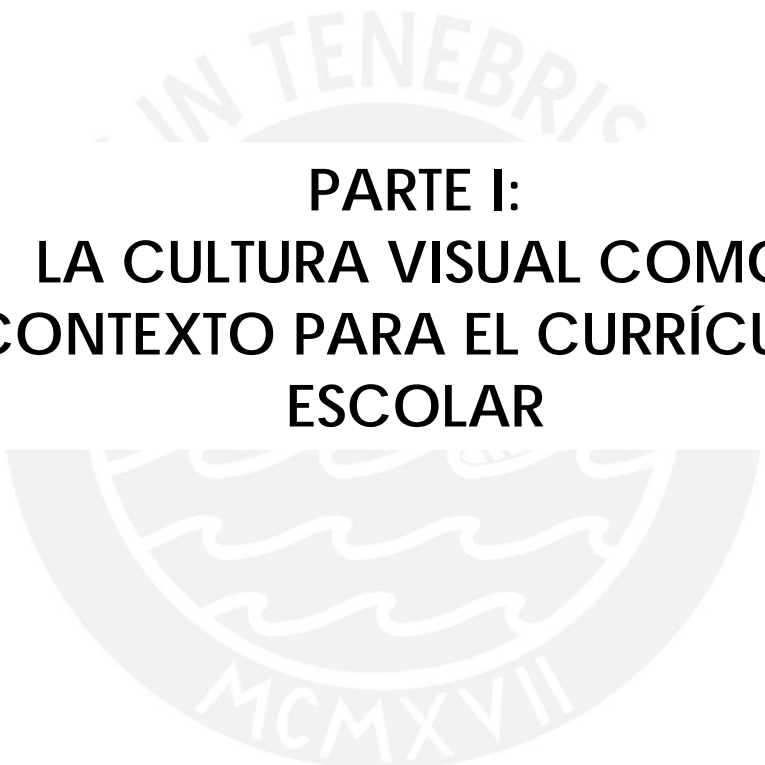
La parte Uno se refiere a la cultura visual como contexto para el currículo escolar y está dividida en dos capítulos. El primero define a la cultura visual como un paradigma problematizador para la educación que toma a la visualidad como una característica fundamental -articuladora de la esfera cultural contemporánea- y señala sus elementos más distintivos. El segundo capítulo describe las implicancias educativas de la cultura visual para el currículo escolar y menciona como las principales a: la transversalidad de los saberes, la nueva subjetividad contemporánea, los profesores alfabetizados cultural, estética, comunicacional y tecnológicamente y la escuela hibridizada.

La parte Dos se refiere a los aportes de las artes visuales al currículo escolar en el contexto de la cultura visual y está dividida en tres capítulos. El primero hace un análisis del Diseño Curricular Nacional (DCN) para la Educación Básica Regular (EBR) en el contexto de la cultura visual a la luz de las

implicancias culturales, comunicacionales, epistemológicas y tecnológicas señaladas en la parte Uno. El segundo capítulo define a la educación artística como el espacio de encuentro de las artes visuales y la educación, y analiza el área de Arte en el DCN de la EBR en relación a las implicancias educativas de la cultura visual ya reseñadas. El tercer capítulo identifica los aportes de las artes visuales a la educación destacando como principales: la experiencia y el juicio estéticos, las narrativas visuales, la representación visual como mediación cognitiva y comunicacional, y la metodología del trabajo por proyectos artísticos.

Finalmente se incluyen conclusiones y recomendaciones. Entre las primeras se señala que la cultura visual es el entramado de prácticas, tanto de representación como de acción, y de discursos resultantes y condicionantes, al mismo tiempo, del ejercicio de la visualidad que tiene implicancias culturales, comunicacionales, epistemológicas y tecnológicas constituyéndose en un contexto ineludible para la educación. El aprendizaje de las artes visuales, como parte integrante de la cultura visual, conforma un conjunto de experiencias estéticas y comunicacionales que aportan a las habilidades básicas que debe tener el estudiante para lograr una educación de calidad en el contexto de la cultura visual.

Entre las recomendaciones se propone revalorar la educación en artes visuales incluyendo la alfabetización visual como una de las habilidades básicas del estudiante para una educación de calidad dentro de la cultura visual. Y, ampliar la formación de los docentes en general y de los profesores en artes visuales en particular en las áreas de comunicaciones y TIC's tal que les permita conocer y comprender las características del sistema comunicativo de la cultura visual.



**PARTE I:
LA CULTURA VISUAL COMO
CONTEXTO PARA EL CURRÍCULO
ESCOLAR**

¿De qué manera se relaciona la cultura visual con la educación formal hoy?
¿Debe el currículo escolar considerarlo como un contexto en el cual se diseña y desarrolla? En el presente ensayo, nos proponemos definir qué entendemos por cultura visual, cuáles son sus características más saltantes y qué implicancias tienen para la educación y el currículo escolar.

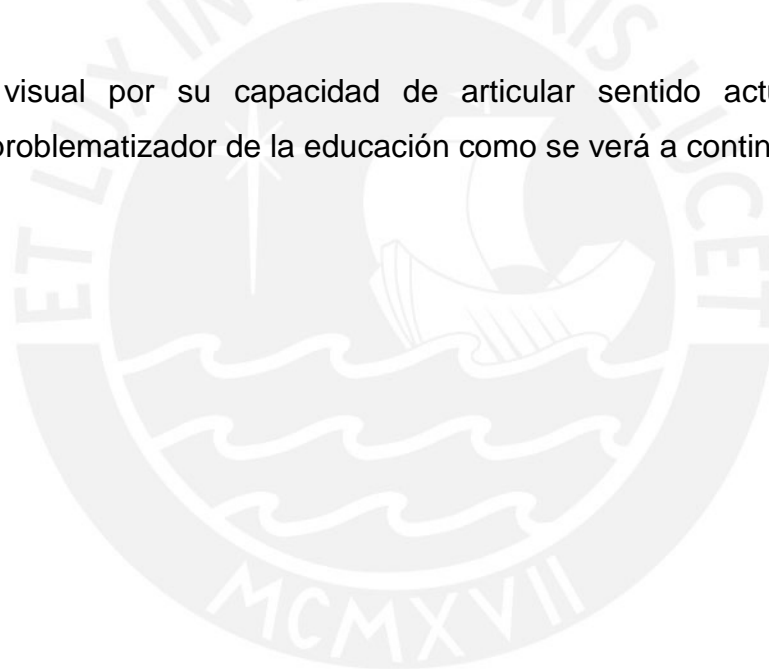
El presente ensayo está compuesto por dos capítulos. El primero busca explicar la visualidad como una característica de la cultura contemporánea. En él se desarrolla la idea de la alfabetización visual como capital cultural, qué se entiende por cultura visual y cuáles son sus características más relevantes desde el punto de vista educativo. El segundo capítulo pretende analizar las implicancias que esta situación tiene sobre la educación que se imparte en la escuela. En él se explican cuatro de ellas: la transversalidad de los saberes, la nueva subjetividad contemporánea, la formación docente y la escuela como un híbrido que incluye lo científico y lo cotidiano, lo formal y lo informal, el discurso y la práctica.

La aparición de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) en la escena contemporánea tiene un impacto importante para el individuo. La expansión de la esfera de influencia de los medios de comunicación en la vida de las personas ha llevado a la sobreexposición del individuo a mensajes y códigos, sobre todo audiovisuales. El monitor de la computadora en el trabajo, la cámara de los celulares, las video cámaras que usan las instituciones como vigilantes silenciosas de sus clientes o usuarios, los videos juegos de niños, jóvenes y no tan jóvenes, los televisores en los hogares, etc. dan cuenta de un ojo que ve, mira, observa, ojea, contempla y vigila. El sujeto se comunica y aprende de manera diferente; no solamente a través de la palabra, oral o escrita, sino también en forma visual o haciendo uso del resto de su cuerpo.

En el mundo contemporáneo, el individuo se ha convertido en un consumidor de imágenes o mensajes visuales al igual que en un productor de los mismos. La visualidad organiza la vida diaria del sujeto. *“La cultura visual es nueva precisamente por centrarse en lo visual como un lugar en el que se crean y*

discuten los significados. (...) da prioridad a la experiencia cotidiana de lo visual, desde la instantánea hasta el video e incluso la exposición de las obras de arte de éxito” (Mirzoeff 2003: 24-25). La visualidad se refiere al proceso de producción de significado cultural que parte de la circulación pública de las imágenes. La cultura visual es el entramado de prácticas, tanto de representación como de acción, y de discursos resultantes y condicionantes, al mismo tiempo, del ejercicio de la visualidad. Se vale de esta última para dotar de sentido a las prácticas sociales, como la educación; pero, al mismo tiempo, se nutre de los significados que ésta produce. Se refiere a los procesos, los resultados y los actores que ejercitan la visualidad. La relación entre ambas es recíproca y mutuamente influyente.

La cultura visual por su capacidad de articular sentido actúa como un paradigma problematizador de la educación como se verá a continuación.



1. LA CULTURA VISUAL, UN PARADIGMA PROBLEMATIZADOR DE LA EDUCACIÓN

Al decir de varios autores, la vida actual se mueve dentro de una cultura visual en su actuar, su soñar y su pensar diario (Mirzoeff 2003, Evans & Hall 2004, Sturken & Cartwright 2003, Brea 2005a, entre otros). Justamente lo nuevo de la cultura visual hoy es esa capacidad de influenciar en los valores, las creencias y las opiniones de las personas (Sturken & Cartwright 2003), y, también de ver y conocer al “Otro”. ¿Cómo lo visual complejiza y problematiza el currículo educativo? ¿Qué enseñar en un contexto en el que prima el mandato de las subjetividades como criterios de valor para la acción y el pensamiento? ¿Hacia dónde enrumbar los aprendizajes que se logran a través de lo visual como proceso abierto de construcción del conocer en la acción y cuyos resultados son imposible prever de manera cierta y finita?

Este capítulo trata de explicar la visualidad como una característica fundamental de la esfera cultural contemporánea. Está dividido en tres subcapítulos: el primero, busca definir la relación entre visualidad y cultura y analizar el rol que cumple esta última como capital social en el mundo de hoy. El segundo subcapítulo, intenta comprender qué se entiende por cultura visual y cuál es la relación de ésta con la construcción del conocimiento, la interacción social y la vida cotidiana de los sujetos. Finalmente, el tercer subcapítulo identifica cuáles son las características más saltantes de esta cultura visual, desde el punto de vista de los procesos educativos que plantea el currículo escolar.

La cultura visual desde la perspectiva fenomenológica permite comprender los condicionamientos que tanto las prácticas visuales, de representación y de acción, así como las imágenes, a manera de discurso, imponen a las artes visuales, a la educación y al espacio que estas dos últimas comparten: la educación artística.

Desde este punto de vista, la cultura visual es un híbrido que está en el corazón mismo de la sociedad contemporánea construyendo y reconstruyendo lo cultural, pero con una nueva lógica, la del evento¹. Esa es su nueva naturaleza y es, también, lo nuevo para la educación desde la perspectiva epistemológica.

En este ensayo el evento es tomado como un suceso que tiene comienzo pero cuyo final es difícil de prever debido a los encadenamientos que genera. Es el resultado de una red social en la cual opera el sujeto condicionando su libertad de acción (Mirzoeff 2004). La cultura visual introduce en escena a nuevos actores, como los medios de comunicación entre otros, que compiten con la escuela en su tarea de transmitir los diferentes saberes culturales de la sociedad, socavando así su rol de guardiana oficial de la verdad, el conocimiento y la tradición. Pero, además, instala en los sujetos nuevas formas de conocer y de relacionarse con la realidad, que cuestionan la clasificación y división disciplinaria de los contenidos, actividades y materiales de enseñanza habitualmente empleados y consagrados en el currículo escolar como socialmente aceptados. Y, por último, introduce la incertidumbre; propiciando, así, esquemas abiertos de conocimientos que se enfrentan a los esbozos cerrados de contenidos, articulados tanto en forma histórica como en disciplinas, y, considerados tradicionalmente como fundamentales para garantizar aprendizajes comprobables.

La cultura visual introduce la imagen como discurso y como acción que interviene en la sociedad proponiendo así una nueva episteme que deja de lado a la historia, como eje de análisis y de pensamiento. Funciona entrelazando el discurso de los contenidos, con las relaciones de poder que establecemos con el Otro y con el compromiso ético consigo mismo del individuo². Esta nueva forma de conocer y de pensar deja de lado los absolutos

¹ *"The constituent element of visual culture's practice is the visual event"* (Mirzoeff 2004: 6).
"El elemento constituyente de la práctica de la cultura visual es el evento visual".

² Hablamos aquí de una episteme al estilo foucaultiano desarrollada en "Las palabras y las cosas" y en "La arqueología del saber" (Castro 2006).

y opta por un camino más relacional y vivencial afectando y modificando las prácticas sociales de los hombres, entre ellas a la educación. *“...El saber no es analizado desde la perspectiva de su forma racional o de su objetividad, sino desde el punto de vista de la homogeneidad discontinua que rige la formación de diferentes discursos pertenecientes a una misma época”* (Castro 2006: 5). Más que una nueva manera de ver el mundo se trata de un conjunto de nuevas normas y formas de funcionamiento. La cultura visual descentra la dualidad entre oralidad y escritura que constituye el eje organizador tradicional de la educación que provee la escuela. ¿Cómo evitar, entonces, que el conocer y el pensar se disocien inhabilitando la lectura del hacer?

La escritura empleada por la escuela implica una secuencialidad temporal y una orientación espacial que la visualidad no respeta ni requiere para comunicar. El evento visual, y la cadena de asociaciones y acciones que éste genera conformando la cultura visual, son el contexto dominante y, a nuestro entender, ineludible, que la sociedad actual le presenta a la escuela problematizando la manera tradicional como se enseña en ella.

Mirzoeff (2003) nos dice que el mundo contemporáneo se mueve en la pantalla. Sin embargo, lo visual rara vez se da en forma pura. La cultura visual se manifiesta de manera conjunta, entrelazada con otras formas y medios de expresión como el texto, el sonido, el movimiento táctil, incluso los olores. *“No vivimos en una era exclusivamente visual”* (Mitchell 2003:23).

La presencia de lo visual en el mundo, tampoco es nueva ya que se remonta desde la época de Platón y sus cavernas. Ha estado presente desde entonces en la mente del ser humano, aunque de una manera recelosa, y hasta menospreciada se diría, como contenedor y transmisor de conocimientos (Evans 2004). Lo visual ha tenido siempre que luchar contra aquello que constituye su poder y su estigma al mismo tiempo: su capacidad de describir lo que vemos con visos de realidad. Esa capacidad de “dotar” de realidad lo que vemos es lo que genera un impacto mágico en el ser humano. Pero, al mismo tiempo, eso es lo que produce desconfianza y temor por un vacío de contenido

según la tradición platónica. ¿Será por eso que los textos académicos, independientemente de la materia de la que traten, privilegian la palabra como medio de comunicación mientras que los textos de entretenimiento utilizan más las imágenes?

Las personas nos comunicamos cada vez más de manera visual en nuestra vida cotidiana y en la escuela. El concepto del “currículo visual oculto” es un buen ejemplo de la presencia cotidiana de este fenómeno al interior del aula³. La comunicación visual funciona como una estrategia pedagógica que, adicionalmente utilizada intencionalmente, fomentaría formas de conocimiento más intuitivas que racionales, en apoyo al desarrollo de los procesos cognitivos y perceptuales involucrados; permitiendo, así, un andamiaje más personalizado por parte del profesor, de acuerdo a los estilos de aprendizaje que tenga cada alumno. ¿Cómo es que a pesar del nuevo rol que cumple lo visual en la vida, creencia y formas de pensar de las personas no ha sido tomado en cuenta por la escuela y las demás instituciones educativas?

La cultura visual es expresión formal de una intersubjetividad que se manifiesta en una mirada de ida y vuelta de representaciones mediadas o imágenes. La visualidad funciona como táctica de negociación, ante la hipervisualidad de la vida cotidiana, de los que no poseen los medios de producción de imágenes en el mundo digitalizado global (Mirzoeff 2004). Es un terreno de confrontación en el que se intersecta el poder con la representación visual.

La imagen es un espacio de negociación de subjetividades que construye sentido contrastando la intencionalidad del que la construye con la capacidad de significación del que la deconstruye. Al permitirle al sujeto anclarle una significación, provee al espectador de una ilusión de capacidad de acción y decisión y de poder que en realidad no posee en su vida diaria (Mirzoeff 2004). ¿Qué significa para la escuela tener que negociar, en la cotidianeidad, el

³ “Por *currículum oculto visual* entendemos el conjunto de contenidos que se transmiten de forma implícita en un contexto educativo a través del lenguaje visual” (Acaso y Nuere 2005: 209).

significado de lo que vemos? ¿Cómo funciona la intersubjetividad de la imagen, en relación a la identidad de los alumnos, en los procesos educativos formales?

Por un lado, lo visual no puede entenderse al margen de cómo se ejercita y reproduce el poder en la sociedad. La cultura visual es parte de la esfera cultural contemporánea a través de la cual el poder dominante ejercita su predominio mediante la construcción y reconstrucción de las ideologías (Strurken & Cartwright 2003). La lucha por el poder social ha desbordado la esfera económica y política para situarse en la vida cotidiana a través de la cultura con ayuda de las TIC's y de la visualidad. La mirada no es neutra. Ésta es producto de una serie de categorías y responde a intereses y expectativas particulares.

Por otro lado, lo visual entendido como práctica social empodera al sujeto común y corriente en un triple nivel. Como representación, lo visual proporciona un discurso cambiante del mundo, inmediato y siempre parcial, dependiendo del punto de observación en que se sitúe. Crea una subjetividad nueva que pone a lo cotidiano en primer plano y se convierte en el piso del sujeto para la toma de decisiones personales y profesionales y los juicios de valor que emite. Como acción, lo visual convierte la cotidianeidad en un concatenamiento de eventos, a manera de red, difícilmente rastreable y predecible que, influye sobre el accionar del sujeto de una manera incierta, abierta. Como discurso, lo visual es un lugar de encuentro para la intencionalidad de aquél que produce la imagen con la lectura que de ella hace aquél que la consume. Es un espacio de interacción social que permite afectar al "Otro" y dejarse afectar por él. Esta dinámica interactiva y social propone un camino diferente de construcción del conocimiento, a través de la comprensión de la realidad. Se conoce a través de la acción y se actúa conociendo; ligando permanentemente la teoría con la práctica, relacionando la percepción individual con la colectiva. El conocimiento se vuelve variable, pero, más aún, su producción y distribución se ubican en el centro de las nuevas formas de organización económica y social.

Lo visual no puede verse de manera anecdótica a la educación. Lo visual es parte integrante de la cultura contemporánea y como tal no solo le concierne sino que la problematiza. El nuevo rol que la visualidad cumple en la vida cotidiana de los sujetos, en la construcción y reconstrucción de sus identidades está fuertemente imbricado con el desempeño actual de lo cultural en la sociedad como consecuencia principal, pero no exclusiva, de los procesos de globalización económica.

1.1.LA VISUALIDAD COMO UNA CARACTERÍSTICA FUNDAMENTAL DE LA ESFERA CULTURAL CONTEMPORÁNEA.

Además de la globalización económica se dan tres nuevos fenómenos que definen a lo cultural como el eje de las prácticas sociales al interior de la sociedad actual. Uno, la ampliación y diversificación de los mercados. Dos, el desarrollo tecnológico y electrónico de las comunicaciones y de la información (TIC's). Tres, los grandes flujos migratorios. Los cuatro, incluyendo la globalización económica, se dan entrelazadamente pero será el desarrollo de las TIC's, el que marcará la pauta y producirá el quiebre en las relaciones intersociales que se aprecia en las últimas décadas, estableciendo un complejo nuevo orden económico cultural global (Appadurai 2001). Este acápite se propone analizar el rol de capital social que cumple la cultura dentro de este nuevo orden y cómo la visualidad se posiciona como eje articulador de las prácticas sociales que constituyen lo cultural.

Desde el punto de vista cultural existen varias posturas sobre la globalización. Moxey (2005) destaca tres aproximaciones: la de Jameson (1998), la de García Canclini (1995) y la de Appadurai (1996). Estas dos últimas están contrapuestas con la primera. *“Según el crítico cultural americano Fredric Jameson y otros, el capital internacional ha mermado la autoridad de los Estados-nación y camina hacia niveles de normalización y homogenización global cada vez mayores”* (2005:30). Jameson desde una aproximación marxista al fenómeno mantiene el eje histórico de análisis y plantea la interdependencia de los mercados financieros que junto con las actividades

monopólicas de las empresas multinacionales afectarán negativamente la economía global haciendo que se rechace generalizadamente el proyecto y se dé una vuelta al socialismo.

Por su parte, la propuesta de García Canclini plantea la interacción de las actividades económicas y culturales formando un ensamblaje multinacional de partes que establece las identidades y distinciones entre unos y otros. *“Hay que averiguar, entonces, cómo se reestructuran las identidades y las alianzas cuando la comunidad nacional se debilita, cuando la participación segmentada en el consumo —que se vuelve el principal procedimiento de identificación— solidariza a las élites de cada país con un circuito transnacional y a los sectores populares con otro”* (1995: 51). El consumo establece relaciones sociales y de poder; que llevan a la globalización hacia la fragmentación y la recomposición más que hacia la homogenización. Está ubicado en el centro de la actividad capitalista y el consumidor es el agente principal porque sus decisiones pueden definir su accionar y su identidad. *“...Cuando seleccionamos los bienes y nos apropiamos de ellos, definimos lo que consideramos públicamente valioso, las maneras en que nos integramos y nos distinguimos en la sociedad, en que combinamos lo pragmático y lo disfrutable”* (García Canclini 1995: 19). Este autor parte de una propuesta multitemporal en la que diferentes temporalidades coexisten tal como sucede en las sociedades latinoamericanas, permitiendo la coexistencia de modos de pensar y de actuar totalmente opuestos.

Appadurai (2001)⁴, por su lado, resalta, por encima de las transformaciones económicas, el quiebre de las relaciones sociales entre sociedades como consecuencia del cambio en los medios de comunicación y las migraciones, que junto con la globalización cambian el discurso cotidiano de las prácticas sociales y culturales. *“Los medios de comunicación electrónicos transforman el campo de la mediación masiva porque ofrecen nuevos recursos y nuevas disciplinas para la construcción de uno mismo y de una imagen del mundo”*

⁴ Appadurai (2001) es una nueva reimpresión de la misma edición de Appadurai (1996).

(Appadurai 2001: 19). Lo moderno y lo global son dos caras de una misma moneda, que se vinculan a través de la imaginación.

Appadurai (2001), al igual que García Canclini (1995), rompe con el eje histórico y adicionalmente considera el trabajo de la imaginación como de vital importancia para este proceso. Éste se da en el espacio de disputa y de negociación simbólicas para relacionar lo global con las prácticas locales de lo moderno. La imaginación traspasa los espacios habituales del arte y del mito y del ritual clásicos para, a través de la memoria y del deseo, introducirse en la cotidianeidad de la gente común y corriente. *“...La diferencia fundamental es que estas nuevas mitografías pasan a convertirse en estatutos fundacionales de nuevos proyectos sociales y no son simplemente un contrapunto de las certezas de la vida cotidiana. Para grandes grupos humanos, estas mitografías sustituyen la fuerza glacial del habitus por el ritmo acelerado de la improvisación”* (Appadurai 2001: 21 – 22)⁵.

Este ensayo concuerda más con las propuestas de García Canclini (1995) y de Appadurai (2001) que con la de Jameson (1998). Acepta la idea de que romper el eje historicista de análisis permite centrar el foco de atención en la diferencia, más que en la similitud. En una sociedad como la peruana, donde diferentes temporalidades, grupos étnicos y culturas conviven, parece pertinente hacerlo. Permite diferenciar los mecanismos performativos que rigen el funcionamiento en la esfera pública de la cultura, sus agentes y las respectivas agendas implicadas.

⁵ *“Habitus is both a system of schemata of production of practices and a system of perception and appreciation of practices. And, in both of these dimensions, its operation expresses the social position in which it was elaborated. Consequently, habitus produces practices and representations which are available for classification, which are objectively differentiated; however, they are immediately perceived as such only by those agents who possess the code, the classificatory schemes necessary to understand their social meaning. Habitus thus implies a “sense of one’s place” but also a “sense of the place of others”*” (Bourdieu 2003a:131)

“Habitus es tanto un sistema de esquemas de producción de prácticas como un sistema de percepción y apreciación de las mismas. Y, en ambas dimensiones, su operación expresa la posición social en la cual fue elaborada. Consecuentemente, el habitus produce prácticas y representaciones que están disponibles para clasificaciones que son objetivamente diferenciadas; sin embargo, son inmediatamente percibidas como tales solo por aquellos agentes que poseen el código, es decir, los esquemas clasificatorios necesarios para entender su significado social. El habitus, entonces, implica un “sentido del lugar de uno”, pero también un “sentido del lugar de los otros”.

Coincide también con García Canclini (1995) en la importancia que tiene el consumo dentro del sistema económico actual. Aunque no establece relaciones igualitarias, esta actividad introduce al consumidor en la escena pública con poder de negociación. Definir al consumidor como el agente principal es rescatarlo no sólo como individuo y sujeto económico sino, fundamentalmente, como sujeto público capaz de producir cultura, con capacidad de actuar creando significado de forma independiente en la sociedad, decidiendo socialmente de acuerdo a sus propias creencias.

De Appadurai (2001) este ensayo rescata, además, el valor que tiene la imaginación como articulador de discurso para la vida cotidiana. En el mundo contemporáneo, la cultura dejó de ser propiedad de las élites y forma parte constitutiva de la vida diaria. Ello implica empoderar al sujeto común y corriente rescatando lo popular como manifestación cultural. Nuevamente esto parece lo más pertinente en una sociedad como la peruana donde la larga y variada tradición cultural popular se junta con la imaginación para hacer posible la sobrevivencia del día a día de la mayor parte de la población.

Lo cultural en el mundo de hoy puede ser, así, visto desde dos dimensiones mutuamente relacionadas: desde el punto de vista de la diferencia, como capital cultural y, desde la perspectiva del trabajo de la imaginación, como visualidad. ¿De qué manera funciona lo cultural como capital? ¿Cómo se articula la visualidad con el trabajo de la imaginación? ¿Cuál es la vinculación entre ambas dimensiones? A continuación intentaremos dar respuesta a estas interrogantes.

1.1.1. LO CULTURAL COMO CAPITAL

La sociedad como espacio de convivencia está constituida correlacionadamente por el espacio social y el espacio simbólico a través de las posiciones sociales que se asumen, las disposiciones personales y colectivas que se adquieren y las elecciones que se realizan conformando un sistema diferenciado, diferenciable y que diferencia a unos de otros (Bourdieu

2003b). *“El espacio social es construido de tal modo que los agentes o los grupos son distribuidos en él en función de su posición en las distribuciones estadísticas según los dos principios de diferenciación que (...) son sin duda alguna los más eficientes: el capital económico y el capital cultural”* (Bourdieu 2003b: 30). Las posiciones sociales son las relaciones que se entablan en correspondencia a la ubicación que se toma en el espacio social de acuerdo a la dotación y composición del capital del sujeto o del grupo. Este espacio social se retraduce en un espacio simbólico a través de las disposiciones o *habitus*⁶ correspondiente a un estilo de vida unitario que da cuenta de las prácticas, bienes y personas que lo caracterizan y diferencian (Bourdieu 2003b). ¿Cómo es que este *habitus* se convierte en el capital cultural del que nos habla Bourdieu?

En la escena contemporánea se inicia una movilización de la mano de obra como consecuencia de la globalización económica, de la ampliación y diversificación de los mercados, del desarrollo tecnológico y electrónico de las comunicaciones y de la información (TIC's) y de los grandes flujos migratorios. Esta situación da origen a un nuevo actor social de carácter transnacional que controla los medios de producción, aunque no los posee: los ejecutivos y directivos de las grandes empresas e instituciones transnacionales. Según Wortman (2009), sus miembros se caracterizan por tener perspectivas globales, provenir de muchos países y pensarse a sí mismos cada vez más como ciudadanos del mundo. La emergencia de este grupo social marcará un cambio importante en la relación entre cultura y economía.

Surge así un imaginario transnacional dominante que, si bien busca homogenizar las prácticas sociales y culturales, genera mezclas y resistencias que muestran *“...las sutiles negociaciones epistemológicas y morales que ocurren entre culturas, dentro de las culturas, entre individuos y aun dentro de los individuos mismos al tratar la discrepancia, la ambigüedad, la discordancia y el conflicto”* (García Canclini 2004: 16). Es por ello que lo cultural va a ser definido más por las diferencias que por las similitudes que establece.

⁶ Ver definición en la nota 5 al pie de la página 22.

Marc Abélès, Arjun Appadurai y James Clifford, entre otros, están renovando la disciplina al redefinir la noción de cultura: ya no como entidad o paquete de rasgos que diferencian a una sociedad de otras. Conciben lo cultural como un sistema de relaciones de sentido que identifica diferencia, contrastes y comparaciones (Appadurai, 1996:12-12), el vehículo o medio por el que la relación entre los grupos es llevada a cabo (Jameson, 1993:13) (García Canclini 2004: 20-21).

Asimismo, el incremento cualitativo de las migraciones pone en contacto diferentes modos de hacer, sentir y pensar. El espacio social se torna multidimensional y trata de funcionar como una unidad en tiempo real dentro de la diversidad, incluyendo y excluyendo, simultánea y permanentemente, a todo nivel (Labanyi 2000). Se habla de una multiplicidad, compuesta por individuos heterogéneos que establecen lazos, relaciones entre ellos, atravesando edades, preferencias sexuales, razas, credos y lugares de nacimiento.

Cualquier juramento de lealtad, cualquier compromiso a largo plazo (y mucho más un compromiso eterno) auguran un futuro cargado de obligaciones que (inevitablemente) restringiría la libertad de movimiento y reduciría la capacidad de aprovechar las nuevas y todavía desconocidas oportunidades en el momento en que (inevitablemente) se presenten (Bauman 2007: 28).

Es por ello, por esa diversidad y complejidad de conexiones y relaciones, que el significado es hoy más importante que nunca. Ante la ausencia de verdades universales y vínculos permanentes en el tiempo, da sentido de identidad, de quién se es y a dónde se pertenece. Es lo que se entiende y se siente acerca de las cosas. Está en permanente cambio, siendo constantemente producido e intercambiado en cada interacción personal y social en la que se toma parte. La cultura no es algo dado que se aprende o se transmite; se crea y se recrea a través de la acción social. Se refiere *“al subconjunto de diferencias que fueron seleccionadas y movilizadas con el objetivo de articular las fronteras de la diferencia. (...) la cultura pasa a ser un asunto de identidad de grupo...”* (Appadurai 2001: 29). El habitus cobra relevancia en tanto que proporciona códigos que permiten interpretar el significado social de la acción.

La esfera cultural contemporánea se vuelve policéntrica. No hay un único centro sino que es una mixtura de apropiaciones mutuas. *“En un contexto de*

intensas migraciones las personas construyen sus identidades culturales a través de los relatos de la industria cultural la cual produce resignificaciones extraterritoriales” (Wortman 2009:21). Es local pero también global a través de la circulación de personas, mercancías, información y bienes simbólicos que la globalización posibilita y propicia. *“Existe, pues, la diversidad en el seno de una misma matriz cultural”* (Alonso 2009: 12) como consecuencia de las mezclas, resistencias y márgenes que se generan a su interior. Los sujetos tienen la posibilidad de elegir sus referentes. La cultura deja de tomarse como un absoluto y se redefine en términos relacionales entre habitus. ¿Qué retos implican estas fusiones y luchas para la educación formal? ¿Podrá la escuela mantener su liderazgo como referente de conocimiento y cultura dentro de la sociedad?

Pero, la cultura hoy también se caracteriza por *“...una polivocalidad básica e irreductible en su seno”* (Alonso 2009: 12). Se expresa de varias formas y desde diferentes perspectivas siendo la multiplicidad la única universalidad que se permite. Está conformada por un sistema de autorreferencias abierto y polisémico que demanda del juicio moral del sujeto. Ante la ausencia de universalismos, se crea y se recrea citándose a sí misma a fin de adquirir coherencia y cohesión. Cada cita implica una relectura de la realidad que implica una reformulación de sentido. La realidad solo existe inmersa dentro de un contexto. Por lo tanto, se introduce la subjetividad del sujeto y la presencia del Otro. *“El perspectivismo abre a la lógica del descentramiento (no hay una única interpretación) y a la lógica de la diferencia (las interpretaciones no son homologables entre sí)”* (Hopenhayn 2000: 1). Esta lógica de la diferencia es lo que articula lo singular con lo plural y representa la presencia de ese Otro distinto que posibilita y completa el ser a través de las prácticas sociales de negociación epistemológicas y morales. Da sentido de ser y ancla significados.

La identidad cultural no es una forma fija o congelada, más bien es un proceso dinámico, enriquecido a través del diálogo y el intercambio con otras culturas. (...) En el Tercer Mundo, sin embargo, la identidad cultural es el interés central y significa la necesidad de ser capaz de reconocerse a sí mismo o una necesidad básica de sobrevivencia y de construcción de su propia realidad (Barbosa s/a: 1).

La identidad es un constructo que da sentido. Es un proceso dialéctico, interno y externo, entre el individuo y la sociedad. Proporciona el discurso o narrativa que propicia la universalización y la particularización simultáneamente, permitiendo el accionar autónomo del individuo (Molina 2003). No se tiene más una identidad fija y única. Se es producto de la socialización. Las identidades son fluidas, flexibles y heterogéneas y el habitus es el capital cultural con el que se posiciona socialmente para construir significado.

Adicionalmente, la producción simbólica pasa a estar crecientemente sujeta a los mandatos del mercado; y es distribuida internacionalmente a través de las prácticas comerciales. Sirve para apuntalar la cohesión social en las situaciones de disenso proveyendo un espacio de paz y seguridad para la inversión. La cultura se convierte en un recurso como cualquier otro recurso económico que tiene una utilidad: la mejora sociopolítica o la mejora económica (Yúdice 2002). Surge el capital cultural como nuevo factor de producción, económica, social y epistemológica, que crea valor. *“Hay quienes aducen incluso que la cultura se ha transformado en la lógica misma del capitalismo contemporáneo”* (Yúdice 2001:31).

La cultura provee de contenido a las prácticas económicas, sociales, morales, políticas y epistemológicas convirtiéndose así en un capital cultural que genera beneficios financieros, sociales y culturales. Poseer capital cultural implica comprender los modos de hacer, sentir y pensar del Otro permitiéndole al sujeto funcionar social e individualmente tanto en su vida diaria como en su vida profesional. La producción y distribución del conocimiento articulan las nuevas formas de organización económica y social. Pero será el capital cultural, con su dimensión simbólica, el que permita que estas últimas cobren sentido.

Por ejemplo, en la sociedad peruana el desarrollo tecnológico y la globalización, tienen un doble efecto. Por un lado, ofrecen nuevas oportunidades de socialización e integración, abriendo un camino de posibilidades para el diálogo y el entendimiento mutuo. Por otro lado, imponen

sus formas de organización social y económica excluyendo a aquellos cuyo capital no es financiero sino social y/o cultural.

La necesidad de identificar lo que se es para el Otro, y viceversa, abarca todos los escenarios de la vida del sujeto, incluyendo el laboral. Hoy que tanto se habla de que la educación debe formar para la vida tanto personal como profesional, ¿qué significa el educar para el trabajo en el mundo globalizado actual? Hacerlo implica no solo formarlo académicamente sino también identificar y reconocer los medios de circulación y difusión de las representaciones que de esas diferencias se tienen y que alimentan a la imaginación en su tarea de articular las identidades de grupo. En el mundo globalizado de hoy esa circulación y difusión pasa necesariamente por lo visual, como nueva forma de articular las prácticas sociales y de dotarlas de sentido que crea cultura. En el siguiente acápite explicaremos cómo funciona.

1.1.2. LA VISUALIDAD EN LO CULTURAL.

La visualidad se refiere al registro visual en el que la imagen y el significado visual operan (Evans & Hall 2004). Es un espacio fenomenológico intersubjetivo e intercultural en el que las prácticas visuales, de ver y de ser visto, se confrontan, negocian sentido y construyen cultura. La imagen es tanto discurso como acción. Como discurso, influye en la forma en que las ideas se ponen en práctica y condiciona la conducta de los espectadores. Como acción, establece vínculos con los demás: las instituciones sociales, políticas, económicas y los sujetos.

El significado se edifica en el espacio de interrelación entre ella y el espectador. Depende de la capacidad de significar de la primera y de la capacidad subjetiva del segundo de colocar y crear significado. De allí la importancia de enseñar a ver. Un analfabeto visual es aquel que no es capaz de colocar significado a lo que ve, aquel que no es capaz de decodificar la imagen.

La imagen es un constructo complejo resultado de la acción recíproca entre visualidad, aparatos, instituciones, cuerpos y figuras (Evans & Hall 2004). Debe construir encuentros fortuitos y provocados, que se valgan de la coyuntura para armar conjuntos estructurados coherentemente desde una lógica interna, que suponga multiplicidad, yuxtaposición y simultaneidad. Sólo así lo visual podrá unir lo autobiográfico con la maquinaria social.

Reading and interpreting images is one way that we, as viewers, contribute to the process of assigning value to the culture in which we live. Practices of looking then are not passive acts of consumption. By looking at and engaging with images in the world, we influence the meanings and uses assigned to the images that fill our day-to-day lives (Sturken & Cartwright 2003: 42)⁷.

Ver, como construcción cultural, no es, pues, algo natural sino aprendido. La pregunta es ¿Dónde se aprende a ver? ¿Debería la escuela enseñar a ver? ¿Están los profesores capacitados para enseñar a ver a sus alumnos? ¿De qué manera el currículo escolar incorpora el ver?

A partir de las últimas décadas con el desarrollo de las TIC's, la sociedad se transforma en un ensamblaje de diversas culturas que comparte un mismo espacio, geográfico o no. La presencia de los medios de comunicación, entre ellos la televisión y la computadora en especial, produce un caos cultural que fragmenta y recompone las relaciones sociales, especialmente las de las familias y las de la escuela.

Hablamos de fragmentación para referirnos más que a la forma del relato televisivo a la des-agregación social, a la privatización de la vida que la experiencia televisiva consagra. (...) la llave televisión/computador convierte al espacio doméstico en el territorio virtual por excelencia: aquel en que más hondamente se reconfiguran las relaciones de lo privado y lo público, esto es la superposición entre ambos espacios y el emborronamiento de sus fronteras (Martín-Barbero 2005: 71).

⁷ "Leer e interpretar imágenes es una manera en la que nosotros, como observadores, contribuimos al proceso de asignar valor a la cultura en la que vivimos. Las prácticas de ver entonces no son actos pasivos de consumo. Mediante el ver y el compromiso con las imágenes en el mundo, influenciamos los significados y usos asignados a las imágenes que llenan nuestra vida cotidiana".

Esta nueva situación ofrece nuevos recursos para la construcción de uno mismo y del mundo a través de la mediación masiva. “...los medios de comunicación electrónica proveen recursos y materia prima para hacer de la construcción de la imagen del yo, un proyecto social cotidiano” (Appadurai 2001: 19). Éste es, al entender de este ensayo, un elemento importante y distintivo de los tiempos que hoy se viven. Hasta inicios de la segunda mitad del siglo XX, la imagen de uno mismo y del mundo eran construidos en forma, mayoritariamente, individual y dentro de lo privado. En el mundo contemporáneo, la esfera pública y la privada desdibujan sus fronteras y se mezclan. Se da un cambio sustantivo en el discurso cotidiano de las prácticas sociales y culturales. Lo visible es lo que existe. El consumo adquiere un matiz simbólico. Somos lo que consumimos y consumimos lo que somos. Se es lo que se muestra a los Otros y lo que ellos ven de uno.

Por otro lado, el desarrollo de la tecnología, y de las TIC's en particular, propicia y facilita una tendencia a traducir en imágenes cosas que antes eran imposible de imaginar siquiera. Se da un hiperestímulo de la cultura visual actual que satura el campo visual de los sujetos. La cultura visual no depende de la imagen en sí misma sino de esta tendencia a visualizar o a traducir el mundo en imágenes (Mirzoeff 2003).

En un mundo donde la única unidad es la del co-funcionamiento del momento: una simbiosis, una “empatía”, lo real no es una esencia primaria que se intenta recuperar, sino algo que se produce mediante las negociaciones simbólicas que se entablan en los espacios que la imaginación provee (Labanyi 2000). Se existe como parte de un imaginario, individual y colectivo, creador de imágenes que, fuera de contexto y en relación con otras, adquieren nuevos significados. Se desea para uno la cotidianeidad del personaje de la serie de televisión que se desenvuelve en Nueva York y que se ve en Lima. Se ansía esa vida diaria aparentemente despreocupada y relajada aunque nunca se ve cómo hace el protagonista para poder costearla. Se considera buena persona a la actriz que interpreta a la heroína de una telenovela aunque no se conozca más detalle sobre su vida real.

La subjetividad y la identidad se construyen y reproducen, constantemente, contraponiendo recuerdos completos y fragmentados de las experiencias y sensaciones vividas; enmarcándolas, muchas veces, en una narrativa en la que originalmente no se encontraban. Se es las memorias que se retienen, sin orden aparente, intentando evitar que “aquello” pase desapercibido o pueda llegar a olvidarse. Se trata de fotografiar todo y a cada momento, como si la imagen capturase la realidad del instante y su existencia nos permitiera recrearlo en cada historia que contamos con su ayuda; aunque cada vez ésta sea distinta.

La imaginación se transforma en constructora de la realidad cada vez que se cuenta una anécdota, en cada video que se graba y que se muestra, en cada noticia que se ve en la televisión. Facilita la construcción de una narrativa que provee el sentido necesario para el ser y el hacer. Los medios electrónicos y las migraciones masivas producen incertidumbre al poner en contacto espectadores desterritorializados con imágenes circulando por la red pero habiendo sido creadas en otros contextos (Appadurai 2001). La realidad se visualiza y cambia a través de las diferentes relaciones que se establecen de manera equívoca, no unívoca, entre lo social y lo psicológico, entre lo público y lo privado, entre lo científico y lo cotidiano, entre lo cultural y lo económico, entre lo político y lo moral.

El ver se convierte en una construcción cultural que produce realidad en base a procesos de subjetivación/socialización y de identificación /diferenciación de los imaginarios visuales circulantes (Brea 2005a). El desarrollo tecnológico y electrónico se esmera en seguir haciendo visibles aquello que antes no lo era. Gracias a eso, el trabajo de la fantasía y la imaginación nos ayuda a llenar los espacios que la razón o las circunstancias no pueden. El sujeto se encuentra inmerso en un universo fundamental, aunque no exclusivamente, visual (Mirzoeff 2003).

La visualidad es una de las formas que tiene la cultura contemporánea de articular las prácticas sociales dotándolas de sentido con ayuda de la

imaginación. Leer y producir imágenes y representaciones visuales constituye un capital cultural en un mundo donde la cultura visual negocia y difunde significados. Pero la cultura visual es más que la imagen. Es una forma de articular el mundo, de funcionar socialmente y de tomar decisiones para la acción, como se ve enseguida.

1.2. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR CULTURA VISUAL?

La diseminación del término “cultura visual” generalmente se le atribuye a Svetlana Alpers quien lo utilizó primero en 1972 para referirse a un conjunto de representaciones visuales, especialmente de la ciencia y de la tecnología, que permitieran comprender el imaginario visual de aquel entonces (Evans & Hall 2004, González & Gil 2007). Sin embargo, actualmente, la cultura visual es algo más que el estudio de las imágenes por muy interdisciplinario que éste sea (Rogoff 2004). A diferencia de las palabras, la imagen proporciona una gran información a manera de enunciado, que no tiene tiempo ni espacio, en la que lo que muestra va más allá o es diferente a lo que dice (Evans 2004). Por lo tanto, “...la Cultura visual no se alimenta sólo de la “interpretación de las imágenes”, sino de la descripción del campo social de la “mirada” (Guasch 2005: 65).

El presente subcapítulo busca explicar qué se entiende por cultura visual en base al análisis de ese campo social de la “mirada”. Luego de una presentación general del concepto, se profundiza en esta explicación en tres apartados correspondiendo cada uno a una perspectiva diferente: la “mirada” que construye significado, la “mirada” que ve al Otro y la “mirada” con la que el sujeto se ve a sí mismo.

Mirzoeff (2003) dice que la cultura visual es una estructura interpretativa fluida centrada en la comprensión de las respuestas de los sujetos y de los grupos, a los medios visuales de comunicación. Evans & Hall (2004) se refieren a la cultura visual como a un conjunto de significados y sujetos históricamente situados y definidos. González & Gil sostienen que el concepto de cultura

visual es necesariamente vago dado que tiene componentes muy heterogéneos que van desde “...cualquier tipo de propuesta artística, nuevas realidades de los videojuegos, pasando por el impacto visual de la moda, por las tácticas publicitarias, por la imaginería fascista, etc.” (2007: 95). Para Hall (2004) la cultura visual está compuesta por sistemas de representación, que fijan sentido a través de lenguajes visuales y modos de representación. Buck-Morss, por su parte, afirma que no se trata de “...alcanzar lo que está bajo la superficie de la imagen, sino ampliarla, enriquecerla, darle definición, tiempo” (2005: 159). Por último, la propuesta de Mitchell (2003) de la cultura visual no solo como la construcción social de lo visual, sino como la construcción visual de lo social, apunta a la imbricada relación que existe entre lo visual y lo cultural. Lo primero se construye colectivamente a lo largo del tiempo mientras que lo segundo no existe sino visualmente.

Este ensayo, se aproxima a la cultura visual desde el punto de vista fenomenológico; como un espacio dialéctico de interacción social que construye significado, a partir de lo visual; y, al hacerlo, produce cultura y da identidad, tanto individual como colectiva. Esta es la particularidad principal que reviste lo visual hoy en día y es, al entender de este ensayo, la razón fundamental por la cual le concierne también a la educación ¿Cómo afecta la cultura visual a la forma de aprender de los jóvenes y niños? ¿Puede la imagen cumplir una función epistemológica? ¿Qué retos plantea a los profesores? ¿Qué tipo de resistencias puede generar la cultura visual desde el proceso formativo impulsado por la escuela?

La cultura visual es dinámica, múltiple y diversa tanto en sus modos como en los medios de los que se vale. Las representaciones visuales pueden ser fijas o en movimiento, materiales o inmateriales, hechas a mano o mecánicamente, únicas o en serie, etc. Pero la imagen para ser leída debe ser tomada como un todo. No puede ser decodificada por partes. Nos introduce a la lógica de la simultaneidad y la yuxtaposición. Rompe así, con el eje temporal y secuencial en la construcción del sentido y coloca a la cultura, al contexto que rodea al proceso, en su lugar. ¿Qué significa este cambio de ejes para el proceso

educativo? ¿Puede hoy desarrollarse en los alumnos prácticas de construcción de significado manteniéndose el eje temporal y secuencial, como centro del proceso, como lo hace actualmente la escuela?

Tanto el ver como el ser visto son prácticas equiparablemente significativas y significantes. Para Hall (2004), ver es un proceso social y psicológico que acontece internamente en la relación que el espectador entabla con lo que es visto. Tiene una dimensión consciente y otra inconsciente. La cultura visual exige una aproximación a la imagen, o representación visual, definitivamente interdisciplinaria, incluso antidisciplinaria se diría, que modifica la forma de conocer del sujeto.

Lo visual, a diferencia de lo textual, proporciona abundante y variada información simultáneamente, la cual se procesa a través de múltiples y diversas lecturas simultáneas que implica un manejo transdisciplinar o no disciplinar de la información y la capacidad de moverse cognitivamente a lo largo y ancho de diferentes niveles de síntesis. Uno puede leer una imagen en segundos, mientras que la lectura de un texto, por más a la ligera que se lea éste, demorará por lo menos el triple. ¿Cómo prepara el currículo escolar al estudiante para el mundo en el que la cultura visual funciona?

1.2.1. LO VISUAL COMO UNA PRÁCTICA SOCIAL QUE CONSTRUYE SIGNIFICADO

La cultura visual, como lugar fenomenológico de interacción social para las culturas y la identidad, contrapone el discurso que hace la imagen con el discurso que la decodifica. El enunciado de la imagen se enfrenta al enunciado que el observador hace de la misma. Es un encuentro situado en un tiempo y espacio específico que de variar afecta el resultado.

...reconocer que la imagen visual no es estable, sino que cambia su relación con la realidad externa en los determinados momentos de la modernidad. (...) A medida que una determinada forma de representar la realidad va perdiendo terreno, otra va ocupando su lugar sin que la primera desaparezca. (...) Esta imagen es dialéctica porque establece

una relación entre el observador y el momento de espacio o tiempo pasado y presente que representa (Mirzoeff 2003: 25).

El conocimiento se construye en el espacio de interacción entre la imagen y el espectador (Evans & Hall 2004). Al ubicar al significado entre el que ve y lo que es visto, la cultura visual introduce a la subjetividad y al sujeto en una dinámica de funcionamiento cotidiano signado por la incertidumbre. Es en este contexto que la búsqueda de sentido se convierte en el eje de las prácticas sociales y de la cultura, por lo tanto, también de la educación.

La imagen es un espacio de lucha ideológica.⁸ El significado es lo que se comprende y se percibe de las cosas. Está en permanente movimiento como consecuencia de la acción social. Los *“...meanings are created in part when, where and by whom images are consumed, and not only when, where, and by whom they are produced”* (Sturken & Cartwright 2003: 46)⁹. En la cultura visual el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico se desarrollan de la mano, dando origen a un nuevo discurso cultural y epistemológico cuya existencia y continuidad influye sobre el hacer y el pensar dentro y fuera de la escuela. *“By means of images we engage with widely shared social assumptions about the way of the world”* (Duncum 2010: 7)¹⁰.

De acuerdo a lo señalado entonces, la nueva dinámica epistemológica que la cultura visual introduce es abierta en un doble sentido: el de la intersubjetividad y el del evento. Por un lado, el productor del mensaje visual deja de estar en completo control del significado que quiere transmitir y depende también de la

⁸ *“We define ideology as the broad but indispensable, shared set of values and beliefs through which individuals live out their complex relations to a range of social structures”* (Sturken & Cartwright 2003:21).

“Definimos ideología como un amplio pero indispensable conjunto de valores y creencias a través lo los cuales los individuos desarrollan sus relaciones complejas al rango de estructuras sociales”

⁹ *“...significados son creados en parte cuándo, dónde y por quiénes consumen las imágenes y no solo por cuándo, dónde y por quiénes son ellas producidas”.*

¹⁰ *“A través de la imagen enganchamos con los supuestos sociales ampliamente compartidos acerca de cómo es el mundo”.*

carga subjetiva que traiga el que ve para concretarlo. “[Las]...*subjetividades se encontrarán y metamorfosearán en encuentros de carácter multicultural y multitemporal provocados por unos juicios de valor que también se verán sometidos a una reconsideración continua*” (Moxey 2005: 36). La visión es una comunicación de doble vía, de ida y vuelta. Es un encuentro intersubjetivo de “miradas” que “dota” de realidad y de verdad a lo que está ante los ojos.

El significado es algo que se construye a partir de la capacidad de significar de la imagen y la capacidad subjetiva del sujeto de producir significado (Evans & Hall 2004). Su mirada, su subjetividad, se convierte en permanente constructora y reconstructora de sentido. “*Ni apocalíptico ni integrado, el perspectivista tiene que encontrar su espacio en otra lógica: hacer lo posible porque la singularización sea una experiencia de apertura entre distintas sensibilidades (aprovechando en esta dirección el destape comunicacional emergente y la compenetración transcultural)...*” (Hopenhayn 2000: 7). ¿Cómo educar entonces? ¿Cuáles son los aprendizajes que se pueden y deben garantizar en un esquema epistemológico abierto como el que la cultura visual plantea?

Por otro lado, la visualidad como evento hace que el significado de las representaciones visuales varíe de acuerdo al contexto y al momento temporal en el que el proceso de lectura ocurre. Para ponerlo en términos de Hanna Arendt (1993), el significado vuelve a “nacer” cada vez que contemplamos el objeto.

La vida, en su sentido no biológico, el lapso de tiempo que le es concedido a cada hombre entre el nacimiento y la muerte, se manifiesta en la acción y el discurso, hacia los que hemos de dirigir ahora nuestra atención. Con la palabra y la acción nos insertamos en el mundo humano y tal inserción es como un segundo nacimiento, en el que confirmamos y asumimos el hecho desnudo de nuestra apariencia física original (Arendt 1999: 103).

Las imágenes son polisémicas. Su significado es múltiple y variable y va a ser la identidad, como práctica social, la que lo ancle a través de un proceso dialéctico, interno y externo, entre el individuo y la sociedad. La identidad

proporciona el discurso o narrativa que propicia la universalización y la particularización simultáneamente, permitiendo el accionar autónomo del individuo (Molina 2003) en base a la priorización de uno de los múltiples sentidos que tiene la imagen. *“...toda imagen es polisémica, toda imagen implica, subyacente a sus significantes una cadena flotante de significados, de la que el lector se permite seleccionar unos determinados e ignorar los demás”* (Barthes 1992: 35). La imagen por sí misma no contiene significado. Éste se erige en la relación entre el signo y los referentes que aporta el que ve (Evans 2004). La información que contiene no es suficiente para decodificar lo que dice. Requiere del espectador para completar el significado. La imagen no puede ser tomada como una entidad autosuficiente. Ambos, imagen y espectador, se requieren mutuamente a fin de producir el significado.

Por lo tanto, la cultura visual plantea a la educación el autoconocimiento como uno de sus fines no sólo desde el punto de vista psicológico, antropológico y sociológico, sino que lo plantea como un pilar clave para el logro de las metas buscadas a través de los procesos cognitivos impulsados en la escuela. El autoconocimiento es la base sobre la cual se dota de sentido al conocimiento. Funciona como una práctica social que proporciona la perspectiva ética para la toma de decisiones en el actuar en sociedad al relacionar la dimensión individual con la social de la acción.

Del mismo modo, la comunicación y el pensamiento se han vuelto más simbólicos haciendo del conocer una actividad que demanda el discernimiento del sujeto. *“El conocimiento moderno consiste entonces en desvelar los procesos primarios (la infraestructura, el inconsciente) que acechan en las profundidades, debajo de las manifestaciones superficiales de la ideología, la personalidad y lo social”* (Yúdice 2002: 46).

Los efectos de subjetivación /socialización de la cultura visual definen la capacidad de acción de su poder de producir realidad. Mediante el primero se refuerza la identidad, el autoconocimiento, a través de la producción y consumo de imaginarios. Mediante el segundo, se refuerza la formación de una

comunidad en torno a dichos imaginarios, a través de la desuniversalización del modelo en relación al tiempo y a las diferencias culturales (Brea 2005a). Es un juego doble de inclusión/exclusión, de centrar/descentrar al sujeto. ¿Cómo debe plantearse el proceso de enseñanza en este contexto? ¿Dentro de qué parámetros se mueve el aprendizaje en este caso?

En relación a los canales por donde circula el poder, entre ellos la escuela, Tedesco señala que *“La sociedad del futuro, sometida a un ritmo acelerado y constante de cambio, debería dotarse de instituciones capaces de manejar la incertidumbre sin apelar a la supresión del debate”* (1996a: 3). Esta invitación al caos es una invitación que marca una gran diferencia. Manejarse en la incertidumbre, aprender a funcionar con las dudas y las interrogantes, es un aprendizaje que ocurre respondiendo a la vida misma en, y a, su cotidiano desorden (Bárcena 2000). Es construir sentido y, por lo tanto, compromete la identidad del sujeto que la escuela ayuda a construir.

Esta invitación es doblemente relevante. No sólo transforma la visión del conocimiento, sino que ejercita el pensamiento y la percepción en la aceptación del Otro, de aquél o aquello que no se conoce. La naturaleza interpelativa de lo visual abre al sujeto hacia el Otro creando la oportunidad para construir un imaginario colectivo que surja de la interacción social.

La visualidad exige juicios visuales que permitan absorber e interpretar la información visual que la imagen proporciona. La cultura visual demanda actuar en base a la comprensión más que al conocimiento. La comprensión es la nueva agenda que la cultura visual le plantea a la educación escolar como práctica social “oficial” de la sociedad para transmitir saberes y tradiciones que permitan a los jóvenes desempeñarse en el mundo adulto.

Y es aquí donde el aporte de Appadurai (2001) en relación a la imaginación cobra relevancia. La cultura visual plantea a la intuición como una de las formas principales de aprender y funcionar en la vida diaria. La visualidad no sólo rompe el eje histórico como centro para la construcción del conocimiento,

como señaláramos, sino que además rompe con la racionalidad como único paradigma de validez para el conocimiento.

La imaginación es un campo de acción que genera resistencia y por lo tanto agencia, o capacidad de actuar socialmente, para los sujetos. Les permite llenar los vacíos que la racionalidad deja. *“...ya no se pone en duda a la fantasía por tener una supuesta relación subordinada o inferior a la realidad... La fantasía es una parte necesaria, como cualquier otra, de la vida social, y es el lugar donde el individuo puede ejercer el poder de determinar su ubicación respecto a las jerarquías de los valores reinantes”* (Brea 2005a:35). La imaginación se relaciona con los valores asociados a formas diferentes de identidad y a los modos en que los diversos imaginarios se cruzan y relacionan entre sí.

Dotar de sentido lo que vemos requiere de prácticas de contemplación que ayuden a desarrollar las capacidades subjetivas del sujeto para construir significado (Hall 2004). *“...invirtiendo la relación entre el mensaje cultural y el mensaje literal; el primero de ambos mensajes icónicos está, en cierto modo, impreso sobre el segundo; el mensaje literal aparece como soporte del mensaje “simbólico”.*” (Barthes 1992: 34). ¿De qué manera ha tomado nota la educación de hoy de ello? ¿Qué prácticas de construcción de significado a partir de lo visual incluye el currículo escolar?

1.2.2. LO VISUAL COMO UN ESPACIO DE INTERACCIÓN SOCIAL QUE EXISTE EN FUNCIÓN DEL “OTRO”

Hall (2004) plantea que la imagen es la materialización del Otro ante la mirada de uno. Está signada por las intenciones de quien la hace. Como signo que construye y reconstruye significado, la imagen es polivocal y contextualizada. Tiene más de una interpretación y ésta se construye socialmente, como se explicó.

Mitchell, citado por Evans & Hall (2004), señala que la imagen es una acción recíproca compleja entre visualidad, aparatos, instituciones, cuerpos y figuralidad. La interpretación se levanta en esta interacción de registros visuales, con medios que producen y hacen circular imágenes; con relaciones sociales derivadas de este hacer y distribución de las mismas; con espectadores con conductas influenciadas también por ellas; y, con representaciones simbólicas que son un fin y un medio al mismo tiempo para la propia interpretación.

La cultura visual a través de la imagen y de las prácticas de ver, con sus efectos de subjetivación/socialización, introduce al Otro en el campo visual permitiéndonos construir y deconstruir la imagen que tenemos de él. El ver es un proceso personal pero colectivo que nos permite reconocernos y diferenciarnos y, como consecuencia, conocer y diferenciar al Otro. El espectador se define como tal en función del objeto que observa y viceversa.

Lo visual se constituye en enlaces entre los sujetos y tamiza las relaciones con los Otros. Crea estereotipos sobre los cuales construimos al Otro y funciona como filtros para reconocerlo. Las imágenes implican mediaciones que por su relación con la tecnología, aparentan ser no mediadas (Mitchell 2003), afectando lo que se piensa, se siente y se hace en las relaciones interpersonales y con uno mismo. La visibilidad es una forma de ejercer el poder. La modernidad disimula su disciplina y el ejercicio de su poder a través de códigos no escritos que lo hacen aparentar cada vez más anónimo. *“So, for Foucault the situationist’s “spectacle” simply rehearses the still dominant juridical discourse of political theory in which it is the king and later, for liberal theorists, the state which are individualized, made known in written accounts and visual representations, and thus marked as the height of visibility;...”* (Evans 2004:15)¹¹.

¹¹ *“Así, para Foucault, el “espectáculo” del situacionista simplemente ensaya el todavía dominante discurso judicial de la teoría política en la cual es rey y luego, para los teóricos liberales, el estado por el cual son individualizados, dados a conocer en recuentos escritos y representaciones visuales y de este modo marcadas como la más alta visibilidad;...”*

En la globalización, lo visual propicia el encuentro entre dos o más culturas o subculturas que al interactuar se transforman mutuamente y crean una nueva que, a su vez, iniciará inmediatamente otro proceso de transculturación. Es a través de esta experiencia transcultural, que los sujetos se diferencian y, al mismo tiempo, aceptan la presencia del Otro distinto a ellos. *“This is the transient, transnational, transgendered way of seeing that visual culture seeks to define, describe and deconstruct with the transverse look or glance...”* (Mirzoeff 2004: 18)¹². Es esta mirada transversal, que no es natural sino aprendida y por lo tanto puede ser transmitida, la que le debiera concernir a la educación. Ella es la que le permite al sujeto ser consciente de los prejuicios y propicia la creación de una nueva subjetividad, que como señala Mirzoeff (2004), se basa en múltiples puntos de vista posibilitando el superar los controles sociales y crear relaciones más inclusivas y horizontales.

La cultura visual es un acontecer que expresa la experiencia transcultural de lo visual de la vida cotidiana. Incorpora simultáneamente los nuevos elementos de la contemporaneidad: lo local y lo global, la homogenización y la heterogenización, lo real y lo virtual. *“Esta experiencia o dos o más herencias combinadas para formar una tercera y nueva forma es lo que, siguiendo a Fernando Ortiz, denominaré transcultura. La “cultura” en la cultura visual intentará ser este constante cambio dinámico de la transcultura y no el estático edificio de la cultura antropológica”* (Mirzoeff 2003: 51). La cultura pasa a ser la transcultura, la acción del sujeto mediada por la presencia del Otro.

La identidad se redefine como una práctica cultural que no se puede analizar sin tener en cuenta el mundo de la comunicación y la diversidad. La identidad deja de ser permanente y se construye en relación a los límites o fronteras de los grupos o individuos que interactúan en cada acción que se realiza. Somos producto de la socialización.

¹² *“Este es la transitoria, transnacional y transgenérica manera de ver que la cultura visual busca definir, describir y deconstruir con la miradas transversa o vistazo...”*.

Tanto Mirzoeff (2003) como Evans & Hall (2004) señalan que la cultura visual ha sido tradicionalmente menospreciada. El primero apunta que se trata de un prejuicio que proviene de la tradición platónica sobre la imagen. Los segundos lo atribuyen a un error de concepción epistemológica y a la falsa aceptación de que todos los aparatos visuales son muy parecidos y su funcionamiento es similar al de los textos escritos. Lo cierto es que el carácter social de la comunicación, ajeno a controles, es el temor que está a la base de dicho menosprecio. *“En cada caso, la fuente de hostilidad [de los intelectuales por las representaciones visuales populares] es la audiencia masiva, popular, y no el medio mismo. (...) el “arte” se ha convertido en el Otro opresor para los estudios culturales que permite que la cultura popular se defina a sí misma como tal”* (Mirzoeff 2003: 31).

Lo visual en su imbricada relación con las tecnologías de la comunicación y la información (TIC's) rompe con las barreras entre lo culto y lo popular, entre lo científico y lo cotidiano, terminando con las élites y haciendo circular la información de manera más democrática afectando así nuestras formas cotidianas de percepción. Lo visual se instala como parte de la vida diaria.

1.2.3. LO VISUAL COMO CONSTITUTIVO DE LA VIDA COTIDIANA

El surgimiento de la cultura visual es consecuencia directa de la modernización y el desarrollo tecnológico. Se corresponde, con la incapacidad de la modernidad de responder a su propia propuesta visual de incesantemente hacer visible lo no visible. *“...la experiencia visual es un acontecimiento que resulta de la interacción entre lo cotidiano y lo moderno que tiene lugar a través de las “líneas tortuosas” marcadas por los consumidores que traspasan las redes de la modernidad”*. (Mirzoeff 2003: 52). Así, lo visual, como práctica social, se instala en la realidad organizando la vida cotidiana desde una doble perspectiva: los esquemas personales de visión y los juicios visuales.

La proliferación de esquemas personales de visión, propiciado por el desarrollo tecnológico y electrónico que ha invadido de artefactos visuales la vida diaria,

define a las personas como sujetos visuales. Se utilizan para construir el campo de visión, cada vez que se mira. Se emplean para pensar, representar, simbolizar y hacer en la cotidianeidad, reconectando, fuera de su contexto local y de manera aleatoria, a través del tiempo y del espacio, a productores y consumidores de imágenes. *“...la cultura visual no depende de las imágenes sino de la tendencia moderna a plasmar en imágenes o visualizar la existencia”* (Mirzoeff 2003: 23). La cultura deja de ser lineal para convertirse en fractal. Lo cotidiano deja de estar encerrado en su devenir histórico y se ve expuesto, e interactúa, con la cotidianeidad e historia de otros espacios y tiempos.

...la cultura es el lugar en el que las personas definen su identidad y eso cambia de acuerdo con las necesidades que tienen los individuos y comunidades de expresar dicha identidad. (...) La cultura visual, por el contrario debe describir lo que Martin J. Powers describía como Una “red fractal, impregnada con modelos del mundo entero” (Mirzoeff 2003: 49-50).

El ver, como acción que requiere de la participación del Otro, ayuda a construir un imaginario personal, propio, que deja de ser individual y deviene en colectivo. Es un imaginario abierto y dinámico que cambia no sólo por la acción del sujeto, sino también por la acción del Otro, al cual incluye o excluye. Este imaginario constituye los prejuicios, valores y actitudes de los individuos y las sociedades. ¿De qué manera se introduce el Otro en el aula en la cultura visual? ¿Cambian el proceso de enseñanza y el de aprendizaje con esta forma de presencia?

Los juicios visuales se presentan como un sistema abierto, flexible, dinámico e inmediato de pensamiento orientado hacia la toma de decisiones, que el contexto de la globalización y de las comunicaciones a tiempo real nos demanda. En este mundo en permanente cambio, el significado de las imágenes se ancla a través del consumo de las mismas. El espectador elige cuál sentido validar y cuáles desechar de acuerdo al momento. Moxey citando a García Canclini señala que *“...cuando el consumidor se encuentra en el centro del torbellino capitalista...tiene la oportunidad de ejercer su poder de actuación al tomar decisiones que definan o caractericen su identidad”* (2005: 32).

La cultura visual es una disciplina táctica que obedece a una lógica de construcción y de funcionamiento de una temporalidad de corto plazo y de reacción ante la presencia del Otro. *“Es una estructura interpretativa fluida, centrada en la comprensión de la respuesta de los individuos y los grupos a los medios visuales de comunicación”* (Mirzoeff 2003: 21-22). La cultura visual responde a la dinámica de toma de decisiones que ese contexto de la globalización y de las comunicaciones a tiempo real requiere para el desenvolvimiento de la acción del sujeto.

Esta doble presencia de lo visual en la vida diaria genera una cotidianeidad que mezcla contextos y realidades, siendo la visualidad el espacio fenomenológico de su co-funcionamiento que se le superpone dándole así existencia. La intuición se valida como una forma de conocimiento que apoyándose en lo visual permite actuar. ¿Cómo incluir a la intuición en el currículo escolar? ¿Cómo enseñar con imágenes cuyo significado no se puede anticipar a ciencia cierta? ¿Cómo funciona lo visual dentro del aula?

Lo visual en la vida cotidiana no solo se instala como práctica social sino también como otro lenguaje, como una manera de funcionar diferente. Y es bajo esa dimensión que cambia la relación con la realidad física del entorno.

... a society becomes “modern” when one of its chief activities is producing and consuming images, when images that have extraordinary powers to determine our demands upon reality and are themselves coveted substitutes for firsthand experience become indispensable to the health of the economy, the stability of the polity, and the pursuit of private happiness (Sontag 2004: 80)¹³.

La imagen, en particular la fotografía, pero también el video y en menor medida el cine, no son solo una representación de la realidad, sino también una huella de la realidad misma y de la propia existencia (Sontag 2004). La imagen no

¹³ *“... una sociedad se convierte en “moderna” cuando una de sus principales actividades es la producción y consume de imágenes, cuando las imágenes que tienen poderes extraordinarios para determinar nuestras demandas sobre la realidad y son ellas mismas sustitutas codiciadas para la experiencia de primera mano, se convierten en indispensables para la salud de la economía, la estabilidad de la política y la búsqueda de la felicidad privada”.*

solo es el inicio de una interpretación sino que es la representación de lo ausente, de lo lejano, que permite traerlo en el tiempo y el espacio para poder diferenciarse e identificarse, además de brindar información.

Sontag (2004) nos dice que la realidad así representada se redefine, entonces, como de exhibición, de escrutinio y de vigilancia. Y, así, de tanto ver las imágenes, aunque pensemos que es a la inversa, terminamos otorgándole a la realidad las características que vemos en ellas. La fotografía, así, es una forma de aprisionar lo efímero de la realidad que la convierte en pasado para poder finalmente apropiarse de ella. La cultura visual incorpora en la esfera social nuevos actores, diferentes a la escuela, como productores, distribuidores y consumidores: los medios de comunicación de masas, la publicidad, etc. ¿Cómo cambia esta manera de representar la realidad las formas de aprendizaje en el aula?

La cultura visual aleja nuestra atención de los escenarios de observación estructurados y formales, como el cine y los museos, y la centra en la experiencia visual de la vida cotidiana. (...) la cultura visual da prioridad a la experiencia cotidiana de lo visual, desde la instantánea hasta el vídeo e incluso la exposición de obras de arte de éxito (Mirzoeff 2003: 25).

Esta doble presencia de la cultura visual en la vida diaria, tanto como práctica social así como representación, produce como resultado una nueva subjetividad, fragmentada e intuitiva. Ésta pone en relieve lo cotidiano y, gracias al desarrollo tecnológico, empodera al sujeto común, en su calidad de consumidor y productor de imágenes, por un lado; y, por otro, trastoca los límites de lo público y lo privado convirtiendo la vida diaria en un espectáculo de observación y de performance. La construcción visual del Yo se convierte en una empresa cotidiana y en la práctica identitaria por excelencia.

En la sociedad del espectáculo, los individuos deslumbrados por el espectáculo se sumergen en una existencia pasiva dentro de la cultura del consumo de masas, aspirando sólo a adquirir la mayor cantidad de productos. (...) En la sociedad espectacular, se nos convence con la imagen más que con el objeto (Mirzoeff 2003: 53).

¿En la sociedad del espectáculo qué panorama puede ofrecer la escuela?
¿Qué modalidades de construcción del Yo, alternativas al espectáculo, ofrece la escuela a los niños y jóvenes? ¿Qué estrategias plantea la escuela para competir con el espectáculo y con los nuevos actores que la cultura visual introduce en la escena diaria? ¿Qué recursos poseen los profesores para competir con ellos?

Como se ha visto, la cultura visual desde el campo social de la “mirada” es un concepto amplio y difícil de delimitar. Se relaciona con la construcción de significado, la forma de ver al Otro y la manera con la que el sujeto se ve a sí mismo. Es decir, el campo social de la “mirada” tiene una dimensión epistemológica, otra socializadora y una tercera identitaria que indiscutiblemente se relacionan con la educación. Es necesario poner atención a sus características, como desarrollaremos inmediatamente, para encontrar, desde la escuela, elementos que permitan establecer vínculos o diferencias más concretas entre ella misma y la cultura visual.

1.3. ¿CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS DE LA CULTURA VISUAL?

Este subcapítulo busca explicar las características más importantes de la cultura visual desde la perspectiva de los procesos educativos que orienta el currículo escolar. Considera tres apartados: uno, la seducción como arma de atracción de la cultura visual; dos, la intertextualidad, la multimodalidad y la multidimensión, como ámbitos y formas de funcionamiento de la misma; y tres, la estetización, el policentrismo y la polifonía como descripción de la naturaleza intrínseca de la cultura visual.

Fenomenológicamente hablando, se ha dicho ya que la cultura visual no puede entenderse independientemente del desarrollo tecnológico y electrónico de la información y las comunicaciones (TIC's). Las prácticas visuales deben comprenderse como parte de un conjunto de prácticas sociales más amplias relacionadas con la cultura como constructora de sentido. Por eso, antes de entrar a hablar sobre las características de la cultura visual es necesario

remarcar la natural e indisoluble imbricación de la visualidad con la tecnología y la cultura en general que se señaló. Estos tres últimos elementos (visualidad, tecnología y cultura) forman un espacio fenomenológico de interrelación recíproca que sirve de sostén para las relaciones sociales y económicas en la sociedad actual. Es importante remarcar que ninguno de los tres se entiende por separado, sino que conforman un todo dialéctico.

Esta interrelación recíproca y dialéctica entre cultura, visualidad y tecnología es nueva y propia de la sociedad globalizada. Al entender de este ensayo, constituye la característica fundamental de la cultura visual que define su naturaleza compleja, híbrida, fragmentada y dinámica. La cultura visual es un espacio dinámico de interacción social para las culturas y la identidad.

Barthes, analizando el funcionamiento de la imagen publicitaria, nos dice que el observador recibe el mensaje perceptivo y el cultural de manera simultánea e indisoluble. *“...invirtiendo la relación entre el mensaje cultural y el mensaje literal; el primero de ambos mensajes icónicos está, en cierto modo, impreso sobre el segundo; el mensaje literal aparece como soporte del mensaje “simbólico”.* “ (1992: 34).

Lo visual es un mensaje que se da a múltiples niveles y de manera holística. Plantea diversos significados, simultáneamente. La educación, como práctica social, se desarrolla al interior de este espacio fenomenológico y ha de entender sus características como instrumentos de los cuales puede y debe valerse para su desarrollo y el logro de sus fines. La seducción es una de ellas y responde al ingreso de la subjetividad en el proceso de conocimiento.

1.3.1. LA SEDUCCIÓN COMO ARMA DE LA CULTURA VISUAL

Al parecer de este ensayo, una de las características que marca una diferencia sustancial entre la comunicación visual y la comunicación verbal, entre la imagen y el texto, está en la capacidad de seducción que tiene la primera. Lo

visual no busca debatir ni convencer con la razón. La seducción es el arma de la cultura visual.

La comunicación visual es perceptual, no sensorial ni racional exclusivamente. Sin embargo, *“sensory lures are important because they act to wrap ideologies in pleasurable forms that make rejecting ideologies more difficult. Images evoke emotional responses that are registered bodily. When ideologies are offered in forms that appeal to the body, they are more likely to gain acceptance...”* (Duncum 2010: 8).¹⁴ La cultura visual contemporánea se vale de lo sensorial y lo perceptual para construir y reconstruir las ideologías.

Ver es interpretar, independientemente de que se crea o no en lo que se ve. Es un mirar desde la propia historia y posición sociocultural y económica. Implica ligar lo nuevo que aporta la visión con las experiencias pasadas, con los conocimientos previos para poder decodificarlo; y, es esa relación que se entabla con el pasado lo que le da sentido de realidad y verosimilitud. Cada tiempo y época tiene su forma de hacerlo. La cultura visual hoy utiliza la belleza y lo sublime como elementos de seducción; de ahí su enorme poder de comunicación. *“La labor de lo sublime es “presentar lo impresentable”... (...) A diferencia de lo hermoso, que puede experimentarse a través de la naturaleza o la cultura, lo sublime es la creación de la cultura y, por consiguiente, es fundamental para la cultura visual* (Mirzoeff 2003: 38). A través de la seducción, lo visual hace que el mensaje ideológico sea comunicado de manera natural y fluida a través de la imagen.

Pero esta comunicación es diferente a la planteada por los textos y por la oralidad. Se da en relación a otros mensajes, intertextualidad; en acción con otros sentidos, multimodalidad; y mediando como otra forma de lenguaje y conocimiento, multimedición.

¹⁴ “[Las]...tentaciones sensoriales son importantes porque actúan para envolver las ideologías en formas agradables que hacen más difícil rechazarlas. Las imágenes evocan respuestas emocionales que son registradas con el cuerpo. Cuando las ideologías son ofrecidas en formas que tientan al cuerpo les es más fácil ganar aceptación...”.

1.3.2. INTERTEXTUALIDAD, MULTIMODALIDAD Y MULTIMEDIACIÓN

La visualidad tiene un discurso que entabla un diálogo, simultáneo y yuxtapuesto con productos culturales, diferentes y sin tomar en cuenta el espacio/tiempo en que fueron producidos. La intertextualidad de la cultura visual se refiere a que *“All images relate to other cultural texts as books, poems, music, and, of course, other images”* (Duncum 2010: 9)¹⁵. La comunicación visual privilegia la construcción del significado a través de la percepción ampliando así sus posibilidades de relación.

Lo visual vincula lo conocido con lo por conocer. La visualidad incluye, de manera reflexiva, significados asumidos como conocidos por el espectador, dentro de aquél que se está conociendo (Sturken & Cartwright 2003). El sentido se construye de manera fragmentada y no lineal, sino por asociación. Propicia y requiere un pensamiento transversal, no disciplinario, que permite la alternancia de modos de representación y esquemas de visión. Es un campo en esencia interdisciplinario y holístico. *“...la inherente multiplicidad de los posibles puntos de vista para interpretar cualquier imagen visual, la convierten en un medio potencialmente mucho más democrático que el texto escrito”* (Mirzoeff 2003: 30). La interpretación se da desde la posición personal de cada observador y no excluye la del Otro. Se conecta con la identidad del sujeto de manera inclusiva. Lo visual es un mensaje que se da a múltiples niveles y de manera integral, plantea diversos significados, simultáneamente.

Asimismo lo visual no se da de manera “pura”, sino que siempre se da en relación con el texto, la música o la palabra, el tacto, incluso el olfato. *“Multimodality refers to the fact that there are no purely visual images; images never appear without words, music or other sounds”* (Duncum 2010: 10)¹⁶. Lo visual se ayuda de los otros sentidos para anclar uno de los múltiples

¹⁵ *“Todas las imágenes se relacionan con otros textos culturales como libros, poemas, música, y, por supuesto, otras imágenes”.*

¹⁶ *“La multimodalidad se refiere al hecho que no existen imágenes puramente visuales; las imágenes nunca aparecen sin palabras, música u otros sonidos”.*

significados que la imagen tiene. *“En toda sociedad se desarrollan diversas técnicas destinadas a fijar la cadena flotante de significados, con el fin de combatir el terror producido por los signos inciertos: una de las técnicas consiste precisamente en el mensaje lingüístico” (Barthes 1992: 36).*

Lo visual ofrece un espacio fenomenológico para la percepción, que aunque se inicia con la visión, se da a través del trabajo conjunto de los sentidos y que propicia una forma de conocimiento integral en la que el cuerpo en su conjunto juega un rol importante. El conocer se convierte en un proceso más vivencial que busca la comprensión, a diferencia de lo oral que es un proceso más racional. ¿Por qué entonces se privilegia el aprendizaje a través de la palabra en la escuela?

La cultura visual hace uso intensivo y extensivo de la tecnología y los medios de comunicación que ésta desarrolla. Propicia la coexistencia de diferentes modalidades de aprendizaje y conocimiento con la mediación de diferentes medios. Cada uno tiene su lenguaje y sus códigos desarrollando en las personas diferentes maneras de relacionarse con la realidad.

El concepto de tiempo y espacio es mediado en cada caso por las características del medio que sirve de soporte a lo visual. La imaginación y la fantasía tienen espacio en la cultura visual. La virtualidad es la nueva materialización de la imaginación en ella.

El filósofo francés Jean Baudrillard anunció el fin de la sociedad del espectáculo en 1983. En su lugar declaró la edad del “simulacro”, es decir: una copia sin original. El simulacro fue la última etapa de la historia de la imagen, pasando de un estado en el que “enmascara la ausencia de la realidad básica” a una nueva época en la que “no mantiene relación alguna con ninguna realidad: es su propio y puro simulacro” (Baudrillard citado por Mirzoeff 2003: 53-54).

Los conceptos de realidad y de ficción se reformulan en función a su relación con el pensamiento de alguien. La primera se concibe como algo independiente al sujeto, mientras que la segunda, en tanto imaginada, depende de ser creada por el pensamiento de alguien. *“Por eso quizá sea mejor explicar la relación*

entre realidad y ficción como una polaridad, una forma de enfrentamiento que permite definir un espacio donde distintas entidades se van disponiendo y definiendo por su cercanía a uno de esos polos sin coincidir plenamente en ninguno de ellos” (Castañares 2007: 36).

La virtualidad, entonces, no es un mundo o realidad diferente sino que es una forma de representación de la misma que proporciona formas de experiencia diferentes. En ella toda percepción es una interpretación (Castañares 2007). ¿Qué nuevas experiencias puede significar la virtualidad en el aula de clases además de las que ya ofrece? ¿Está la virtualidad utilizada en la escuela potenciando el personal y social de los niños y jóvenes?

Con los conceptos de realidad y ficción así reformulados, la virtualidad propicia el ingreso de la percepción en el proceso de construcción de significados cambiando los términos del mismo e introduce una nueva forma de conocimiento: la estética. Largamente dejada de lado por la cultura occidental, la estética plantea una forma de conocer más intuitiva y ligada a la experimentación. La cultura visual, a través de la estética, revaloriza a la obra de arte no solo como interpretación del mundo sino como conocimiento del mismo.

1.3.3. ESTÉTICA POLICÉNTRICA Y POLIFÓNICA

La cultura visual es un paradigma amplio y de límites difusos que desde el punto de vista fenomenológico abre las puertas a un nuevo lenguaje y conocimiento. Plantea normas y formas de comunicación dejadas de lado por la cultura occidental que a partir de la estética y de la revalorización de la subjetividad cuestionan el modo de enseñar formal y distante de la escuela y los fines tradicionales de la educación de búsqueda de un conocimiento racional y válido universalmente.

Uno de los grandes cambios que trae la cultura visual se relaciona con el rol que juega el Arte en la sociedad de hoy como máxima expresión estética del

hombre: Borra los límites que separaban el llamado arte culto del llamado arte popular incluyendo nuevas manifestaciones y nuevos medios de expresión.

The term visual culture refers to an all-encompassing category of cultural production that includes the traditional fine arts, as well as various forms of popular culture. It includes the folk traditions of artmaking, the crafts, photography, commercial illustration, the various entertainment media, including cinema and television, and their electronic extensions via the computer and the internet (Efland 2004: 235)¹⁷.

Al romper el eje histórico, la cultura visual rompe también con la historia del arte como sustento de la obra artística. El Arte ya no es valioso por lo que representa de la tradición, sino por lo que explica del contexto en que se da. Hay un giro de la estética a lo social en la búsqueda de contenido de la obra de arte que se ve reforzado por la importancia que adquiere lo cultural en la organización social y económica. *“All works of art are part of a broader context known as culture, in particular, the visual aspects of that culture. The visual culture orientation shows promise for reconnecting the arts within the cultural mainstream after a century of relative isolation”* (Efland 2004: 239)¹⁸. Se revaloriza la dimensión social del arte.

El arte es tomado como un sistema cultural simbólico que interactúa con otros sistemas simbólicos de la cultura. Deja de existir como una forma de expresión individual aislada del mundo y se convierte en un diálogo personal con el Otro. La estética se convierte en un proceso de interacción dialógica entre el sujeto, la obra de arte y la sociedad.

¹⁷ *“El término cultura visual se refiere a una categoría englobadora de producción que incluye las tradicionales bellas artes, así como también varias formas de la cultura popular. Incluye las tradiciones locales de hacer arte, las artesanías, la fotografía, las ilustraciones comerciales, los diferentes medios de entretenimiento, incluyendo el cine y la televisión y sus extensiones electrónicas vía el computador y el internet”.*

¹⁸ *“Todos los trabajos de arte son parte de un más amplio contexto conocido como cultura, en particular de los aspectos visuales de la cultura. La orientación de la cultura visual se muestra prometedora de reconectar las artes dentro de la corriente cultural después de un siglo de relativo aislamiento”.*

Manovich, citado por Castañares, señala que *“el arte ha renunciado en el siglo XX a un objetivo que había tenido hasta entonces: crear ilusiones. La satisfacción de esa necesidad, tan humana, está hoy en el terreno de las comunicación masiva y las tecnologías mediáticas que utilizan aparatos ópticos y electrónicos”* (2007: 31).

La obra de arte va a empezar a valer por lo que representa como expresión de una concepción particular de ver el momento. *“El Arte se presenta como una construcción social cambiante en el espacio, el tiempo y la cultura, que hoy se refleja en las instituciones, los medios de comunicación, los objetos artísticos, los artistas y los diferentes tipos de público”* (Hernández 2000: 47). El Arte deja de ser el centro de preocupación y en su lugar se coloca la imagen. Se difuminan las barreras entre las disciplinas artísticas dando origen a este espacio transdisciplinario que denominamos cultura visual. *“The genres of the popular culture are favored as objects of inquiry because they are experienced by the larger mass of people, influencing their understanding of the world, their values and actions”* (Efland 2004: 240)¹⁹.

Surge un nuevo concepto de arte como conocimiento y no sólo como interpretación del mundo. *“El Arte como parte de la cultura visual actúa, sobretudo, como un mediador cultural de representaciones sociales, relacionadas con la belleza, la religión, el poder, el paisaje, las relaciones sociales, el cuerpo, etc.”* (Hernández 2000: 47). El Arte sigue siendo un espacio de autonomía que desde el punto de vista estético propicia la libertad del hombre; solo que en la cultura visual, el arte deja de escribirse con mayúsculas y pasa a formar parte de la vida cotidiana. Su enseñanza debe propiciar *“...the freedom of cultural life, that is, the freedom to explore multiple forms of visual*

¹⁹ *“Los géneros de la cultura popular son favorecidos como objetos de pregunta porque son experimentados por la amplia masa de gente, influenciando su entendimiento del mundo, sus valores y sus acciones”.*

culture to enable students to understand social and cultural influences affecting their lives” (Efland 2004: 250)²⁰.

Pero, ¿cómo se entienden las artes visuales dentro de esta nueva forma de ver el arte? Su definición influirá sobre los contenidos y métodos a ser utilizados por la escuela en la educación en artes visuales. A continuación exploraremos cómo conceptualizamos a las artes visuales en el marco de la cultura visual.

1.4. LAS ARTES VISUALES COMO PARTE INTEGRANTE DE LA CULTURA VISUAL

Dentro de la cultura visual, se ha señalado que la producción simbólica deja de ser propiedad exclusiva del arte y busca generar efectos de sociabilidad y subjetivación a través de la distribución de imaginarios de identificación (Brea 2006). La ruptura de las fronteras entre las disciplinas y el desbordamiento de los límites e hibridaciones de la prácticas culturales de hoy, entre las que se encuentran las de la producción simbólica, hacen difícil distinguir qué es arte y qué no lo es (Brea 2006). Tanto la teoría del arte, dentro de la cual está la crítica y la estética, como la historia del arte y los artistas mismos no se ponen de acuerdo.

Por razones de haber hoy mayor cantidad y alcance de medios de comunicación, y como resultado de la actual quiebra de valores, el hombre como consumidor ya no acepta fácilmente imperativos culturales y sociales: toma el arte como conjunción de modalidades y no como disyunción, y recurre a la modalidad que apetece en el momento. El creador de arte encuéntrase en otra situación: le es menester, en principio, cierta especialización en sus actividades. Sin embargo, notamos un aflojamiento de ésta y hoy el artista se afana por dominar técnicas cada día más diversas (Acha 2004: 61).

Las artes visuales, como otras manifestaciones artísticas, producen cultura mediante la construcción de imaginarios colectivos que cobran significado dentro del contexto histórico en que se producen y aprecian. La cultura es entendida aquí como *“...una combinación abierta y en constante evolución de*

²⁰ *“...la libertad de la vida cultural, esto es, la libertad de explorar las múltiples manifestaciones de la cultura visual para habilitar a los estudiantes a entender las influencias culturales y sociales que afectan sus vidas”.*

sistemas en interacción donde se resuelven problemas de significación, de articulación social o de definición identitaria” (Aguirre 2008: 2). La figura del arte como “expresión de un mundo interior” o la del artista “genio” quedan fuera de escena. Corresponden a una visión del arte relacionada con cualidades innatas en el ser humano para su quehacer que nada tiene que ver con el rol de productor de significados sociales que el artista visual juega actualmente dentro de la cultura visual. “Hoy la discusión sobre el arte no gira en torno a la belleza, pues se lo estudia en forma creciente como un proceso social y comunicacional, desmantelando con la lingüística, el psicoanálisis y la semiología la antigua soberbia del subjetivismo” (Colombres 2004: 22).

Las artes visuales, entonces, son una construcción social que da sentido a través de la visualidad. Son un sistema simbólico que mantiene una relación dialéctica y de doble vía con lo social. *“...we cannot make sense of any art without the context of its social production and reception, and in the broadest sense that context will always be ethnographic ...²¹” (Moore 2002: 8). Dentro de la cultura visual, las artes visuales tienen una naturaleza que, además de social, es relacional, híbrida, transdisciplinaria, performativa y ligada a lo cotidiano.*

Es relacional en tanto que la significación de las artes visuales no está más en la obra artística sino en la relación que se entabla entre ésta y el espectador. *“Lo que caracteriza a las artes [visuales] es que materializan un orden de significación y lo hacen así comunicable, promoviendo diferentes interpretaciones. Es por ello que la interacción entre las artes [visuales] con el contexto es algo vivo y en constante evolución. Es tanto el contexto el que modela el sentido del producto artístico como viceversa” (Aguirre 2008: 3). Esto produce una continua retroalimentación entre el imaginario que se construye y el sentido de la obra de arte. Ello implica que no hay símbolos específicamente artísticos sino un juego comunicacional, de lenguaje, marcado por el contexto. Lo artístico corresponde a la esfera de acción de la imaginación y de la*

²¹ *“...no podemos darle sentido a ningún arte sin el contexto de su producción y recepción social, y en el más amplio sentido ese contexto será siempre etnográfico...”*

sensibilidad perceptual. De allí que el arte se transforme en relacional en tanto que depende de su capacidad de conectar con dicha sensibilidad haciendo “...de la experiencia estética un asunto de tipo comunitario” (Aguirre 2008: 16).

Asimismo, las artes visuales, como cualquier otra manifestación artística, son también una forma de pensamiento que produce conocimiento a través de la experiencia estética y de la reflexión crítica. “El acto de pensar exige imágenes y las imágenes contienen pensamiento. Por tanto, las artes visuales constituyen el terreno familiar del pensamiento visual” (Arnheim 1986: 267). Es un pensamiento que naciendo del fenómeno visual conecta con otros pensamientos dando origen a una hibridación que toma “...a las técnicas no como sistemas cerrados; sino como, mecanismos preliminares para la creación mediante cruzamientos entre los distintos procesos de creación: grabado, dibujo, pintura, escultura, fotografía, arte digital, etc. (...) podemos decir que actualmente estamos asistiendo al nacimiento de una nueva forma de pensamiento” (Barbosa 2009: 219). Ello junto con la transdisciplinariedad hacen que el arte, y las artes visuales dentro de él, deje de ser uno y se convierta en una unidad múltiple, un espacio de coexistencia en la que se realizan apropiaciones, préstamos, mezclas, que es lo que caracteriza también a la cultura visual. Las artes visuales son, pues, un instrumento para el raciocinio que ayudan al conocimiento y, sobretodo, al autoconocimiento.

La importancia del universo visual como conformador de identidades se debe, no sólo a su omnipresencia sino a su fuerte poder persuasivo: se asocia a prácticas culturales (lo que significa que forma parte de lo que está pasando), se vincula a las experiencias de placer (se presenta de forma agradable, con una retórica visual y narrativa atractiva y produce satisfacción) y se relaciona con formas de socialización (los sujetos se sienten parte de un grupo con el que se identifica). Pero además, el universo visual enseña a mirar y a mirarse, y les ayuda a construir representaciones sobre sí mismos (la identidad) y sobre el mundo (lo que constituye la realidad) (Hernández 2002: 52).

El carácter performativo de las artes visuales está relacionado con su capacidad de relacionar lo subjetivo con lo objetivo; con su capacidad de vincular lo sensible con lo imaginario y las experiencias vitales (Aguirre 2008). Las artes visuales como prácticas culturales tienen la capacidad de aunar el

contexto simbólico del que se nutren con la obra de arte en una relación dialéctica que dota de sentido no solo a través de la representación sino también de la acción que se opera en el espectador gracias a la experiencia estética que la obra de arte le provoca. Es esa capacidad de generar experiencia vital, vivencia lo que le da su carácter performativo. Las artes visuales son un sistema simbólico pero también cultural que construye identidad. No solo representa imaginarios sino que los crea y recrea a través de la experiencia estética.

The goal of understanding or of the aesthetic experience is not, then, to look for great truths, nor to find sublime messages through works of art. Understanding is rather a checking out of others and then checking out ourselves in each and every activity that we examine. To interpret is to redescribe others so as to rediscover ourselves. Aesthetic comprehension, thus understood, as well as providing knowledge of others, stimulates one's own sensibility, enriches the imagination and makes sense of our personal experiences. In short, what it does is to give us an identity (Aguirre 2004: 261)²².

La experiencia estética en la cultura visual se da a manera de acontecimiento, interpelando nuestra identidad y construyendo cultura.

Desde la aparición de la cultura de masas, el destinatario de la producción simbólica es el sujeto, pero entendido no como singularidad sino como colectivo, indiferenciado y multitudinario (Brea 2009). El carácter social, múltiple, diverso, tecnológico y de masas de la cultura visual ligan a las artes visuales con la vida diaria, cuestionando dos aspectos que tradicionalmente las definían: uno, la originalidad y la unicidad de la obra de arte; y dos, la división entre arte culto y arte popular.

Frente a la tradicional singularidad de la obra de arte, el desarrollo tecnológico opone la reproductibilidad y hasta la inmaterialidad de la misma, cambiando así las normas de intercambio bajo las que circulaba. Entender a la obra de arte como una construcción social implica ubicarla desde sus procesos de

²² *“La meta de la comprensión de la experiencia estética no es, entonces, buscar grandes verdades o encontrar mensajes sublimes en las obras de arte: Comprender es, más bien, un reconocimiento de los otros y entonces de nosotros mismos en todas y cada una de las actividades que examinamos. Interpretar es describir a los otros tal que nos redescubramos a nosotros mismos. La comprensión estética, así entendida, tal como provee conocimiento sobre los otros, estimula nuestra propia sensibilidad, enriqueciendo la imaginación y dotando de sentido a nuestras experiencias personales. En resumen, lo que hace es darnos una identidad”.*

producción, circulación y consumo, y apreciarla desde su base social. Conlleva, también, dejar de considerarla un objeto deslumbrante y exclusivo, dirigido a y producido por un individuo entendido de manera singular (Acha 2004). Las artes visuales se democratizan al estar al alcance de mayor cantidad de gente. Desde la perspectiva latinoamericana, *“...al exigir exclusividad [la función estética] desaloja de los espacios privilegiados de la producción simbólica a la mayoría de las obras del arte popular americano, que constituye justamente la base de la que partimos para la formulación de una teoría propia”* (Colombres 2004: 14). La cultura visual, a través de las artes visuales, ofrece también una posibilidad de reencuentro consigo misma a Latinoamérica.

La democratización de las artes visuales, como consecuencia de la aparición de la cultura visual, no solo implica una ampliación de los usuarios a los que se dirige, sino también la inclusión de temas, géneros, técnicas y materiales que hasta antes eran reservadas para el arte popular. La división entre el arte culto y el arte popular se torna borrosa revalorándose el capital cultural de la región, y de cada país dentro de ella, abriéndose un camino más ancho para la producción simbólica propia. *“Una teoría americana del arte no solo ha de tomar en cuenta al símbolo, sino que arrancará de él, ignorando el desdén con que lo miró siempre la modernidad occidental”* (Colombres 2004:21).

Para el Perú, con una enorme y variada riqueza cultural, esto es importante. Este capital cultural, retomando el concepto de Bourdieu (2006), está compuesto, entre otros, por su arte popular. *“Dentro de lo popular, el arte indígena suele conformar un paradigma superior al que propone el arte producido por los mestizos rurales y las clases bajas urbanas, por su alto grado de integración consigo mismo, es decir, por su mayor coherencia simbólica, que favorece el análisis comparativo y la búsqueda de especificidad”* (Colombres 2004:19). La cultura visual es un contexto bastante auspicioso para la construcción de imaginarios colectivos que ayuden a cimentar una identidad propia a sociedades diversas y múltiples como la peruana.

Pero este proceso no será algo natural sino aprendido. La comunicación simbólica si bien abre caminos de confluencia y entendimiento que sobrepasan lo meramente racional, son también formas de conocimiento que necesitan ser enseñadas para aprender a deconstruir los simbolismos, implícitos y explícitos que se usan en la misma. La amplia presencia de lo visual en la vida cotidiana y la valoración y el uso que de la visualidad hacen los niños y jóvenes, en particular, colocan a la cultura visual como el marco cultural, social y epistemológico dentro del cual la escuela debe desempeñar su labor. Es por ello necesario analizar las implicancias que la misma tiene para la educación a fin de identificar elementos que sirvan para reformular el currículo escolar y la escuela dando, así, respuesta a este nuevo contexto.



2. LAS IMPLICANCIAS EDUCATIVAS DE LA CULTURA VISUAL PARA LA EDUCACIÓN

La cultura visual, al entender de este ensayo, afecta a la educación en su conjunto, desde cuatro perspectivas: las formas de producción y modalidades de difusión de los saberes que transmite; los modos de ser, de sentir y de conocer de los sujetos a los que se dirige; la formación de los profesores que la implementan y la institucionalidad de la escuela como encargada oficial de la misma. Al nivel específico del currículo escolar, estas implicancias si bien afectan la enseñanza de todas las materias, tienen en la educación artística el espacio de superposición directa, de confluencia natural, de la educación y del arte como parte integrante de la cultura visual.

El presente capítulo se ocupará del nivel general de relación, los desafíos que la cultura visual presenta a la educación en su conjunto; y se dejará para el siguiente ensayo, los diálogos y antagonismos que se entablan entre el arte, como manifestación de la cultura visual, y el currículo escolar a través de la educación artística. El objetivo es comprender las diferentes modalidades de influencia y condicionamiento que ejerce la cultura visual sobre el proceso educativo y la escuela.

La cultura visual y la educación están relacionadas epistemológica, tecnológica, cultural y comunicacionalmente. A lo visual, como práctica social de representación, de acción y de discurso que dota de sentido y crea significado y saber, se le contrapone la educación como *“instrumento de unificación cultural, semilla del progreso, base del capital humano o difusor de la modernidad...”* (Hopenhayn 2003:2). Asimismo, tanto la cultura visual, con su imbricada relación con las tecnologías de la comunicación y la información (TIC's) así como la educación, en cuanto sistema oficial transmisor del saber y constructor de ideología, forman parte de lo que Martín-Barbero (2005) denomina el *ecosistema comunicativo* de la sociedad.

En un óptimo de utilización, que concilie criterios de equidad y creatividad, la incorporación de soportes informáticos y audiovisuales

tornaría accesible a alumnos y profesores todo tipo de conocimientos e información actualizados, permitiría una auto-capacitación docente permanente, facilitaría la educación a distancia, tornaría más eficiente la gestión educacional y haría más participativos los procesos de aprendizaje (Hopenhagen 2005: 9).

En este ensayo utilizamos el término *saber* como una forma genérica para referirnos a las diferentes acciones y efectos del conocer, desde el conocimiento científico al cotidiano, desde el conocimiento racional al estético, desde el conocimiento teórico al conocimiento práctico.

La estructura de este capítulo está dividida en cuatro subcapítulos correspondientes a las cuatro perspectivas ya mencionadas de afectación que tiene la cultura visual sobre la educación en general: la epistemológica con la transversalidad de los saberes, la cultural con la nueva subjetividad contemporánea, la tecnológica con los profesores alfabetizados cultural, estética, comunicacional y tecnológicamente, y la comunicacional con una escuela hibridizada.

Desde la primera perspectiva, la transversalidad no es novedad para el currículo escolar. En la actualidad el Diseño Curricular Nacional (DCN) del Ministerio de Educación (MINEDU) lo incorpora como uno de los ejes curriculares a través de la inclusión de temas transversales. Sin embargo, desde el punto de vista global de la educación ¿propicia esta transversalidad de temas la hibridación de los saberes? ¿Qué tipo de transversalidad propone la cultura visual contemporánea a la escuela?

2.1. LA TRANSVERSALIDAD DE LOS SABERES

Para responder a las preguntas anteriores, en este subcapítulo se busca definir qué se entiende por transversalidad y analizar las formas en que se produce y distribuye el saber como manifestaciones de la misma. La transversalidad, en este ensayo, es entendida como un fenómeno epistemológico, ontológico y comunicacional, vinculado estrechamente con la práctica social del conocer. En este sentido, el conocer es tanto un fenómeno holístico como relacional. Es

holístico porque vincula los diferentes saberes y los contenidos de las diferentes disciplinas.

Pero, el pensar es también una acción. Por lo que es un fenómeno relacional que integra y asimila los contenidos en la relación que con los Otros y con uno mismo se entabla en el proceso de conocer. Desde la perspectiva de la cultura visual, el conocer ocurre de manera no secuencial, acorde con su naturaleza de evento. La imagen se decodifica mediante un proceso integral y simultáneo, con múltiples posibilidades de inicio y diferentes niveles de análisis.

Tedesco (1996b) nos dice que la transversalidad en la educación responde a dos preocupaciones: las dificultades de implementar nuevos currículos que atiendan a los requerimientos de la comprensión de los fenómenos complejos y a la necesidad de establecer contenidos curriculares que apoyen los procesos de socialización. Magendzo (2003) habla tanto de temas transversales como de transversalidad, pero centra su atención en los primeros. Para este autor, los temas transversales apuntan a formar a los estudiantes como sujetos con derechos y responsabilidades sociales. Mientras que la transversalidad, aunque no la define explícitamente, busca crear nuevas formas de conocimiento interdisciplinariamente que permita visualizar la totalidad de la cultura. *“En este sentido el concepto de transversalidad atiende no solo a la forma en que ellos [los temas] atraviesan el currículum diacrónica y sincrónicamente, sino también a que involucran la responsabilidad de los distintos ámbitos y campos de acción del currículum”* (Magendzo 2003: 43). Este ensayo coincide más con Magendzo (2003) que con Tedesco (1996b). La transversalidad no es solo cuestión de temas ni de didáctica, sino, fundamentalmente, de nuevas formas de construir y difundir los diferentes saberes. Afecta no solo al currículo, como propuesta educativa, sino a la organización misma de la escuela y del sistema educativo. Para decirlo en términos de Escobar, *“no es solo cuestión de cambiar los contenidos sino también los términos de la conversación”* (2005: 76). Y aquí la aparición de la televisión jugó un papel importante.

La televisión como cambio tecnológico significó un cambio cultural radical que irrumpió en la vida cotidiana de las personas, introduciendo personajes y situaciones diversas de lo público en lo privado y viceversa. La presencia de la televisión en los hogares desterritorializa lo social de los contextos de presencia; la gente no se define más en función a modelos tradicionales sino a través de su conexión /desconexión con aparatos. (Martín-Barbero 2005). *“La televisión, como medio, se ha caracterizado más por organizar y presentar la diversidad de personajes, espacios e imágenes, que por proponer un mensaje homogeneizador”* (Trinidad 2002: 19). En América Latina, y el Perú no es una excepción, las mayorías se incorporan a la modernidad a través de los discursos, saberes y lenguajes de la industria y la experiencia audiovisual (Martín-Barbero 2005, Trinidad 2002).

La televisión, si bien fue antecedida por el cine y la fotografía, se constituye en el cambio cultural sustancial que sus antecesores no lograron y que abre las puertas para la transversalidad del saber entendida como el *“sentido antropológico de hibridación; hibridaciones no solo de diferentes tipos de saber sino de distintas racionalidades y lenguajes”* (Martín-Barbero 2003: 8). Este cambio cultural se traduce en nuevas estructuras y modalidades de construcción y distribución del saber, como veremos a continuación.

2.1.1. LA PRODUCCIÓN DEL SABER

La cultura visual establece significados que dan identidad y edifica cultura compitiendo con la educación en estos roles. Está compuesta por un conjunto de discursos visuales, provenientes de la publicidad, los medios de comunicación masiva, el arte, etc., que incluye el placer de mirar y la subjetividad haciendo más atractivo el mensaje. La sensualidad entra, así, en el proceso de conocer introduciendo un desafío a la educación que, como discurso de la cultura letrada, se caracteriza por ser racional, abstracto, con distancia, crítico y objetivo (Dussel 2009). Se da una

nueva actitud de conocimiento: la ruptura de distancias, el acercamiento “agigantado” de las imágenes en la pantalla, la inmediatez, las

sensaciones, el ritmo, la parcialidad, la emocionalidad y el sentimentalismo. Todos estos rasgos se diferencian del tipo de acciones que propone el modo escolar: la criticidad, la reflexión, la moderación de las emociones, la palabra antes que el cuerpo, la observación a distancia (Benjamin citado por Dussel 2009: 183).

Se establece un desfase entre los saberes lectivos, es decir entre aquellos que se obtienen en un salón de clases y que son producto del estudio en la escuela; y los saberes mosaico, aquellos que en forma de información circulan por la sociedad (Martín-Barbero 2003).

La visualidad, como representación, al romper el eje histórico, introduce una visión fragmentada, dispersa y diversa del saber. Éste deja de ser monolítico y se convierte en un flujo. El saber está en constante reformulación. Como acción, la visualidad al romper con el eje racional, introduce el saber en la cotidianeidad del sujeto como una concatenación de eventos para cuya comprensión la razón sola no es suficiente, se requiere de la intuición, como se dijo. Ello hace que por primera vez, desde que la episteme de la modernidad las separara, ciencia y estética se reconcilian en un proceso de interacción dialógica que establece una nueva manera de construir el saber y una nueva subjetividad para interpretarlo, como veremos en el siguiente acápite.

Las prácticas y los esquemas cognitivos personales se transforman, tanto los mentales como los de visión, y se funciona sobre la base de una red fractal que, articulando lo social y lo individual, lo público y lo privado, lo letrado, lo visual y lo oral, construye y reconstruye el saber. Pero no solo ello, sino que los modos de circulación del saber también sufren transformaciones como se analiza en el acápite siguiente: la transmisión del saber se estetiza.

2.1.2. LA DISTRIBUCIÓN DEL SABER

Ocurren dos cambios claves que modifican la distribución del saber: su descentramiento y la diseminación del mismo. Por un lado, *“por lo disperso y fragmentado que es el saber, [éste] escapa de los lugares sagrados que antes lo contenían y legitimaban, y de las figuras sociales que lo detentaban y*

administraban” (Martín-Barbero 2003: 2). Los medios de comunicación de masas y el internet se convierten en fuentes de información cotidianas al alcance de casi todos. Muchos niños y jóvenes reciben sus primeras nociones sobre sexualidad a través de la televisión y el cine. Canales como el Discovery Channel ponen el saber científico al alcance de todo aquel que tenga un aparato de televisión por cable o una conexión a internet. El saber se sale de sus ejes tradicionales, la escuela y el libro; y, por lo tanto, del esquema de linealidad y secuencialidad en el movimiento de izquierda a derecha y de arriba abajo que ellos estatuyeron (Martín-Barbero 2003). El saber se descentra de estos ejes y el discurso escolar se impregna de otros discursos fuera de la escuela y viceversa. Los alumnos interpelan a sus profesores sobre lo que vieron en televisión y aportan en clases la información leída en los periódicos u obtenida en internet.

Del mismo modo, *“...los saberes escapan de los lugares y tiempos legitimados socialmente para la distribución y el aprendizaje del saber. (...) La deslocalización implica la diseminación del conocimiento, es decir, el emborronamiento de las fronteras que lo separaban del saber común”* (Martín-Barbero 2003: 3). Se desdibujan las fronteras entre el saber científico y el saber cotidiano. Si se muestra en la televisión o se lee en los periódicos debe ser cierto, se cree. Los límites entre las disciplinas del saber se tornan difusos. Los saberes se desanclan tanto en contenido como en forma facilitándose el acceso a ellos en cualquier momento, en cualquier lugar y por cualquier persona. ¿Dónde queda la exclusividad de la escuela como transmisora de los saberes socialmente aceptados? La escuela sigue manteniéndose como la transmisora oficial de los mismos dentro de la sociedad, pero ahora existen otros agentes que informan, como los medios de comunicación, por ejemplo. ¿Cómo debe ser la relación entre éstos y la escuela?

La escuela es un agente más y debe competir palmo a palmo, en su función de instrucción y en su función de socialización, por su autoridad y competencia contra el internet, el cine, la televisión, la radio y los periódicos. Aquí es oportuno señalar la posición dual y contradictoria que la escuela asume en

relación a la cultura visual y que afecta las formas de distribución del saber al preferir el medio escrito por sobre el medio oral o visual. Esta posición tiene a la base su vinculación con el “Eurocentrismo *como el modelo de conocimiento que representa la experiencia histórica local europea* [y la] diferencia colonial y colonialidad *global (Mignolo)* [que] *se refieren al conocimiento y dimensiones culturales del proceso de subalternización efectuado por la colonialidad del poder...*” (Escobar 2005: 73). Es una posición de promoción y de sospecha al mismo tiempo que si bien utiliza lo visual como instrumento, lo menosprecia como contenido. Por un lado,

...lejos de ser opuestos o exteriores a la “cultura del espectáculo”, las escuelas fueron activos participantes en su configuración. La pedagogía moderna, por ejemplo Pestalozzi y otros, subrayaron el valor de la educación de la percepción y de los sentidos en términos de “distancia objetiva”. En la educación visual promovida por la escuela, ver se volvió equivalente a saber y a creer (“ver para creer”), en una articulación que sigue operando con firmeza en nuestras formas de conocer (Dussel 2009: 185).

Por otro lado, “*La escuela asumió una actitud de sospecha frente a la cultura visual, sobre todo frente a la cultura visual de masas, a la que consideró desde temprano una fuente de degeneración moral e intelectual de la población...*” (Dussel 2009: 184). La imagen a diferencia del texto proporciona un placer escópico, un placer de mirar, que cuestiona el valor de la especulación abstracta y la distancia crítica en las que se basa la cultura letrada, al movilizar pasiones, emociones y goces que escapan del ámbito meramente racional.

Es esta posición ambivalente la que le impide a la escuela usufructuar el valor cognitivo de la imagen y la relega como complemento que hace más “entretenido y llamativo” el discurso letrado. Los mensajes de los medios audiovisuales en la escuela se utilizan como motivación, como punto de partida para el proceso educativo, pero no como instrumentos con derecho propio para articular saber. Hacerlo implicaría aceptar su polisemia y por ende cuestionar la univocidad de los saberes que imparte. Pero, ahora que el saber científico requiere ser contextualizado, ¿puede la escuela plantearse discursos lineales, unidireccionales, cerrados y descontextualizados?

Vattimo, citado por Martín-Barbero (2005), propone la revalorización cognitiva de la imagen planteando una nueva discursividad de la misma y de lo visual. Surge una nueva *episteme cualitativa* distinta que introduce la experimentación/simulación en el proceso del conocer. *“La visibilidad de la imagen deviene en legibilidad, permitiéndole pasar del estatuto de “obstáculo epistemológico” al de mediación discursiva de la fluidez (flujo) de la información y del poder virtual de lo mental”* (Martín-Barbero 2005: 79). Estamos frente a tipos de comunicación diferentes que lejos de contraponerse se complementan y representan diferentes modos de lectura. Lo oral, lo visual, lo escrito y lo corporal son modalidades de distribución del saber que combinadas facilitan una comprensión más vivencial de la realidad contribuyendo a dotar de sentido a las prácticas del conocer.

Esto es particularmente importante en el Perú con larga tradición de comunicación oral, visual y corporal (danzas y rituales) y donde la comunicación escrita llegó con la conquista. Es un país multiétnico, multicultural y multilingüe. El quechua, además de ser un lenguaje oral, es diferente en cada región del país. Así tenemos que el quechua del norte es diferente al quechua del sur; y qué decir de las lenguas amazónicas. Esto de ninguna manera significa un menosprecio a la cultura letrada, pero sí la urgencia de incluir todas las modalidades de distribución del saber como formas legítimas de acceder al mismo. *“...sociedad multicultural significa en nuestros países no solo aceptar las diferencias étnicas, raciales o de género, significa también que en nuestras sociedades conviven hoy “indígenas” de la cultura letrada, con indígenas de la cultura oral y de la audiovisual, intermedial y digital”* (Martín-Barbero 2005: 75).

Hoy donde el saber como flujo crea incertidumbre, el conocer se convierte en una práctica social de construcción de saberes colectivos a través del cruce de dinámicas de las diferentes modalidades de difusión del mismo. Surge, así, una nueva subjetividad que percibe el tiempo y el espacio en forma diferente y se relaciona intergeneracionalmente cuestionando la tradicional autoridad de los mayores en edad. Esta nueva subjetividad, particularmente identificable en

los niños y los jóvenes en edad escolar, es la nueva articuladora del sentido en la sociedad actual.

2.2. LA NUEVA SUBJETIVIDAD CONTEMPORÁNEA

No se hay mejor forma de iniciar este subcapítulo que a través de las palabras que, con asombrosa lucidez, escribiera Margaret Mead allá por el año 1970:

Nuestro pensamiento nos ata todavía al pasado, al mundo tal como existía en la época de nuestra infancia y juventud, nacidos y criados antes de la revolución electrónica, la mayoría de nosotros no entiende lo que ésta significa. Los jóvenes de la nueva generación, en cambio, se asemejan a los miembros de la primera generación nacida en un país nuevo. Debemos aprender junto con los jóvenes la forma de dar los próximos pasos; pero para proceder así, debemos reubicar el futuro. A juicio de los occidentales, el futuro está delante de nosotros. A juicio de muchos pueblos de Oceanía, reside atrás, no adelante. Para construir una cultura en la que el pasado sea útil y no coactivo, debemos ubicar el futuro entre nosotros, como algo que está aquí listo para que lo ayudemos y protejamos antes que nazca, porque de lo contrario será demasiado tarde (Mead citada por Martín-Barbero 2002: 7 - 8).

Y es que la cultura visual y el desarrollo tecnológico de las TIC's cambian los dos ejes sobre los que se apoya toda cultura: el tiempo y el espacio. La rapidez con la que fluyen la información y las personas, por un lado, y la deslocalización de los saberes, por el otro, hacen que las distancias físicas y temporales se tornen imperceptibles. La cotidianeidad de las relaciones humanas se transforma creándose una subjetividad diferente que empodera al individuo común y corriente estableciendo nuevas relaciones de poder. Esta situación afecta las prácticas sociales al interior de la escuela y las relaciones de poder que se establecen entre alumnos y entre éstos y los profesores. En este aspecto, en relación a la subjetividad de los alumnos, el análisis se centrará más en los jóvenes que en los niños por su mayor autonomía de acción y capacidad de respuesta propia.

Este acápite se ocupa de dos de las características más relevantes de esta nueva subjetividad, desde el punto de vista de la escuela: la nueva sensibilidad, más vivencial e inmediata, para percibir y narrar el mundo que los rodea y la

modificación de las relaciones entre los niños y los jóvenes, por un lado, y los adultos, por el otro, que cuestiona la forma de concebir la autoridad.

2.2.1. UNA NUEVA SENSIBILIDAD

Esta nueva realidad, incierta y de flujo, aumenta la incertidumbre del individuo afectando su identidad y su relación con el mundo que lo rodea. El sujeto está desprovisto de las certezas que antes le brindaban seguridad y le servían de soporte para su accionar. *“Hoy nos encontramos con un sujeto mucho más frágil, más quebradizo, pero paradójicamente mucho más obligado a asumirse, a hacerse responsable de sí mismo, en un mundo en el que las certezas en los planos del saber, como en el ético o el político, son cada vez menores”* (Martín-Barbero 2003: 4).

Los jóvenes sobrellevan esta situación agrupándose y desarrollando nuevas formas de comunicación que les den sostén. Las culturas juveniles son sistemas simbólicos singularizados y propios que se mueven dentro de la sociedad en diferentes contextos, también simbólicos, como el familiar, el escolar, el grupal y el virtual. Ellas interactúan articulando nuevas formas de percibir y de narrar haciendo uso de una nueva sensibilidad que es cognitiva y expresiva al mismo tiempo (Aguirre 2009); que es vivencial y discursiva simultáneamente. Por un lado, *“estamos frente a identidades más precarias y flexibles, de temporalidades menos largas y dotadas de una flexibilidad que les permite amalgamar ingredientes provenientes de mundos culturales distantes y heterogéneos...”* (Martín-Barbero 2002: 7). Por otro lado, estamos ante un sujeto *“cuya experiencia de relación social pasa cada día más por su sensibilidad, por su cuerpo, ya que es a través de ellos que...les están diciendo muchas cosas a los adultos mediante otros idiomas: los de los rituales del vestirse, del tatuarse y del adornarse o del enflaquecerse...”* (Martín-Barbero 2003: 4).

La cultura visual problematiza las identidades individuales y colectivas y desarrolla nuevas capacidades en los jóvenes. *“Como televidentes, recogen*

información que consideran relevante y significativa, la interpretan y editan, de acuerdo a sus intereses personales, sociales y culturales...” (Trinidad 2002: 31). Las culturas juveniles definen y redefinen permanentemente sus identidades culturales a través de comunidades hermenéuticas que responden a sus nuevas formas de sentir (Martín-Barbero 2002). Las culturas juveniles están altamente estetizadas (Aguirre 2009) y construyen sus saberes socialmente en torno a la experiencia y el interés personal.

Aguirre (2009) señala cuatro características comunes de los imaginarios estéticos de las culturas juveniles: Primero, están articulados principalmente por la cultura visual y el mundo de la música, que se retroalimentan constante y mutuamente. Segundo, sus repertorios visuales, que son abundantes (de fácil acceso) y redundantes (poco variados), están configurados por los medios de difusión masiva. Tercero, los jóvenes son “hijos de la imagen” con un alto grado de iconicidad de las mismas, alto índice de intensidad visual, pero poco conocimiento de la procedencia o relación entre las imágenes. Cuarto, la experiencia estética juvenil tiene intensidad emotiva y densidad narrativa.

De aquí que el mundo del libro, como sinónimo de reflexión, análisis y argumentación, no se vea ligado a la vida de los jóvenes. El modelo comunicacional de la escuela, centrado, lineal, por edades y disciplinas académicas poco tiene que ver con estos imaginarios estéticos de las culturas juveniles. *“...Hoy en día ya no vale la ética del esfuerzo para llegar a un fin superior, sino la de la pasión que la propia actividad es capaz de generar”* (Dussel 2009: 189). La nueva sensibilidad de los jóvenes es subjetiva, emotiva y fuertemente corporal, no solo racional. Se manifiesta en los espacios que la vida cotidiana le brinda en su búsqueda por espacios de relaciones sociales y significación cultural que le den soporte.

Pero es en el ámbito familiar donde la nueva subjetividad se consolida. La cultura visual no solo ha cambiado la sensibilidad sino que, también, ha modificado las relaciones de poder también al interior de las familias cuestionando la autoridad de los adultos sobre las generaciones más jóvenes

afectando la valoración de éstas hacia los saberes de los mayores y de los profesores en la escuela.

2.2.2. UNA NUEVA RELACIÓN CON LOS SABERES DE LOS ADULTOS

La aparición de la televisión trastoca las jerarquías y límites entre el mundo adulto y el mundo juvenil e infantil. Por primera vez este último tiene acceso al primero aprendiendo las conductas y valores del mismo, así como los juegos de poder que se establecen en las relaciones sociales (Aguirre 2009). Frente al televisor se acomodan niños, jóvenes y adultos simultáneamente; amenazando así con obstaculizar la mediación de los adultos sobre lo que deben ver o saber los niños y jóvenes cuestionando así el rol del adulto como autoridad (Dussel 2009).

Margaret Mead citada por Martín-Barbero (2005) hace una clasificación de las culturas juveniles que ayuda a comprender el cambio ocurrido en la relación jóvenes-adultos en relación al saber. Así, Mead habla de la cultura post-figurativa, como aquella cuyo modelo era el pasado, los abuelos; de la cultura co-figurativa, como aquella cuyos modelos son sus contemporáneos; y de una cultura pre-figurativa, como aquella cuyos modelos son sus pares. Esta última sería la que correspondería a la de la juventud ligada a la revolución electrónica. *“Hoy los chicos y jóvenes ya no se posicionan en una relación subordinada en relación con los saberes adultos”* (Dussel 2009: 187). Los jóvenes de hoy tienen una cultura propia que se mueve y transmite por canales muchas veces independientes de la escuela y de los saberes de los adultos, más relacionados con la cultura visual.

Sus fuentes formativas más poderosas son la televisión, las telenovelas, la música, los espectáculos, los videojuegos, el celular y otras experiencias profundamente ligadas al espacio comunicativo y a una cultura visual invadida por la publicidad y el comercio, por una imagen urbana saturada a su vez de mensajes y de mercancías las más de las veces inaccesibles (Jiménez 2009: 65).

Se está frente a un nuevo modelo de aprendizaje basado en la propia exploración de la imagen y la sonoridad, del tacto y la velocidad, más que en la dependencia de los adultos (Martín-Barbero 2005). Los jóvenes prefieren aprender por la experiencia directa, de manera más vivencial, dejando de lado los modelos que la sociedad, a través de la familia, la escuela y otras instituciones, les ofrece. Las culturas juveniles muestran modificaciones, tanto en los patrones como modelos de socialización, así como en las relaciones con la autoridad de los adultos, que desafían la organización de la escuela y la autoridad del maestro como modelo a seguir y poseedor de los saberes a adquirir. ¿Qué características debe tener el maestro para educar para una sociedad en la que predomina la cultura visual?

2.3. PROFESORES ALFABETIZADOS CULTURAL, ESTÉTICA, COMUNICACIONAL Y TECNOLÓGICAMENTE

La identidad profesional del profesor se ve afectada negativamente por los cambios culturales que ocurren en la escuela y fuera de ella como consecuencia de la cultura visual y el desarrollo tecnológico de las TIC's. El rol del profesor está en riesgo constante ya que compite con los otros interlocutores que también informan, como los medios de comunicación de masas y el internet por ejemplo, y enfrenta formas de aprendizaje más veloces. Tanto su autoridad como su competencia profesional se ponen en tela de juicio generando en él desazón y rechazo hacia los cambios culturales ocurridos y por ocurrir. Se necesita redefinir la formación inicial del profesor hacia una experiencia más interdisciplinaria y tecnológica que le permita responder a los cambios epistemológicos y comunicacionales que la cultura visual introduce en las prácticas del conocer.

...mientras la enseñanza discorra por el ámbito del libro el maestro se siente fuerte, pero cuando aparece el mundo de la imagen o de la escritura hipertextual el maestro pierde pie, su terreno se mueve: porque el alumno sabe más y sobre todo maneja mucho mejor esos lenguajes que el maestro. Y además porque esos lenguajes no se dejan leer con la univocidad de códigos que la escuela aplica al texto escrito. Frente a ese desmoronamiento de su autoridad el maestro no sabe

reaccionar sino des-autorizando los saberes que pasan por fuera de la escuela (Martín-Barbero 2005: 74).

No basta con cambiar sus formas de enseñar; hay que cambiar el habitus²³ de los profesores. El habitus funciona como teoría implícita de la actividad pedagógica (Gómez 2002). No se trata de un problema de didáctica solamente, sino también de la percepción docente de lo que es conocer y del propio rol que les corresponde en el proceso educativo con sus alumnos. Implica, también por supuesto, una revaloración política y económica de la labor docente por parte de la sociedad. Solo así los profesores serán capaces de responder a los desafíos que los cambios de la cultura visual plantean a la educación.

La transversalidad del saber y la nueva subjetividad contemporánea demandan un profesor que no solo esté capacitado en su materia y en docencia, sino que además esté cultural, estética, comunicacional y tecnológicamente alfabetizado. Debe contar con una formación que le facilite comprender el carácter de evento de la cultura visual, las nuevas prácticas y modelos de socialización vigentes así como las nuevas formas de construcción y distribución del saber introducidas por la cultura visual.

Debe contar con una formación en arte, tanto práctica como teórica en estética e historia del arte, que lo sensibilice y le permita valorar como saber no solo lo racional sino también lo imaginativo y lo intuitivo; así como *“el reconocimiento de los saberes que entrañan las formas de lo expresivo, que pasan por el cuerpo, la emoción, el placer. Reconocer que la inteligencia es plural como lo es la creatividad social en lo individual y en lo colectivo”* (Martín-Barbero 2003: 12). Esta formación en arte le debe permitir también utilizar la mediación de la obra de arte y aprender a leer los productos que la cultura visual produce.

Debe poseer una formación en comunicaciones que le facilite comprender el ecosistema comunicativo del cual forma parte la escuela y le permita asumir la

²³ Bourdieu (2003a)

pluralidad de los discursos y lenguajes sociales (Martín-Barbero 2003) y utilizarlos en beneficio de la educación de sus alumnos, de su labor docente y de la propia institución educativa. Debe estar alfabetizado tecnológicamente para que se le facilite el uso de las TIC's y de los saberes lógico – simbólicos, aquellos que están a la base de las ciencias y ligados a la lógica de las redes computacionales y sus hipertextualidades (Martín-Barbero 2003).

Sin embargo, la modificación de la estructura del currículo, asumiendo la transversalidad de los saberes y no solo de temas, y la nueva alfabetización, mencionada para los profesores, requieren de un nuevo tipo de institución educativa que vincule más cercanamente la educación con la sociedad y gestione estas nuevas maneras de conocer en forma democrática.

2.4. UNA ESCUELA HIBRIDIZADA

Los cambios introducidos en la sociedad por la cultura visual significan retos al currículo desde el contexto curricular de la sociedad y desde el de la cultura y del conocimiento científico y tecnológico. La sociedad para la que fue creada la escuela tal como la conocemos ha cambiado y esta última debe adecuarse a los nuevos retos que le plantea la primera. Por un lado, *“la escuela... desde un diagnóstico real del contexto sociocultural debe definir unos fines que le permitan con axialidad encontrar respuestas nuevas a las condiciones nuevas del continuo devenir”* (Ilanfrancesco 2003: 38). Por otro lado, los *“...avances de la ciencia y la tecnología transforman las costumbres y producen cambios en la vida cotidiana. La educación debe involucrarlos en sus procesos de formación de los individuos... y en el mejoramiento de las condiciones culturales de los pueblos...”* (Ilanfrancesco 2003: 35).

La escuela como institución pública surge a fines del siglo XVII en el contexto de la revolución industrial. La sociedad que está detrás es la sociedad industrial, con un modo de producción capitalista basado en la estandarización y en la división de tareas y clases sociales. Las familias son patriarcales, con relaciones verticales y distantes.

La escuela, como espacio de formación, se encuentra al margen de la sociedad. Corresponde al de la razón intelectual de los niños. Las escuelas son laicas y jerárquicas, en donde se ejerce un modo pedagógico individual de aula, basado en la racionalidad instrumental y la exposición de los grandes modelos morales y científicos de la historia de la humanidad. Su organización es centralista y busca preparar a los alumnos para una vida ordenada por la producción en serie, la homogeneidad de los saberes y la disciplina para cumplir las órdenes que el modelo industrial requería.

La escuela centrada en la racionalidad no forma a los alumnos para la toma de decisiones y la acción. La sociedad de hoy, signada por la incertidumbre, el cambio constante y el conocimiento como flujo que crea valor, demandan a los sujetos destrezas y habilidades distintas. Se requiere decidir basándonos en la comprensión intuitiva de un problema, aunque no se conozcan por completo todos los elementos del mismo. Es necesario poder actuar junto con Otros diferentes y desconocidos pero con quienes nos une un objetivo en común.

Vivimos una era donde los sentidos se ven ampliamente interpelados por un mundo lleno de ambientes que reclaman de nuestros niños y jóvenes inteligencia en el uso del espacio, capacidad de actuar en ambientes cambiantes y de diversidad cultural, de relacionarse y crear su propia cultura visual, de actuar cómodamente en contextos de incertidumbre y de fragilidad... (Jiménez 2009: 67).

Estos cambios en las formas de funcionar de la sociedad, así como sus implicancias en la transversalidad del saber y la nueva subjetividad contemporánea plantean la necesidad de reformular las dinámicas escolares para la consecución de la llamada "...“ciudadanía cultural” que daría cuenta de los nuevos lugares de participación, de enunciación y de comunicación que las culturas juveniles vienen creando” (Rosaldo 1994 citado por Aguirre 2009: 57). La escuela como institución tradicional promueve un sistema de instrucción que no vincula, como se necesita, el pensar y el actuar. Se precisan ciudadanos que no solo sepan leer y escribir textos escritos, sino noticieros de televisión, videojuegos, videoclips e hipertextos (Martín-Barbero 2005). Es necesario crear nuevos tipos de interfaces que permitan conectar las culturas híbridas y mestizajes de los imaginarios des-localizados de los jóvenes y niños (Jiménez

2009; Martín-Barbero 2005) a fin de unificar los sistemas de comunicación que la cultura visual y la escuela proponen. Solo así la identidad individual y colectiva encontrará soporte.

Frente a la escuela tradicional transmisora de los saberes sociales oficiales, se propone una escuela hibridada, es decir que, mezclando lenguajes, medios, modos y saberes, se convierta en el motor, desde y hacia la sociedad, de la tarea de construir una sociedad multicultural. Se trata de una escuela multialfabetizada que permita que lo estético resignifique las identidades locales y cree nuevos espacios culturales (Aguirre 2009). Se visualiza a las escuelas como centros culturales que educan para la ciudadanía cultural y la comprensión, entendida esta última como los saberes situados socialmente, dotados de sentido y significación como formas de construir el desarrollo humano de la sociedad y el desarrollo personal del sujeto. La escuela debe abrirse a la sociedad y ésta a la primera.

El arte como objeto de estudio ofrece un campo de encuentro para la educación y la ciudadanía en el contexto de la cultura visual. Pero el arte también tiene una dimensión instrumental que realiza funciones de mediación enseñanza de otras disciplinas. La mediación del arte para los procesos educativos ofrece al sujeto la posibilidad del autoconocimiento como punto de partida para cualquier proceso de aprendizaje.

El arte como creador de conocimiento, concebido como elemento estratégico y lúdico para estimular la creatividad, la innovación y la capacidad de sorpresa entre los estudiantes de una escuela, puede contribuir a la generación de nuevos dispositivos y actitudes de aprendizaje, además de ayudar, como ha sido demostrado por las neurociencias, la psicología y otras disciplinas científicas y de las ciencias humanas, a recuperar el deseo de aprender, a poner en alerta los sentidos y a aprovechar las nuevas estrategias y formas de percepción, ... (Jiménez 2009: 67)

La dimensión cognitiva del arte desarrolla las habilidades de conocer del estudiante reforzando su pensamiento divergente y su capacidad creativa y crítica; dotándolo de destrezas para aprender a aprender. La metodología de trabajo que utiliza abarca un amplio rango de procesos y ambientes de

aprendizaje que traspasan los límites dentro de los que las instituciones educativas, tradicionalmente, desarrollan sus actividades, estableciendo puentes de comunicación entre la sociedad y la educación.

Ello permite a esta última fortalecer la identidad personal del sujeto dándole un sentido de pertenencia que le ayuda a cohesionarse y lo habilita para la convivencia pacífica formándolo en la toma de decisiones autónoma, responsable y solidaria. Como espacio de superposición y de confluencia, de la educación y del arte como manifestación de la cultura visual, la educación artística ayuda a construir un pensamiento abstracto y proporciona experiencias transformadoras que enriquecen tanto a la cultura visual como la educación de los niños y jóvenes hoy. Es un espacio de formación que fomenta en el individuo una actitud de reflexión sobre el ser humano y la sociedad en la que vive propiciando la formación de valores que fortalecen su autonomía. Por allí se debe y se puede comenzar a construir confluencias entre la cultura visual y la educación.

**Parte II:
LOS APORTES DE LAS ARTES
VISUALES AL CURRÍCULO
ESCOLAR EN EL CONTEXTO DE LA
CULTURA VISUAL**



El interés en el presente ensayo es analizar las implicancias que la cultura visual introduce hoy en el currículo escolar para, a continuación, identificar los aportes que la enseñanza de las artes visuales, como parte integrante de la cultura visual, pueden hacer al mismo. Parte de preguntarse ¿Cuál es el espacio que le corresponde a las artes visuales en el currículo escolar de hoy? ¿De qué manera funcionan éstas, como producción simbólica de la cultura visual, en las diferentes áreas del currículo escolar? ¿Cuáles deberían ser los fines de su enseñanza? ¿Qué contenidos debe incluir la misma?

El currículo como proyecto de formación es la propuesta de socialización y preservación de lo cultural que la escuela le hace a la sociedad y la que, a su vez, ésta valida al aceptársela y demandársela como necesaria. *“De la forma (teórica y práctica) como la escuela (universidad) enfrente esa doble situación, es posible caracterizar la naturaleza del currículo”* (Malagón 2004: 2)²⁴. La relación entre la sociedad y el currículo es estrecha, dialéctica y de ida y vuelta. El currículo es una proposición educativa situada que vincula interactivamente a la escuela y a la sociedad de manera dialógica a través de un proceso de influencia recíproca. El currículo para ser pertinente debe responder a las necesidades de la sociedad y ésta debe proveerle al primero de las competencias o logros a construir y los contenidos con que trabajar. Es así que un currículo para la sociedad contemporánea debe enmarcarse dentro de los retos, consecuencias, posibilidades y demandas que la cultura visual plantea.

La cultura visual, en su imbricada relación con el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC's), introduce una serie de implicancias sociales, culturales, epistemológicas y económicas que han modificado las prácticas sociales sustancialmente planteando nuevos retos a la educación. En el ámbito educativo generalmente se habla de la sociedad del conocimiento como una forma genérica de mencionar dichas consecuencias. *“Cuando hablamos de sociedades del conocimiento nos referimos a aquellas en que*

²⁴ El autor se refiere aquí a la doble situación del currículo (...): las prácticas pedagógicas como prácticas curriculares; y, las prácticas curriculares (teoría y práctica), como el puente, la correa de transmisión entre la sociedad y la escuela.

todo el conjunto de los procesos de generación de riqueza (no solo la espiritual y simbólica, sino la propiamente económica, incluso) se ha recentrado alrededor de los mecanismos y dispositivos gestores de la circulación social del saber, del conocer” (Brea 2005b: 1). La cultura visual marca el contexto en el que el saber y el conocer son producidos, circulan y son consumidos hoy.

En el Perú, el Ministerio de Educación (MINEDU) a través de la R.M: 0440-2008-ED del 15 de diciembre del 2008 aprobó el Diseño Curricular Nacional (DCN)²⁵ vigente con el objeto de responder a la “...diversidad socio cultural y a las exigencias del siglo XXI” (MINEDU 2009:5). Pero ¿ha considerado el DCN a la cultura visual como un contexto influyente para el mismo como proceso? ¿Es la organización por áreas articuladas y secuenciales del DCN la respuesta pertinente a las demandas que estas nuevas prácticas de la cultura visual que sobre el saber, el conocer plantean? ¿Cumplen las características del área de Arte del DCN con las necesidades de espacio curricular que el aprendizaje actual de las artes visuales requiere para lograr sus fines?

Este ensayo se centra en los aportes que las artes visuales hacen al currículo escolar a través de la reflexión y análisis documental sobre las concurrencias y divergencias que el DCN tiene con las demandas y retos de la cultura visual. La atención de este estudio se focaliza en el nivel educativo de secundaria de la Educación Básica Regular (EBR), principalmente. El nivel de secundaria es el segmento de la escuela en el que se aprecia el mayor impacto de los cambios introducidos por la sociedad del conocimiento en la escuela (Romero 2007). En el Perú, los alumnos del nivel de secundaria de la Educación Básica Regular (EBR) tienen entre once y diecisiete años de edad (MINEDU 2009: 313)²⁶. Son jóvenes que además de estar en pleno proceso de construcción de su identidad adolescente, en un alto porcentaje, enfrentan el pandillaje juvenil como única alternativa de inclusión y presencia en la sociedad actual (CEPAL 2008,

²⁵ De ahora en adelante cada vez que se hable del DCN se hará referencia al documento vigente actualmente y publicado por el MINEDU (2009). Cuando se hable de currículo se hará referencia a una propuesta genérica de currículo.

²⁶ La EBR se divide en tres niveles en el Perú: Inicial (menores de 6 años), Primaria (de 6 a 11 años) y Secundaria (de 11 a 17 años) (MINEDU 2005).

Montoya 2009)²⁷. “La Ley Contra el Pandillaje Pernicioso” considera a las pandillas juveniles como “*el grupo de adolescentes mayores de 12 años y menores de 18 que se reúnen y actúan para agredir a terceras personas, lesionar la integridad física o atentar contra la vida, dañar los bienes públicos o privados u ocasionar desmanes que alteren el orden interno*” (Tong & Aragón 2005:19). Existe pues una superposición de edades entre la población juvenil de la educación secundaria y la población en riesgo de las pandillas juveniles.

Esta superposición puede ser parcial o total dependiendo del área geográfica del Perú de la que se hable. Solo en Ayacucho tenemos más de cien pandillas formadas por jóvenes de trece a veintiséis años de edad que agrupan a cuatro mil jóvenes de ambos sexos (Villegas 2004). Los alumnos del nivel de secundaria de la EBR en el Perú en un alto porcentaje desarrollan su subjetividad en el marco de estas pandillas juveniles.

La pobre autopercepción personal y profesional de los jóvenes está relacionada también con las escasas oportunidades laborales que la sociedad les ofrece, menoscabando la imagen que tienen de la escuela como proveedora de los saberes necesarios para incorporarse productivamente en la sociedad. Los jóvenes en el Perú son pobres en poco más del 36 %, a pesar de que más del 97 % es alfabetizado. Su condición ocupacional es en un 97 % informal, sin contrato ni beneficios (Villegas 2005). ¿Qué está pasando? ¿Cumplió el DCN

²⁷ “Diversos estudios destacan que para los hombres jóvenes, las frustraciones vinculadas al desempleo llevan a la enfermedad, al aumento de la violencia en pandillas juveniles, al conflicto interpersonal y a la violencia doméstica. (...) La exclusión social que experimenta cotidianamente el joven desempleado, en un contexto de propuestas masivas de consumo, da cuenta de una dimensión estructural de violencia que afecta a los jóvenes en el plano económico.” (CEPAL 2008: 2).

“Con frecuencia, las bandas juveniles otorgan un espacio alternativo de socialización a niños y jóvenes excluidos, cuyo sentido de pertenencia se basa en acciones colectivas que van desde compartir el tiempo libre hasta acciones delictivas” (Op. Cit., p.9).

“...la precarización de la inserción laboral de las juventudes ha venido acompañada del surgimiento de un complejo y masivo fenómeno de violencia urbana protagonizada por jóvenes. (...) La literatura especializada en ciencias sociales dedicada a estudios de juventudes en Perú, ha venido abordando este asunto desde por lo menos inicios de los noventa (Montoya, 2003). La particularidad es que este fenómeno se ha agudizado durante el periodo post transición democrática hasta convertirse en uno de los principales problemas de la sociedad peruana.” (Montoya 2009: 5).

con seleccionar las competencias necesarias para que estos jóvenes respondieran a *“los retos del presente”*²⁸(MINEDU 2009:17)? ¿Podrá hacerlo el nuevo DCN? ¿Cuál es el aporte que la enseñanza de las artes visuales puede hacer a estos jóvenes? ¿Puede el aprendizaje de las artes visuales ayudar a menguar la situación descrita?

El ensayo está compuesto por tres capítulos. El primero analiza comparativamente la correspondencia entre las bases fundacionales que dan sustento al DCN y las implicancias culturales, comunicacionales, epistemológicas y tecnológicas que la cultura visual introduce desde el punto de vista educativo. El segundo analiza el enfoque del área de arte en el DCN a la luz de los planteamientos teóricos presentados, identificando las congruencias y las falencias en relación a los mismos. Finalmente, el tercero identifica los aportes de las artes visuales al currículo escolar en el contexto de la cultura visual.

²⁸ [El DCN] “Sintetiza las intenciones educativas y contiene los aprendizajes previstos que todo estudiante de Educación Básica Regular debe desarrollar. (...) Propone competencias a lo largo de cada uno de los ciclos, (...), que deben ser trabajados en la educación educativa con el fin de que se evidencie el saber actuar de los estudiantes” (MINEDU 2009: 16)

1. ANÁLISIS DEL DISEÑO CURRICULAR NACIONAL EN EL CONTEXTO DE LA CULTURA VISUAL

En el presente capítulo se analizarán los lineamientos generales del Diseño Curricular Nacional (DCN) para la Educación Básica Regular (EBR) al nivel de secundaria a fin de identificar las correspondencias y divorcios existentes entre éste y las implicancias educativas que la cultura visual introduce en la sociedad actual.

El DCN para la EBR es el documento que elabora el MINEDU para señalar los aprendizajes que deben desarrollar los estudiantes para asegurar la calidad y la equidad educativa en cualquier ámbito del Perú. Indica los criterios de secuencialidad y articulación para el desarrollo de las competencias básicas en los estudiantes hasta concluir su EBR. Garantiza que sus niveles, ciclos y grados tengan el mismo modelo de organización. Se enmarca dentro de la Ley N° 28044, Ley General de Educación, el Plan de Educación para Todos (EPT) y el Proyecto Educativo Nacional al 2021 (PEN), que designan los Propósitos Educativos al 2021, así como los principios y fines de la educación peruana y los objetivos de la EBR. Debe servir a los maestros como instrumento de apoyo para el desarrollo de sus labores educativas. Consta de tres partes. La primera contiene los fines, objetivos y organización de la EBR. Establece el enfoque educativo, los fundamentos y los propósitos de la propuesta. La segunda parte presenta las áreas curriculares los lineamientos de diversificación curricular y la evaluación de los aprendizajes, el plan de estudios y las horas de libre disponibilidad. Detalla el enfoque pedagógico de la propuesta. La tercera parte comprende los programas curriculares por nivel educativo: Educación Inicial, Primaria y Secundaria (MINEDU 2009).

En este capítulo se analizará los siguientes acápites del DCN: la primera parte completa; la segunda parte, con excepción del acápite de Lineamientos Nacionales para la Diversificación Curricular y del de Tutoría y Orientación Educativa; y la tercera parte solo en los acápites de Caracterización del Púber y Adolescente del Nivel de Educación Secundaria, el área de Comunicación del

programa curricular para el nivel educativo de secundaria y el acápite de Orientaciones. En el siguiente capítulo se analizará el área de Arte del programa curricular para el nivel educativo de secundaria reseñado en la tercera parte.

Como se desarrollara en el ensayo anterior, la cultura visual como nuevo contexto cultural, comunicacional, epistemológico y tecnológico en la sociedad contemporánea cuestiona las formas de ser, sentir y conocer del sujeto otorgándole a la experiencia audiovisual una centralidad en las prácticas sociales. Se introduce un cambio en la percepción del tiempo y del espacio que transforma los vínculos y formas de funcionamiento de las instituciones sociales, económicas y culturales, incluyendo a la escuela. *“...la cultura visual no es simplemente un repertorio de imágenes, sino un conjunto de discursos visuales que construyen posiciones, y que están inscritos en prácticas sociales, estrechamente asociados con las instituciones que nos otorgan el “derecho de mirada” (entre ellas, la escuela, que organiza un campo de lo visible y lo invisible, de lo bello y de lo feo)”* (Dussel 2009: 181). La cultura visual se convierte en un contexto de bombardeo²⁹ en el que se construyen y deconstruyen las subjetividades convirtiéndose en un modelo de transmisión comunicacional y educativo de las mismas, que interfiere con el escolar cuestionando su discurso. El DCN como propuesta educativa debe contemplar la tarea de organizar el saber mediante la estructuración y el ordenamiento de los diferentes discursos, visuales, textuales, auditivos, etc., circulantes en la sociedad³⁰.

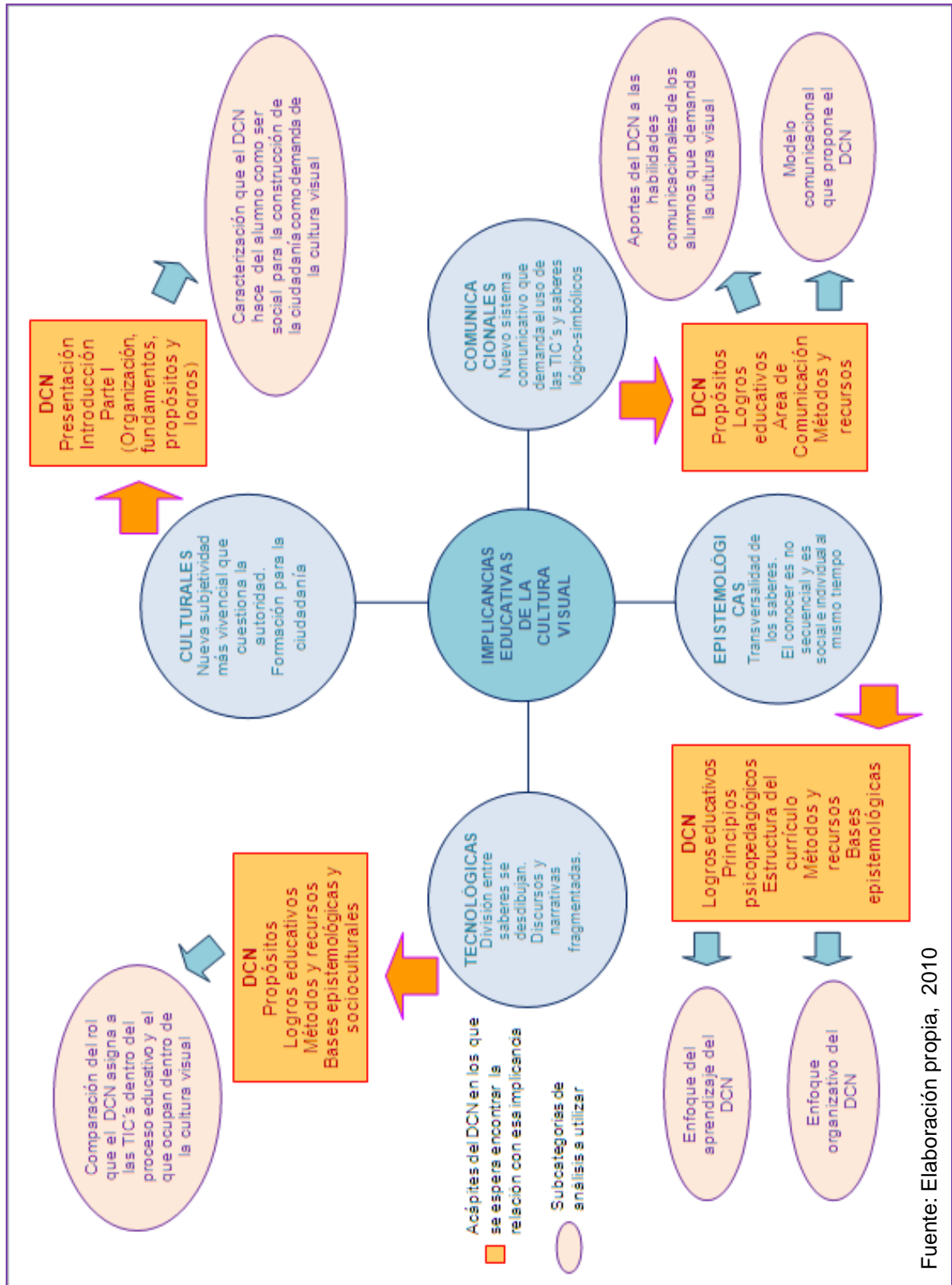
La sociedad del conocimiento le plantea al currículo responder a las características de seducción, intertextualidad, multimodalidad y multimediación de la visualidad así como a la naturaleza estética que el conocer que la cultura

²⁹ Por bombardeo Eisenhauer (2006) se refiere a una recurrente declaración por la que los sujetos y objetos son explícita e implícitamente definidos.

³⁰ Según señala el DCN: *“En este sentido, se presenta el Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular, el cual responde a esta necesidad, y guarda coherencia con los principios y fines de la educación peruana, el Proyecto Educativo Nacional al 2021 y las exigencias del mundo moderno a la educación”* (MINEDU 2009: 9).

visual impone a su interior. ¿Cómo interactúa el DCN con estos aspectos de la cultura visual? (ver gráfico 1).

Gráfico N° 1:
IMPLICANCIAS EDUCATIVAS DE LA CULTURA VISUAL A ANALIZAR EN EL DCN



Fuente: Elaboración propia, 2010

En el ensayo anterior se señaló que la cultura visual y la educación están relacionadas cultural, comunicacional, epistemológica y tecnológicamente. Culturalmente, la cotidianeidad de las relaciones humanas es transformada por la cultura visual, creándose una subjetividad diferente que se caracteriza por una nueva sensibilidad, más vivencial e inmediata, para percibir y narrar el mundo circundante. Se conoce a través de la experiencia. Al mismo tiempo, esta subjetividad establece nuevas relaciones de poder que cuestionan la forma de concebir la autoridad dentro de todas las esferas de la sociedad. La autoridad del maestro dentro de la escuela también se ve interpelada. Comunicacionalmente, la cultura visual demanda al docente una alfabetización tecnológica que le permita el uso de las TIC's y de los saberes lógico – simbólicos dentro y fuera del aula y que le facilite comprender el sistema comunicativo del cual forma parte la escuela. Epistemológicamente, el conocer ocurre de manera no secuencial, acorde con su naturaleza de evento. La imagen se decodifica mediante un proceso integral y simultáneo, con múltiples posibilidades de inicio y diferentes niveles de análisis. Se da una superposición de discursos que genera una transversalidad de los saberes, tanto en su producción como en su distribución, transformando las prácticas y los esquemas cognitivos personales y dotándolos de un funcionamiento a manera de una red fractal. El conocer deja de ser solamente individual y se convierte en una actividad social al mismo tiempo. Tecnológicamente, con el desarrollo de las TIC's facilitando el acceso a la información de todo tipo y desde cualquier lugar, se desdibujan las fronteras entre el saber científico y el saber cotidiano transformando a la cultura en una red de discursos y narrativas diversas y fragmentadas que circulan a través de diferentes medios y agentes. La escuela no detenta más la exclusividad del saber.

¿Cómo se corresponden estas implicancias con lo propuesto por el DCN? A continuación se analizará el DCN desde una perspectiva global como una propuesta educativa organizada, desde los fines o propósitos que busca lograr y desde los principios de la educación y psicopedagógicos sobre los que se fundamenta, para identificar las concordancias y disonancias entre la propuesta educativa que hace el DCN y los retos culturales, comunicacionales,

epistemológicos y tecnológicos que la cultura visual le presenta al currículo escolar.

1.1. EL DCN Y LAS IMPLICANCIAS CULTURALES

Desde la perspectiva cultural, el currículo escolar se convierte en un discurso que organiza los aprendizajes de los estudiantes dentro de la escuela que le ayuda a dotar de sentido a su práctica social a través de una relación intrínseca y dialéctica con los Otros.

...el currículo puede ser concebido como un discurso que organiza tanto a los actuantes (profesores, estudiantes y personal administrativo) como a las actividades que desarrollan éstos. Cuando el estudiante ingresa a una escuela, ingresa a un discurso. Cuando aprende —se apropia— palabras y conceptos, dibuja y realiza diagramas, conoce los números y las operaciones para su empleo, interactúa con computadoras, investiga relaciones y principios diversos sobre la naturaleza, cuando realiza prácticas en el laboratorio o en los talleres o cuando, para finalizar, se le hace comprensible la historia, la biología, la geografía, la física, etcétera, se le está haciendo comprensible, al mismo tiempo, un discurso sobre su entorno, sobre los demás y sobre sí mismo (Medina 2007: s/p).

La dimensión cultural de la visualidad enfatiza el aprender a través de la experiencia, pero esa experiencia es siempre compartida con el Otro a través del contacto directo o de los instrumentos culturales que éste ha creado y crea. Esta nueva subjetividad comprende al alumno como sujeto; es decir, como un ser eminentemente social, en el que el Otro forma parte integrante de sí mismo y de su identidad. No le basta con relacionarse o interactuar con él, el sujeto es la persona vista y comprendida desde y hacia los vínculos e intercambios que entabla con el mundo que lo rodea. De ahí su sensibilidad más vivencial e inmediata. El sujeto es un ser múltiple y unitario al mismo tiempo que solo es posible de comprenderse en la amplitud y variedad de acciones que emprende.

Según el DCN, *“Para responder a los retos del presente, la educación debe priorizar el reconocimiento de la persona como centro y agente fundamental del proceso educativo.”* (MINEDU 2009: 17). El DCN considera como centro de su

quehacer a la persona humana, su desarrollo y su preparación para integrarse a la sociedad y el logro del autogobierno. Plantea también un compromiso ético del alumno con respecto a la sociedad en la que vive (MINEDU 2009). La educación responde a las demandas de la sociedad, pero ésta es algo externo al ser humano. La persona es un ser individual y unitario.

Al interior de la cultura visual, esto marca una diferencia importante. *“La acción educativa actualiza... una dimensión de la existencia humana que valoriza la multiplicidad de los discursos humanos”* (Barone & Mella 2003: 206). No es que la persona desaparezca dentro de ella, pero sí se convierte en un ente incompleto y frágil, sin agencia, al no estar ubicado dentro de la estructura de poder de los discursos que circulan en la sociedad. El no sujeto dentro de la cultura visual no tiene capacidad de respuesta discursiva puesto que no se percibe en y con el Otro. Es un ser sin autonomía y por lo tanto sin posibilidad de insertarse activa, consciente y responsablemente a la sociedad. De acuerdo a lo que dice el DCN, los objetivos de la Educación Básica contemplan el *“Formar integralmente al educando en los aspectos físico, afectivo y cognitivo para el logro de su identidad personal y social, ejercer la ciudadanía y desarrollar actividades laborales y económicas que le permitan organizar su proyecto de vida y contribuir al desarrollo del país”* (MINEDU 2009: 10). Sin embargo, cuando se dirige a él lo hace en solitario, sin articularlo dentro de la sociedad a cuyo desarrollo debe contribuir. Ello tiene como consecuencias el divorcio entre la ética y el conocimiento, así como la construcción de una individualidad sin un sólido sentido de pertenencia social. No es posible educarla en ciudadanía como plantea el DCN.

Desde el punto de vista del Otro, al interior de la cultura visual *“...la acción nunca se realiza en solitario. Se lleva a cabo en una pluralidad humana que interactúa en todo momento con nuestra capacidad de hacer, modificándola”* (Barone & Mella 2003: 207). En este sentido, según señala el DCN, *“[su propuesta] fomenta el conocimiento y respeto de las diversas culturas de nuestro país y del mundo, reconoce la necesidad imperiosa por convertir el contacto entre las culturas en una oportunidad para aprender y aportar desde*

nuestras particularidades. Hay que llegar a la práctica intercultural, fomentando el diálogo intercultural, reconociendo el dinamismo y permanente evolución de cada cultura” (MINEDU 2009: 9). El DCN aprecia el aporte de la diversidad cultural del Perú, pero de manera aislada sin articularlo con la ubicación de las mismas dentro de la dinámica de poder de la sociedad peruana, restándole, nuevamente, posibilidad de agencia, y por lo tanto de respuesta, a aquellas culturas en posición de subordinación. En estas condiciones no es posible que, como dice el DCN, la “...institución educativa, [sea] un espacio de construcción de relaciones equitativas entre niños y adolescentes de distintas culturas y condición social” (MINEDU 2009:9).

Educar para la ciudadanía, en el contexto de la cultura visual, es hacerlo desde una perspectiva que sobrepasa el reduccionismo economicista, con el que generalmente se mide el saber productivo. Es aprender y conocer desde y hacia la perspectiva ética y de poder en la que se sitúa el alumno dentro de la sociedad. La educación y los saberes no son neutros, menos aún dentro de la cultura visual donde, ante la ausencia de afirmaciones de validez universal, el joven se encuentra entre un fuego cruzado de discursos con intereses particulares detrás. La educación en ciudadanía implica aprender a construir un discurso colectivo de desarrollo humano que permita realizar los sueños de los ciudadanos y convivir en paz, con equidad y justicia social, en armonía con el entorno natural. Requiere dotar al alumno de un sentido ético y de pertenencia que le ayude a tomar decisiones orientadas al bien común para actuar productivamente en la sociedad combinando el beneficio propio y el colectivo. *“La comunidad educativa tendría que ser, en este sentido, un espacio privilegiado donde se explayara la propia identidad, contando con el testimonio de los otros y aceptando la mutua dependencia constitutiva” (Barone & Mella 2003: 208).*

Desde la cultura visual, para alcanzar este objetivo el DCN debe plantearse que la educación es un discurso inmerso dentro de la dinámica de poderes que se da en la sociedad. Debe conceptualizar la educación como un proceso político y no meramente técnico y neutro que reconozca la multiplicidad de

discursos existentes en la sociedad. Solo así podrá educar en ciudadanía. No hacerlo conlleva formar educandos analfabetos ciudadanamente incapaces de defender sus derechos y de plantear propuestas solidarias que permitan la construcción de un proyecto de vida en común.

1.2. EL DCN Y LAS IMPLICANCIAS COMUNICACIONALES

Una de las grandes consecuencias que tiene la aparición de la cultura visual en la sociedad contemporánea es la extensión y transformación del sistema comunicacional social en un sistema comunicativo del cual la escuela forma parte ineludiblemente. Este sistema interconecta estableciendo mutuos condicionamientos e influencias que alcanzan a todos y cada uno de los elementos que conforman el sistema educativo. *“Hay un conjunto de relaciones, de acciones y de condiciones que podríamos llamar fuerzas que se interaccionan mutuamente implicando a todos en una gran fuerza comunicativa capaz de influenciar las instituciones, los destinatarios (educandos) y los agentes (educadores), así como los contenidos y las metodologías educativas. Es lo que se ha llamado ecosistema comunicativo”* (Da Silva 2002: s/p). La cultura visual impone una forma de comunicar que afecta el enseñar y el aprender, así como las prácticas sociales y cognitivas al interior de la escuela y las relaciones de ésta con la sociedad.

Como se desarrollara en el ensayo anterior, la cultura visual como espacio de interacción social para las culturas y la identidad está compuesta por la interrelación de la visualidad, las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC's) y la cultura. Esta triangulación indisoluble es lo que explica tres características fundamentales de la cultura visual que dan origen a este sistema comunicativo: uno, la seducción, esa comunicación perceptual no sensorial ni racional exclusivamente que funciona como arma de la cultura visual; dos, la intertextualidad, la multimodalidad y la multimediación que se constituyen como ámbitos y formas de funcionamiento de la misma que propician el diálogo simultáneo y yuxtapuesto y que construyen sentido de manera fragmentada y no lineal; y tres, la estetización, el policentrismo y la

polifonía como descripción de su naturaleza intrínseca que hacen de la estética un proceso de interacción dialógica de sistemas simbólicos de la cultura que revaloriza la subjetividad.

Dos son los principales retos que este sistema comunicacional le plantean al currículo. Primero, el descentramiento del libro o texto escrito como forma de almacenamiento y reproducción de la información. La reubicación de la imagen dentro de lo cultural con su polisemia plantea nuevos lenguajes representacionales para la comunicación cotidiana y científica. No se propone la extinción de la cultura letrada o el predominio de la imagen sobre la misma sino la extensión del sistema comunicativo social con la inclusión de esta última como recurso educativo que genera conocimiento. Segundo, los alumnos ingresan a la escuela con un capital cultural, formado por informaciones, saberes y aprendizajes organizados en forma fragmentada y en mosaico, proveniente de los medios de comunicación masiva entre otras fuentes y que están en permanente construcción y reconstrucción. Los discursos de estos medios interfieren con el discurso educativo del currículo. Los medios intervienen en la construcción de las identidades a través de las representaciones de la realidad que brindan.

Como resultado, la comunicación se vuelve más simbólica, multidireccional y menos lineal. Como se señalara en el ensayo anterior, el modelo comunicacional de la cultura visual se basa en una estética policéntrica y polifónica que borra los límites comunicacionales incorporando las nuevas manifestaciones y los nuevos medios de expresión y revalorando la subjetividad. Los mensajes se mezclan y entrecruzan generándose diálogos. El sujeto demanda a la escuela una propuesta educativa que le permita dotar de sentido a la diversidad de saberes que recibe tanto de los medios como del currículo.

Sin embargo, dentro de los propósitos de la EBR al 2021 no se propone dar respuesta a esta demanda. No hay alusión al cambio del paradigma comunicacional que la cultura visual representa para la sociedad y para la

educación. Para el DCN, esta última tiene un fuerte componente social y ético, en base a once propósitos: desarrollo de la identidad personal, social y cultural; dominio del castellano; preservar la lengua materna; conocimiento del inglés; desarrollo del pensamiento matemático y de la cultura científica y tecnológica; comprensión y valoración del medio geográfico, la historia; comprensión del medio natural y desarrollo de una conciencia ambiental; desarrollo de la capacidad productiva, innovadora y emprendedora; desarrollo corporal y conservación de la salud física y mental; desarrollo de la creatividad, innovación, apreciación y expresión; y, dominio de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's) (MINEDU 2009). Pero no dice nada sobre el sistema comunicativo dentro del cual se mueve la escuela y para el cual debe preparar a sus alumnos³¹.

En relación al castellano el DCN lo señala como una lengua franca o vehicular cuyo conocimiento debe garantizarse en tanto que facilita la comunicación entre todos los peruanos desde un punto de vista instrumental sin aludir a la dimensión simbólica que la comunicación tiene hoy, como se ha visto³². Ello lo señala cuando se refiere a los logros educativos de los estudiantes. A pesar de no plantearse como propósito, el DCN propone el *“COMUNICATIVO. Expresa con libertad y en diferentes lenguajes y contextos lo que piensa y siente, comprende mensajes e ideas diversas, es dialogante y capaz de escuchar a otros. Interpreta diversos lenguajes simbólicos”* (MINEDU 2009: 33). Sin embargo a pesar de reconocer la existencia de lenguajes simbólicos, dicho reconocimiento se queda a nivel general sin llegar a precisar la revaloración de lo visual como uno de dichos lenguajes. Esta falta de explicitación no rescata el

³¹ El DCN dice: *“Pretendemos una educación renovada que ayude a construir, como se plantea en el Proyecto Educativo Nacional, una sociedad integrada -fundada en el diálogo, el sentido de pertenencia y la solidaridad- y un Estado moderno, democrático y eficiente: posibilitando que el país cuente con ciudadanos participativos, emprendedores, reflexivos, propositivos, con capacidad de liderazgo e innovación (...) Estos propósitos otorgan cohesión al sistema educativo peruano, de acuerdo con los principios de inclusión, equidad y calidad, en la medida que expresan la diversidad de necesidades de aprendizajes presentes en nuestro país y, a su vez, orientan la formación de la persona a partir de competencias que posibiliten a los estudiantes responder con éxito a las actuales y futuras circunstancias”*. (MINEDU 2009: 20).

³² Al respecto el DCN señala: *“Ello implica hablar, escuchar con atención, leer comprensivamente y escribir correctamente el castellano”* (MINEDU 2009: 23).

valor de la imagen en ninguna de sus dimensiones, instrumental o cognitiva para el DCN.

A pesar de ello, el enfoque del área de Comunicación en el DCN es bastante instrumental. Está organizado en torno a tres ejes: expresión y comprensión oral, comprensión de textos, y, producción de textos. Todos están orientados a un manejo operativo del idioma³³.

Del mismo modo, si bien se plantea el otorgar sentido al texto en base a las experiencias previas y al contexto, no se plantea interrelacionar los códigos y convenciones locales entre sí y con los códigos y convenciones más universales a fin de ir intercambiando significados e ir construyendo códigos y convenciones que permitan crear significados compartidos por todos los peruanos. Se habla de respetar códigos y convenciones, pero no de incluirlos como parte del carácter dialéctico-simbólico del lenguaje.

Aunque la inteligencia práctica y el uso de los signos puedan operar independientemente la una del otro en los niños pequeños, la unidad dialéctica de estos sistemas en el ser humano adulto es la esencia de la conducta humana compleja. Nuestro análisis concede a la actividad simbólica una específica función organizadora que se introduce en el proceso del uso de instrumentos y produce nuevas formas de comportamientos (Cole et alt. 2000:47).

Esta dimensión simbólica no se aprecia en el área de Comunicación para el nivel Secundaria analizado. A manera de hallazgo en el estudio se puede señalar que sí se encuentra en la fundamentación del área de Comunicación para el Nivel Inicial, en la que también se la vincula con el proceso de socialización. En este nivel, sin embargo, se explicita también un enfoque comunicativo textual para el DCN como se muestra a continuación:

El área de Comunicación se sustenta en un enfoque comunicativo textual. Énfasis en la construcción del sentido de los mensajes que se comunican cuando se habla, lee y escribe desde el inicio. No es solo dominio de la técnica y las reglas sino de los mecanismos facilitadores

³³ Según dice el DCN: “El área de Comunicación fortalece la competencia comunicativa desarrollada por los estudiantes en Educación Primaria para que logren comprender y producir textos diversos, en distintas situaciones comunicativas y con diferentes interlocutores, con la finalidad de satisfacer sus necesidades funcionales de comunicación, ampliar su acervo cultural y disfrutar de la lectura o la creación de sus propios textos” (MINEDU 2009: 341).

de la comprensión, la producción, la creatividad y la lógica. Es comunicativo porque se considera la función fundamental del lenguaje que es expresar, decir lo que se siente, lo que se piensa, lo que se hace. Es también saber escuchar. En suma es saber cómo usar la comunicación para ordenar el pensamiento, para expresar el mundo interno, para anticipar decisiones y acciones y para relacionarse en sociedad. Y es textual porque, uno de los usos del lenguaje, es la expresión tanto oral como escrita (MINEDU 2009: 137).

No se incluyen otras formas de lenguaje distintos a la palabra oral y escrita. No es reconocido el valor cognitivo de la imagen. No se aprecia la dimensión discursiva del lenguaje, su visualización como algo que se crea y se recrea en cada interacción. No se habla del imaginario representacional que involucra. *“Language...operates as a representational system. In language, we use signs and symbols -whether they are sounds, written words, electronically produced images, musical notes even objects- to stand for or represent to other people our concepts, ideas and feelings. (...) Representation through language is therefore central to the processes by which meaning is produced”* (Hall 1997: 1)³⁴. Aunque un aspecto que sí plantea es que la enseñanza se dé en situaciones comunicativas reales o verosímiles y a partir de textos que respondan a los intereses y necesidades de los alumnos³⁵.

La propuesta comunicacional del DCN, en nuestra opinión, no responde a las demandas y retos que la cultura visual presenta a la EBR. Por un lado, sigue centrada en el texto sin dar cabida a la iconicidad representativa y simbólica de la imagen e imponiendo un modelo comunicacional lineal, unidireccional y secuencial propio del libro (Dussel 2009). Por otro, al no reconocer la dimensión simbólica del lenguaje en general, no define al fenómeno comunicacional educativo como parte de un sistema mediante el cual lo cultural se actualiza y se recrea.

³⁴ *“El lenguaje...opera como un sistema representacional. En el lenguaje usamos signos y símbolos –sean sonidos, palabras escritas, imágenes producidas electrónicamente, notas musicales o hasta objetos- para significar o representar nuestros conceptos, ideas y sentimientos para otras personas. (...) La representación a través del lenguaje es entonces central a los procesos por los cuales el significado es producido”.*

³⁵ Como señala el DCN: *“El aprendizaje de la lengua y de cualquier código comunicativo se realiza en pleno funcionamiento, en situaciones comunicativas reales o verosímiles y a partir de textos completos que respondan a las necesidades e intereses de los estudiantes”* (MINEDU 2009: 341).

Esta situación plantea un doble problema a la EBR. El DCN, en tanto plan, ignora la necesidad de una formación visual y estética que dote al alumno de las herramientas teóricas y prácticas para la deconstrucción de los mensajes dentro de la cultura visual y el desarrollo de un pensamiento crítico que lo apoye en su práctica social ciudadana. El DCN, en tanto proceso, no demanda al docente una alfabetización visual que le permita el uso de las TIC's y de los saberes lógico – simbólicos dentro y fuera del aula y que le facilite comprender el sistema comunicativo del cual forma parte la escuela implementando en el aula de clases un modelo comunicacional alejado de la subjetividad juvenil surgida en el marco de la cultura visual.

1.3. EL DCN Y LAS IMPLICANCIAS EPISTEMOLÓGICAS

La cultura visual es un espacio fenomenológico que construye significado a partir de lo visual rompiendo con el eje histórico de construcción de sentido e introduciendo una nueva dinámica epistemológica caracterizada por la fragmentación, la simultaneidad y la hibridación que borra las fronteras entre los distintos saberes y disciplinas. El ensayo anterior explicó como el conocer se complejiza convirtiéndose en un evento, individual y social al mismo tiempo, que requiere de la subjetividad para anclar el múltiple y variado significado de la imagen. Los saberes se hibridizan al convertirse en una práctica social de construcción de significados colectivos a través del cruce de dinámicas de las diferentes modalidades de difusión del conocimiento. La nueva episteme introduce la experimentación/simulación dentro del proceso del conocer. Como consecuencia de lo anterior, la comprensión pasa a ser central dentro del proceso de aprendizaje y el saber es redefinido desde una perspectiva holística y sistémica que relaciona las causas con las consecuencias y toma al autoconocimiento como un fin y como un medio para la construcción del sentido.

Al respecto, el DCN propone entre los logros educativos, por niveles, el reconocimiento del alumno como persona³⁶. Este importante punto de partida, sin embargo, es insuficiente dentro de la cultura visual porque se da en abstracto sin relacionarlo con la ubicación que tiene el educando dentro de la pugna de poderes dentro de la sociedad. El estudiante debe conocerse a sí mismo desde su posicionamiento social, cultural y económico dentro de su comunidad a fin de poder otorgar sentido, desde la ética y la ciudadanía, a los saberes que adquiere. Ello implica no solo la afirmación de sus intereses y aspiraciones sino el conocimiento y conciencia de sus márgenes de negociación. Solo así ese conocimiento se convierte en agencia, en capacidad de acción y reacción ciudadana, en saber socialmente productivo.

Asimismo, los principios psicopedagógicos que sustentan al DCN proponen un enfoque constructivista del aprendizaje en base la cimentación de los propios aprendizajes, y de la significatividad y de la evaluación de los mismos³⁷. En este aspecto existe una correspondencia con la naturaleza epistemológica fragmentada, simultánea e hibridizada de la cultura visual que plantea la necesidad de construir el saber de manera continua y permanente. Este enfoque, a su vez, se complementa con otro que reconoce la dimensión social del saber a través del principio del desarrollo de la comunicación y el acompañamiento de los aprendizajes, así como del de organización de los mismos (MINEDU 2009: 18-19). Ello nuevamente se corresponde con la importancia que la cultura da al contexto en el que el aprendizaje se toma como una práctica social que produce cultura y dota de sentido. Todo este enfoque constructivista y social del saber se refuerza por las características del DCN que hacen de él un currículo diversificable, abierto y flexible (MINEDU 2009: 16) y por lo tanto de cara a la comunidad.

³⁶ Como dice el DCN: “Se reconoce como persona en pleno proceso de cambios biológicos y psicológicos y afianza su identidad y autoestima afirmando sus intereses y aspiraciones de orden personal, familiar, social y cultural actuando coherentemente a partir de una sólida escala de valores” (MINEDU 2009: 37).

³⁷ El DCN señala: “El aprendizaje es un proceso de construcción: interno, activo, individual e interactivo con el medio social y natural. Los estudiantes, para aprender, utilizan estructuras lógicas que dependen de variables como los aprendizajes adquiridos anteriormente y el contexto socio cultural, geográfico, lingüístico y económico – productivo” (MINEDU 2009: 18) .

Sin embargo, si bien el DCN plantea una relación interactiva con la sociedad, no le confiere a este vínculo un carácter dialéctico. Dentro de la cultura visual el aprendizaje es un proceso dialéctico, intra e interpersonal, entre el sujeto y su entorno que le facilita la generalización y particularización del discurso a fin de contextualizarlo y comprenderlo. La cultura visual plantea una relación de ida y vuelta, interna y externa que debería traducirse en la propuesta de división disciplinaria del DCN y en los aspectos metodológicos del mismo. El significado y lo cultural se construyen simultáneamente en forma paralela. Se hace cultura educando y se educa haciendo cultura.

Asimismo, a pesar del enfoque constructivista de los saberes del DCN, la naturaleza hibridada de los mismos hace necesario que el conocer se dé dentro de un proceso constructivo transversal, interdisciplinar y transdisciplinar, que es muy diferente a los temas transversales planteados por el DCN para discutir los problemas importantes que afectan a la sociedad en su conjunto como se puede observar a continuación:

Los temas transversales constituyen una respuesta a los problemas actuales de trascendencia que afectan a la sociedad y que demandan a la Educación una atención prioritaria. Tienen como finalidad promover el análisis y reflexión de los problemas sociales, ecológicos o ambientales y de relación personal con la realidad local, regional, nacional y mundial, para que los estudiantes identifiquen las causas; así como los obstáculos que impiden la solución justa de estos problemas. Los temas transversales se plasman fundamentalmente en valores y actitudes (MINEDU 2009: 35).

No bastan, pues, los temas transversales. Tampoco son suficientes los proyectos de investigación en cada disciplina. Ellos implican todavía un acomodo del saber a los límites y características de cada disciplina. Por el contrario, éstas deben subordinarse a los aprendizajes que se quieren lograr mostrando las interrelaciones que subyacen entre las disciplinas a fin de poder dar cuenta cercana de la realidad aprovechando no solo el texto sino el valor epistemológico de la imagen. La transversalidad de temas se plasma fundamentalmente en valores y actitudes; pero no se refiere a una concepción epistemológica de conjunto y de sistema ni en su origen social. No es que los

saberes estén relacionados con la sociedad, sino que vienen de la sociedad hacia el sujeto y se recrea en la interacción con ella.

Dos consecuencias adicionales que afectan al DCN como proceso, se desprenderían de la transversalidad del saber así entendida: la necesidad de cambios profundos en la formación inicial docente y en la producción de los materiales didácticos. La cultura visual facilita un estrecho vínculo entre el saber científico y el saber popular o cotidiano. La interacción entre ambos y propicia la difusión del primero, en busca de la hibridación de saberes como medio de construcción y reconstrucción de la verdad científica y la búsqueda de alternativas de solución a los problemas. El capital cultural de la sociedad se ve favorecido por el contacto con el saber científico y viceversa. En un país como el Perú este diálogo sería particularmente beneficioso. Permitiría relacionar el saber tradicional ancestral que constituye gran parte de su rico capital cultural, con el saber occidental posibilitando la búsqueda de nuevos caminos hacia el desarrollo humano del país. Si bien, en sus inicios, la interculturalidad fue vista desde una perspectiva étnica y lingüística, fundamentalmente; hace mucho tiempo que ha traspasado esas barreras.

En el Perú existe una amplia variedad de culturas y subculturas (los minusválidos, los homosexuales, los jóvenes, las mujeres, los migrantes, etc.) que demandan una cultura de diálogo que les permita convivir al interior de la sociedad como ciudadanos con plenos derechos y deberes. La interculturalidad, al entender de este ensayo, es una forma de diálogo que ayuda a la convivencia pacífica a través de la construcción de ciudadanía y conocimiento. Es una fuente de valor que ayuda a la construcción de la identidad del educando y al desarrollo de la sociedad y la ciencia.

Desde las áreas del currículo, por otro lado, hay otros dos hechos que tampoco consideran las implicancias educativas de la cultura visual: la secuencialidad y gradualidad del proceso educativo y la cantidad de áreas curriculares en que se

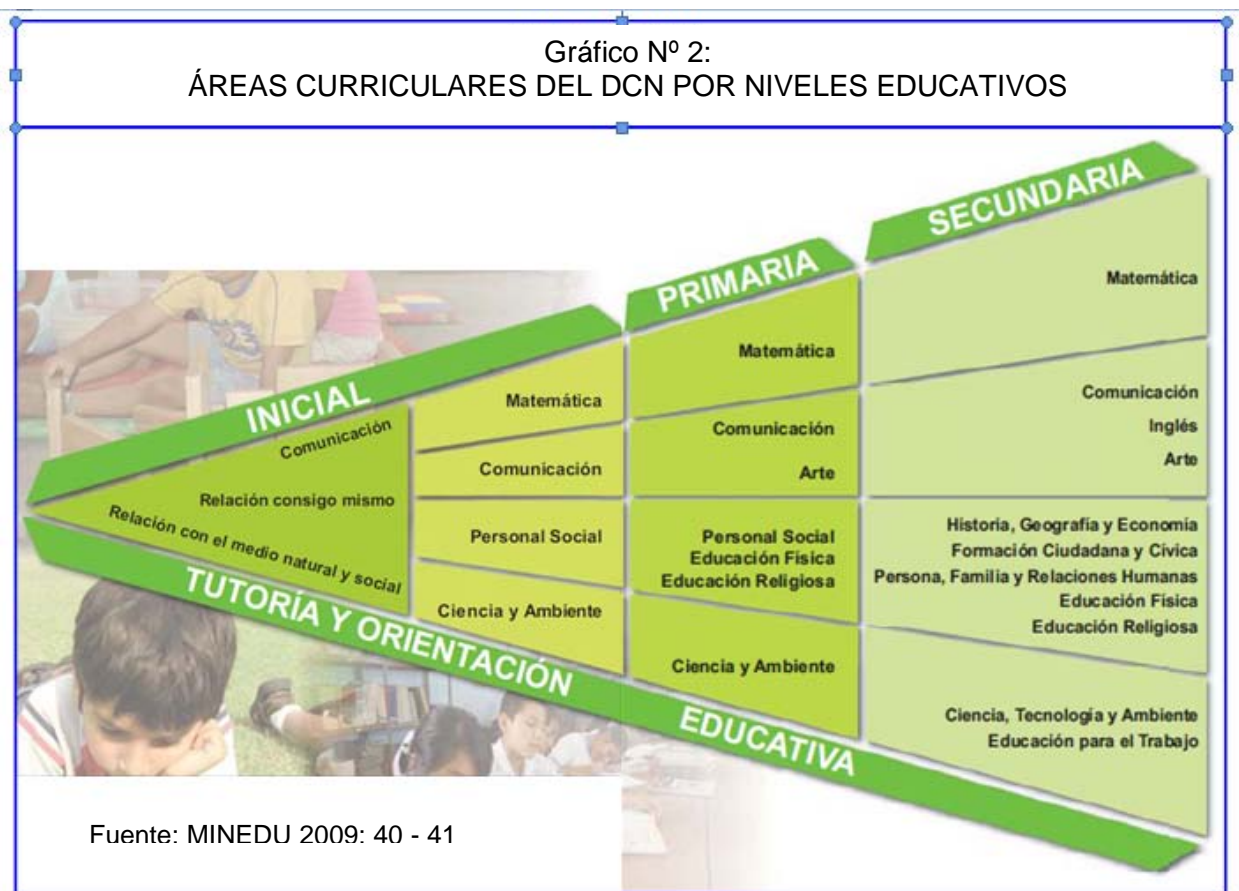
divide el DCN³⁸. Éste se autopropone como un proceso continuo, secuencial, gradual y articulado de adquisición de competencias que nada tiene que ver con la transversalidad del proceso de construcción del saber que la cultura visual propone ni con la naturaleza estética, no secuencial y discontinua del evento visual. Es un proceso que tiene que ver más bien con su íntima relación con la cultura letrada y con el desarrollo de las habilidades necesarias para la lectoescritura fundamentalmente. Como se dijera anteriormente, no se pretende dejar de lado al texto, ni mucho menos; simplemente se pretende abrir el espectro de posibilidades de comunicación y valor epistemológico hacia la imagen.

Además, se introduce el concepto de competencia, sin una definición conceptual clara del mismo. Simplemente se le define de manera operativa por sus componentes: conocimiento, capacidad, actitudes y valores. Este concepto tiene varias acepciones que van desde un enfoque completamente tecnológico hasta uno más interpretativo. Sería importante definir qué se entiende por competencia a fin de comprender si la instrumentalización que de ella hace el DCN es pertinente con las necesidades de la cultura visual. Su inclusión como “competencias básicas” podría presuponer la existencia de unos saberes universales mínimos que todo alumno debiera lograr. Desde la cultura visual éstos deberían ser valorativos y procedimentales.

En cuanto al número de áreas curriculares, el DCN parte de tres y cuatro áreas en el nivel inicial para pasar a siete en la primaria y terminar en once en la secundaria (ver gráfico 2). ¿Qué significa esta situación? El DCN señala que *“no hay que confundir área con curso, porque ello nos lleva a fracasar en la interrelación necesaria para una formación integral del estudiante”* (MINEDU 2009: 38).

³⁸ El DCN dice: *“La articulación entre las áreas significa que los aprendizajes desarrollados deben favorecer la formación integral, es por ello que han de asegurar coherencia pedagógica y curricular, graduación y secuencia, integralidad y continuidad. La articulación organiza la adquisición de competencias básicas que aseguren otras cada vez más complejas, favoreciendo el desarrollo integral y continuo”* (MINEDU 2009: 38).

Pero, ¿cuál es la diferencia entre curso y área en el DCN? La gran cantidad de áreas implica una visión independiente y cerrada de los saberes en contraposición a la concepción interdependiente y abierta de los mismos que tanto el DCN desde su enfoque constructivista como la cultura visual proponen. Hay una contradicción interna en el DCN que no propicia la hibridización del saber.



Desde la cultura visual, una alternativa podría ser el mantener la división en cuatro áreas curriculares como se tiene en el nivel inicial hasta el final de la EBR a fin de propiciar procesos constructivos transversales de saberes a su interior para comenzar con la ayuda de la definición de logros de aprendizaje comunes para el área en términos procedimentales y valorativos. Retomando el concepto de Bourdieu (2003a), el habitus de los docentes, profundamente marcado por el academicismo hace que al estar identificados los conocimientos, éstos sean utilizados por ellos como guía para su práctica pedagógica. La existencia de perfiles de egreso por grados que provean a los

profesores de nuevas guías orientadoras para su labor docente podría ser un elemento alternativo de ayuda para el trabajo del docente.

En relación a los métodos y recursos, el DCN plantea que *“la práctica pedagógica debe propiciar el desarrollo de procesos cognitivos, socio afectivos y motores en relación con el entorno en el que se desenvuelven los estudiantes. En este sentido, el docente asume, el rol de mediador entre el objeto de aprendizaje, los recursos educativos y los estudiantes; lo cual favorece el desarrollo de capacidades, conocimientos y actitudes”* (MINEDU 2009: 474). Las referencias explícitas, en el DCN, al rol del docente son escasas. Pero el docente mediador del saber propuesto es pertinente con un marco de referencia que dé pertinencia y eficacia al trabajo del profesor dentro de la cultura visual. Lo mismo sucede para los recursos pedagógicos.

Por último, es necesario señalar que el DCN relaciona indisolublemente los procesos de aprendizaje al desarrollo cronológico del alumno. Esto es otro rezago de la umbilical relación que tiene la escuela con el texto escrito. El proceso de lectoescritura está asociado a una secuencialidad de desarrollo de habilidades y destrezas vinculadas al proceso de maduración neurológica del niño. La cultura visual y su pedagogía del bombardeo plantean la posibilidad y necesidad de flexibilizar esta relación³⁹. La visualidad se sobrepone a esta limitación posibilitando la comunicación a través de imágenes desde muy temprana edad. De allí que el lenguaje visual sea el primero que el niño utiliza para comunicarse.

La educación informal que los sujetos reciben a través de los medios de comunicación masivos, las artes visuales, la publicidad y las demás integrantes

³⁹ Al respecto el DCN señala: *“La Educación Básica Regular se organiza en siete ciclos que se inician en el nivel de Educación Inicial, en el cual se configuran las bases fundamentales del desarrollo de la personalidad, que en las sucesivas fases de la vida se integrarán y consolidarán; pasando por la primaria y culminando en la secundaria. El ciclo, como unidad temporal básica, comprende una organización por años cronológicos y grados de estudio, considerando las condiciones pedagógicas y psicológicas que los estudiantes tienen según el desarrollo evolutivo, para el logro de sus aprendizajes desde una perspectiva de continuidad que asegure la articulación de las competencias que deben desarrollar los estudiantes”* (MINEDU 2009: 11).

de la cultura visual demuestra que es posible llevarlo a cabo. Un currículo para la cultura visual, se organizaría en base a logros de aprendizaje actitudinales, procedimentales y de valores que les ayude a contextualizar toda información que le llegue al alumno. La íntima imbricación entre visualidad cultura y tecnología cambia el uso de la memoria del alumno para almacenar información. Se pasa de un esquema de funcionamiento de acumulación y almacenamiento a uno más relacional. Nuevamente un obstáculo a superar es la formación inicial del docente y la elaboración de materiales didácticos apropiados para generar procesos relacionales.

Resumiendo, si bien el enfoque constructivista del aprendizaje del DCN es pertinente y se corresponde con la naturaleza de evento del conocer dentro de la cultura visual, la organización secuencial, gradual y dividida en muchas áreas curriculares de la enseñanza en el DCN dificultan la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad de los saberes que esta propone, cayéndose en el riesgo de un vacío de significado que solo instrumentaliza los aprendizajes que logra tal como lo demuestran los resultados de lectoescritura que arrojaron las pruebas PISA en la década pasada. Adicionalmente, dentro de la cultura visual el enfoque social del conocer que propone el DCN no es suficiente para propiciar un proceso de aprendizaje basado en los intereses y necesidades del educando dada la estrecha relación que la organización del proceso de enseñanza guarda con el proceso de aprendizaje de la lectoescritura que termina haciendo a las disciplinas el eje principal de la labor del docente. El educando se queda así sin aprender a deconstruir y relacionar los saberes formales e informales que recibe, quedando sin las habilidades que le permitan decidir consciente, solidaria y responsablemente dentro de la sociedad tal como lo demuestra el débil sistema democrático que funciona en el Perú, con la presencia triunfadora de líderes desconocidos hasta su elección de turno.

1.4. EL DCN Y LAS IMPLICANCIAS TECNOLÓGICAS

La cultura visual tiene una íntima y dialéctica relación con las TIC's, al punto tal que es casi imposible entender una sin la otra. La primera le debe a la

segunda la extensión de su campo de acción e influencia que le permite desarrollar una nueva subjetividad comunicativa y epistemológica, mientras que la segunda le debe a la primera la transformación de la subjetividad comunicativa que está a la base del desarrollo tecnológico actual. Las implicancias educativas de la cultura visual desde las TIC's son transversales. Afectan al currículo como proceso y a la escuela como la institución que lo implementa a través de la modificación del concepto del tiempo y del espacio. La intertextualidad, la multimodalidad y la multimediación de la visualidad así como la naturaleza estética que el conocer adquiere dentro de la cultura visual son los retos tecnológicos a los que el currículo y la escuela deben responder hoy. Pero ellos, a su vez, plantean un cambio en las prácticas sociales que implica una modificación de la manera de pensar también. El fácil acceso a la información crea una subjetividad diferente que empodera al individuo común y corriente. Como se señaló, la incertidumbre, como producto de la realidad de flujo que significa el cambio tecnológico constante, genera sujetos más frágiles que requieren de otros sujetos para que le den sostén. No existen verdades universales ni permanentes que le den identidad. El conocer es más que nunca un proceso individual y social al mismo tiempo. El cambio tecnológico no es neutro.

Se estaría produciendo el desplazamiento de un modelo de comunicación lineal a un modelo de redes, de comunicación distribuida, con comunidades de aprendizaje. Al transformarse la relación con el espacio, la información y la comunicación permiten acortar distancias, y el acceso a diversos centros del saber. Esto supone que las tecnologías plantean un nuevo escenario de aprendizaje sin fronteras, no localizado, continuo, diversificado y policéntrico (Quiroz 2003).

Sin embargo, el DCN tiene una visión más instrumental de los cambios que las implicancias tecnológicas de la cultura visual tienen sobre el proceso educativo. Es así que dentro de sus propósitos para el 2021 se plantea tres finalidades principales:

[Que el alumno aprenda a]...utilizar y aprovechar adecuadamente las TIC dentro de un marco ético, potenciando el aprendizaje autónomo a lo largo de la vida. Se requiere formarlos en el dominio de las tecnologías de la información y comunicación digital (Internet), con capacidad para desempeñarse de forma competente en el uso de los diversos programas... (...)...que [el alumno] desarrolle el juicio crítico y el

pensamiento estratégico y reflexivo de los estudiantes, con el fin de que sepan seleccionar las fuentes de información y herramientas pertinentes... (...) [y]... la escuela busca adaptarse a los efectos que este lenguaje digital tiene en las maneras de aprender y comunicarse de los estudiantes (MINEDU 2009: 30).

Asimismo, entre los logros educativos de los estudiantes, propone que el alumno sea un investigador informado que haga de las tecnologías de la información y la comunicación (MINEDU 2009: 34). Lamentablemente no existe mayor referencia al cambio paradigmático que el desarrollo de las TIC's representa para la educación ni un reconocimiento de los nuevos retos educativos que éste plantea al currículo como son la construcción de la identidad a través del autoconocimiento como forma de reforzar la subjetividad desde la cual se conoce y se dota de sentido a las experiencias. Ello implica que hoy más que nunca la tarea socializadora de la escuela toma relevancia. La nueva subjetividad aprende por el hacer y la escuela debe proveer del espacio de experimentación para el ensayo y el error que esta nueva subjetividad necesita.

Es por ello, que dada la estrecha vinculación entre visualidad y tecnología, así como el alto grado de estetización que conlleva el conocer dentro de la cultura visual, la educación artística, como espacio de encuentro entre las artes visuales y la educación pueden convertirse en una entrada al currículo escolar que ayude a cuestionar y, por ende, transformar esta situación de divorcio entre el DCN y las implicancias educativas de la cultura visual. Una propuesta educativa que busque responder *“a las exigencias del mundo moderno”* (MINEDU 2009:9) no puede plantearse de espaldas al profundo cambio cultural, comunicacional, epistemológico y tecnológico que representa la cultura visual. La enseñanza del arte en general, y de las artes visuales en particular, cobra relevancia en este contexto y pasan a cumplir un rol protagónico desde la educación como veremos a continuación.

2. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO EL ESPACIO DE ENCUENTRO DE LAS ARTES VISUALES Y LA EDUCACIÓN

Bourdieu habla del “...*capital escolar como capital cultural reconocido y garantizado por la institución escolar...*” (2006:11), constituido por el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc. que adquiere el individuo en la escuela, y que le otorgan capacidad de decisión y poder social y económico; es decir, agencia. “*Each culture does it differently, but the imaginative power of the arts has often played a role in helping people give a form to their disbelief enabling them to slowly climb out of the depths of grief*”⁴⁰ (Rose 2004: ix). Estimular el desarrollo de las prácticas culturales, entre las que a nuestro entender se incluyen las artes visuales, es fortalecer las prácticas de producción simbólica y cultural de la sociedad, que constituyen “*el más importante sector de crecimiento en las sociedades del capitalismo avanzado*” (Brea 2005b: 2). Es, también, convertir al individuo en agente de su propio destino y sujeto de su comunidad.

¿Cómo es este rol protagónico de la propuesta de aprendizaje del arte, en general, y de las artes visuales, en particular, desde la educación? ¿Bajo qué condiciones tiene cabida la educación en artes visuales en las sociedades del conocimiento? Este capítulo se propone comprender cuáles son las características de la educación en artes visuales que la cultura visual propone al currículo escolar, así como analizar cuáles son las concordancias y desavenencias entre estos planteamientos de la cultura visual y lo propuesto por el DCN.

Dentro de la cultura visual, la producción simbólica tiene valor económico y social, no solo cultural. Las sociedades del conocimiento, a diferencia de las sociedades industrializadas, funcionan en un espacio social en el que converge la producción de la riqueza con la producción simbólica, a través de un doble

⁴⁰ “*Cada cultura lo hace diferentemente, pero el poder imaginativo de las artes a menudo ha jugado un rol en ayudar a la gente a dar forma a su incredulidad permitiéndoles salir lentamente de las profundidades de su dolor*”.

movimiento recíproco que acerca la cultura hacia la economía y viceversa (Brea 2009). Educar para el trabajo en este contexto implica desarrollar competencias de producción simbólica en el estudiante que le permitan aumentar su empleabilidad, al ser capaz de actuar generando riqueza económico-cultural, tanto material como inmaterial. *“Surge y se afianza así un nuevo modo del trabajo cuyo sentido no es ya responder a las necesidades materiales básicas, sino fundamentalmente alimentar las demandas de la ciudadanía en el ámbito de la vida psíquica: satisfacer nuestras expectativas de sentido y emoción, de concepto y afecto”* (Brea 2009: 11).

Sin embargo, la Declaración de Bogotá sobre Educación Artística de la Conferencia Regional de América Latina y el Caribe Latino, “Hacia una Educación Artística de Calidad: Retos y Oportunidades”, celebrada en Bogotá, Colombia, del 28 al 30 de noviembre de 2005 señala que *“en la mayoría de los Estados de la Región, las políticas educativas le dan escasa valoración a la educación artística”* (Ministerios de educación & de cultura de Colombia & ORCALC 2005). Por ejemplo, en un estudio muestral que incluye colegios de Huancayo y Lima, solo el 20 % de los profesores de educación artística tenían formación docente. El resto eran estudiantes de artes o profesores de otras especialidades que estaban completando sus horas de trabajo obligatorias. Aun así, el 20 % de la especialidad señalaron poseer una formación insuficiente para el desempeño de sus labores en tanto que la formación recibida no se ajustaba a los requerimientos que el currículo establecía como contenidos para el curso. Asimismo, los docentes encuestados manifestaron que el Ministerio de Educación no les había proporcionado ninguna capacitación en los últimos cinco años. Todo esto sin considerar que en algunos casos, el curso de artes es considerado un espacio apropiado para la elaboración de manualidades (Vargas 2002).

En el caso de Latinoamérica, y del Perú, dentro de ella, existe la necesidad de repensar el arte como un fenómeno socio-cultural que valore lo popular, tomando *“...en cuenta que la cultura hegemónica le ha negado siempre la posibilidad de ser un espacio productor de cultura, y que a pesar de ello, de sus*

escasos medios técnicos y las persecuciones, lo hizo como pudo, en defensa de su cosmovisión” (Colombres 2004: 21). Solo así podremos hablar de un pensamiento visual autónomo que ayude a los peruanos a mirarse y a mirar el mundo con independencia cultural en busca de un camino propio de desarrollo humano.

Acha define a ese pensamiento visual autónomo como aquél “...*que penetra en su momento histórico inmediato, se compromete con él y genera un cuerpo de ideas capaz de vertebrar las diferentes prácticas artístico-visuales de su ámbito local, al mismo tiempo que las hace cambiar de sentido y de buscar otras técnicas o estéticas” (2004: 39). Dentro del contexto de la cultura visual, las artes visuales como pensamiento visual, que contribuye a la producción simbólica de una comunidad, son un aporte importante para buscar puntos en común y establecer conexiones con otros pensamientos contemporáneos. En el Perú existe la tarea impostergable de articular los diferentes discursos que sobre la peruanidad existen a fin de consolidar un marco de referencia para la construcción de una ciudadanía democrática e inclusiva que vincule lo local con lo global. ¿Cómo es posible que en un país inmemorablemente ceramista y tejedor como éste no exista una propuesta educativa para la cerámica o los tejidos en las escuelas de arte? ¿De qué renovación curricular se está hablando cuando estas especialidades no han sido incluidas dentro de la nueva malla curricular recientemente aprobada para la Escuela Nacional Superior Autónoma de Bellas Artes del Perú (ENSABAP)? Si bien estos ejemplos se refieren a la educación superior, ámbito fuera del presente estudio, lo mismo sucede a nivel escolar. Los mantos Paracas y los huacos Moche son vistos solamente en las clases de Historia del Perú; como artefactos provenientes de un pasado que, si bien enorgullece, no forma parte de la cultura viva de hoy ni sirve de insumo para la producción de nuevas formas culturales contemporáneas peruanas.*

He ahí la importancia actual de la educación en artes, y en artes visuales en particular. Este capítulo está dividido en dos subcapítulos. El primero, que desarrollaremos a continuación, buscará responder a preguntas que nos

permitan definir las artes visuales como un área de estudio dentro del currículo escolar: ¿cómo entendemos a la educación en artes visuales como parte integrante del área de educación artística señalada en el currículo escolar? ¿Qué características tienen que nos permitan operativizar una propuesta de enseñanza para las mismas dentro del currículo escolar? El segundo, que desarrollaremos después, analizará el área de arte a la luz de los planteamientos propuestos en el primer subcapítulo.

2.1. QUÉ ENTENDEMOS COMO EDUCACIÓN EN ARTES VISUALES EN EL CONTEXTO DE LA CULTURA VISUAL

A partir de ahora, cuando se habla de educación artística en este ensayo se hace referencia a la propuesta de aprendizaje de las artes visuales que se hace dentro de la educación escolar, particularmente en el nivel secundario. Esto es no solo porque se está analizando desde la visualidad que, como ya se dijo, por lo general se da de la mano con la música o el texto y rara vez se da pura, sino porque dentro de las instituciones escolares de Latinoamérica, y del Perú dentro de ella, en los currículos escolares se consigna a las artes visuales y a la música como si fueran las únicas artes existentes en la mayoría de los casos (Aguirre & Giráldez 2009).

La educación artística debe ser vista como un espacio para la construcción de narrativas visuales de identidad que permita, a partir del autoconocimiento entrar en contacto con otras subjetividades distintas a la propia. Su función debiera ser la de retar y articular las subjetividades. Dentro de la cultura visual *“...subjectivity is more transient, contingent and less tangible, it is something that is formed through and dependent upon identifications with others”* (Atkinson 2006: 113)⁴¹. El “ser” no es una entidad sólida y unificada sino un proceso que opera entre la conciencia y el inconsciente al interior de los procesos sociales en que es formado. El autoconocimiento debe ser el punto de referencia para el proceso de formación y reformulación de las subjetividades.

⁴¹ *“...La subjetividad es más transitoria, contingente y menos tangible, es algo que se forma a través y en forma dependiente de las identificaciones con los otros”.*

La educación artística, así definida, se convierte en un modelo de transmisión que ayuda a compensar la pedagogía del bombardeo característica de la cultura visual. *“Transmission models construct education as an initiation into criticality and as a means through which to become a subject, through recognizing and warding off particular messages.(...) A pedagogy of bombardment is a transmission model of education, in which students are positioned as the tabula rasa of the visual “* (Eisenhauer 2006: 163-164)⁴². Esto nos parece importante especialmente para el trabajo con adolescentes donde el “ser”, el proceso de identidad, se entremezcla con cambios físicos y mentales que incrementan la sensación de fragilidad, vulnerabilidad y desesperanza en los jóvenes. La cultura visual no distingue situaciones como ésta, simplemente propone modelos que generan aspiraciones y sueños que a veces no son posibles de manejar por ellos. No es casual el incremento de los casos de bulimia y anorexia entre esta población; o el crecimiento de las pandillas juveniles como viéramos al comienzo de este segundo ensayo. La frustración se manifiesta de diferentes maneras sin que el apoyo de las familias pueda remediarlo en la mayoría de los casos.

La educación artística en el marco de la cultura visual vincula dos prácticas sociales de producción cultural: la educación y el arte. Incluye un gran número de actividades y conocimientos diversos por lo que su naturaleza es fundamentalmente interdisciplinaria. Sin embargo existe un divorcio entre los usos culturales de las artes visuales, como ya hemos visto en el ensayo anterior, y las estructuras disciplinares de los saberes escolares. “En los discursos culturales, las artes visuales y la música conviven sin dificultad a la sombra del término “arte”, pero, por lo general, a pesar de residir también en el contexto escolar bajo la denominación común de educación artística, las enseñanzas de las artes visuales y de la música discurren con frecuencia dándose la espalda o, en el mejor de los casos, por caminos paralelos” (Aguirre & Giráldez 2009: 83). La cultura visual plantea la urgencia de romper este doble

⁴² *“Los modelos de transmisión construyen educación como una iniciación a la crítica y como un medio a través del cual convertirse en sujeto mediante el reconocimiento y el evitamiento de mensajes particulares. (...) Una pedagogía del bombardeo es un modelo de transmisión de la educación, en el cual los estudiantes son posicionados como la tabula rasa de lo visual”.*

criterio, cultural y escolar, para el manejo de las artes dentro del currículo escolar y reclama una mayor interdisciplinariedad con otros saberes, a fin de ayudar a los alumnos a formular juicios de valor informados y decisiones prácticas y estéticas que permitan dismantelar significados para reusarlos en los procesos de construcción de sus identidades y de convertirse en sujetos. El espacio de la práctica de arte, como se ha visto, debe ser entendido como un espacio perceptivo y de expresión, pero también de reflexión, análisis crítico y contextualización. Las artes visuales son una forma de pensamiento que permiten entender la realidad dentro de una amplia gama de posibilidades rompiendo con la racionalidad dicotómica de bien/mal, público/privado, interno/externo, etc. (Wimmer 2002). Para ello debe incluirse la práctica y la teoría del arte (la crítica y la historia del arte). Debe llegarse a un balance entre ambas dimensiones del arte dentro de su enseñanza en el ámbito escolar. El aprendizaje del arte debe permitirle al alumno explorar y experimentar productivamente para descubrirse a sí mismo como un “ser” entre otros “seres”. Es así que la educación artística no puede quedarse en lo meramente perceptual y de expresión. Ello es importante, pero es necesario dotar al alumno de los recursos y oportunidades de reflexión sobre dichas percepciones y expresiones, tal que pueda ser consciente de sus propios procesos para fortalecer su propia subjetividad.

Las tendencias y fundamentos curriculares de las artes visuales han variado a lo largo del tiempo (Ver cuadro 1). Se pueden distinguir cuatro grandes momentos anteriores al de la cultura visual: el academicismo, el autoexpresionismo, el Discipline Based Art Education (DBAE)⁴³ y el arte como lenguaje (Aguirre & Giráldez 2009, Morales 2001). Todos ellos están relacionados con una concepción del arte determinada que condiciona los fines a lograr y los métodos a emplear. Los dos primeros, el academicismo y el autoexpresionismo corresponden a las dos visiones tradicionales de las artes visuales entre las que se ha organizado la educación artística mayormente. El

⁴³ Educación Artística Basada en la Disciplina.

primero plantea que el arte es un conjunto de reglas, de cánones a cumplir y

Cuadro N° 1

TENDENCIAS Y FUNDAMENTOS CURRICULARES DE LAS ARTES VISUALES SIN CONSIDERAR A LA CULTURA VISUAL					
FUN- DAMEN- TOS CU- RRICULARES	TENDEN- CIAS	ACADEMICISMO	AUTOEXPRESIONIS MO	DISCIPLINE BASED ART EDUCATION (DBAE)	ARTE COMO LENGUAJE
CONCEPCIÓN DE ARTE		Sistema normativo que propicia la creación. Resulta de un saber acumulado	Hecho básicamente expresivo, derivado de una cuestión subjetiva	Saber complejo compuesto por conocimientos de estética, crítica e historia del arte y la producción artística	Hecho comunicativo con estructuras de funcionamiento similares a las de otros lenguajes
FINES		Adquisición de destrezas gráficas	Ejercicio libre de la creatividad y de la expresión de los sentimientos a través del arte	Dominio de todas las dimensiones de este saber	Adquisición de habilidades de lectura para la decodificación de mensajes visuales: "alfabetización visual" (visual literacy)
ENFOQUE PEDAGÓGICO		Transmisivo y unidireccional. Profesor enseña, alumno recibe lo que el profesor le muestra.	Ausencia de sistematización. El arte no se enseña. Renuncia a la evaluación	Enseñanza sistematizada y planificada con profesores especializados en artes visuales y lugares adecuados para su realización	Profesores especializados en didáctica del arte y formación interdisciplinaria
ACTIVIDAD FORMATIVA		Imitación y progresión de la dificultad	Cuestión innata que debe aflorar sin trabas ni contaminaciones externas. Imaginación sin límites ni referencias.	Secuencialización de los conocimientos, de los fáciles a los difíciles. Del conocimiento artístico autodidacta al instruido	Análisis y enjuiciamiento crítico Ver y observar. Percepción
BASE METODOLÓGI CA		Ejercicio frecuente y respeto por la norma y los procedimientos. Métodos propios de la formación profesional.	Libertad creativa.	Actitud reflexiva	Dominio de las habilidades de escritura-producción y de emisión de mensajes visuales
ACTUACIÓN DIDÁCTICA		Acción directiva de un maestro	Libre práctica con destierro de la reflexión y el análisis	Estudio del arte como se entiende por los adultos.	Facilita la conceptualización por medio de la percepción y adquisición de los elementos del lenguaje visual

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Aguirre y Giráldez (2009) y Morales (2001)

por lo tanto se puede aprender, mientras que el segundo parte de considerar al arte como una actividad subjetiva e innata por lo que no se puede aprender; se nace para ello. Frente a estas dos posturas tradicionales, surgen la tercera y la cuarta, en Estados Unidos y en Europa respectivamente, como tendencias que pretenden renovar la educación artística. El DBAE reivindica el valor cognitivo del arte, mientras que el arte como lenguaje valora su carácter comunicacional.

En el caso del Perú, las tendencias predominantes en el currículo escolar desde las artes visuales han sido y siguen siendo la académica y la autoexpresionista.

Los trabajos de dibujo y pintura que realizábamos estaban casi siempre referidos a las actividades de copiar, calcar, reproducir algunos objetos que se nos colocaban al frente... Otra de las labores que practicábamos consistía en agrandar dibujos o figuras a través de cuadrados,... y aprender de memoria la biografía de los grandes pintores y sus principales obras (Muñoz 2001: 211).

Muchos profesores de arte manifestamos nuestro interés en poner en práctica las nuevas tendencias de la enseñanza artística que nos llegaron al conocer la obra de maestros, psicólogos, artistas y estudiosos...; pero sobre todo la obra de Herbert Read titulada "La Educación por el Arte" que a muchos de los docentes nos hizo recapacitar y comprender que el niño, el adolescente y el adulto tiene cada uno de ellos su manera de expresarse, su modo de ver las cosas... (Muñoz 2001: 213-214).

El arte es entendido como una actividad individual. La excepción a estas tendencias en el Perú se da a través de ciertos colegios privados que con programas específicos propios o enmarcados dentro de alternativas como la del Bachillerato Internacional, han desarrollado y desarrollan la enseñanza de las artes visuales desde las perspectivas más renovadoras. Pero la cultura visual introduce también cambios importantes desde el punto de vista social, estético, epistemológico y pedagógico, entre otros, que redefinen al arte como un hecho cultural y simbólico dándole así un carácter social a la actividad artística.

Socialmente, la cultura visual ha transformado al arte en un hecho profundamente social y cultural que el currículo de la educación artística debe

asumir en sus aspectos metodológicos. Hay que enseñarles a los alumnos a experimentar con diferentes medios no solo con pintura y con dibujo de observación: 3D, collage grabado, impresiones, video, etc. La subjetividad se reformula con cada una de estas nuevas experiencias. Hay que propiciar la creación colectiva como una forma de intercambiar experiencias que cuestionen nuestras formas de ver el arte, la obra de arte y el mundo.

Desde la estética de la cultura visual, la educación artística debe eliminar las diferencias entre la cultura de élite y la cultura popular. Debe incluir elementos de la cultura visual contemporánea y elementos de la historia del arte de fines del siglo XX y comienzos del siglo XXI para que los alumnos se sientan más motivados para explorar significados y subjetividades. Dichas obras deben provenir de artistas hombres y mujeres, nacionales y extranjeros no solo europeos permitiendo así una visión más holística y democrática de las artes visuales. Hay que incluir el arte oriental, y, en el caso del Perú con mayor razón, hay que rescatar a los artistas populares.

Desde el punto de vista epistemológico, la educación artística debe buscar la comprensión del hecho estético. Es necesaria la contextualización de la obra de arte. Si bien el significado de la obra de arte no está en el contexto propiamente dicho, como ya se explicara, su valor estará en la relación que entable éste con la obra de arte y con el espectador. En este sentido, el arte tiene una doble dimensión epistemológica, tiene los conocimientos propios como disciplina, pero también tiene otros conocimientos instrumentales que pueden servir de ayuda a las otras áreas del currículo escolar (Giráldez 2009).
¿Cómo compaginar esta doble situación dentro de la división por disciplinas del currículo escolar?

Para el punto de vista pedagógico puede resultar interesante recoger la “*Proposta Triangular*” de Ana Mae Barbosa por su notable influencia en Brasil (Aguirre & Giráldez 2009).

La Propuesta Triangular deriva de una doble triangulación. La primera es de naturaleza epistemológica, al designar los componentes de la

enseñanza-aprendizaje por tres acciones mental y sensorialmente Básicas: creación (hacer artístico), lectura de la obra de arte y contextualización.

La segunda triangulación está en la génesis de la propia sistematización, originada en la triple influencia de otras tres aproximaciones metodológicas: las Escuelas al Aire Libre mexicanas, el Critical Studies inglés y el Movimiento de Apreciación Estética, aliado al DBAE.

La propuesta triangular es una opción formativa de raigambre posmoderna que concibe el arte como expresión y como cultura y propone un aprendizaje de tipo dialógico, constructivista y multiculturalista (Aguirre & Giráldez 2009: 78).

La Propuesta Triangular pone el énfasis en habilitar a los alumnos a manejar críticamente los elementos de la cultura. Los criterios de evaluación de la educación artística definen una concepción y articulación de la relación entre la obra de arte, el artista y el observador.

El planteamiento curricular que se deriva de las artes visuales en el contexto de la cultura visual parte de considerar al arte como una acción social y simbólica (ver cuadro 2) que vincula al artista con su entorno de manera dialógica. Lo reconoce como una forma de pensamiento pero le añade una dimensión social que crea cultura. Su objetivo fundamental es ayudar al alumno a articular este diálogo, que se da a través de productos y acciones artísticas que él realiza, de manera significativa y crítica. El profesor cumple un rol de mediador para facilitar el proceso individual y colectivo de los educandos a partir de un enfoque constructivista del conocimiento. Este profesor ha de tener formación artística e interdisciplinaria para poder ayudar a los educandos a contextualizar el hecho artístico. La investigación es un eje central en esta propuesta porque se considera fundamental tanto para la creación como para la comprensión de la obra de arte.

<i>Cuadro N° 2</i>	
<i>FUNDAMENTOS CURRICULARES DE LAS ARTES VISUALES EN EL CONTEXTO DE LA CULTURA VISUAL</i>	
<i>FUNDAMENTOS CURRICULARES</i>	<i>CULTURA VISUAL</i>
<i>CONCEPCIÓN DE ARTE</i>	<i>Hecho cultural simbólico que interconecta subjetividades al interior de la sociedad.</i>
<i>FINES</i>	<i>Dotar de sentido a los elementos y prácticas culturales a través de la contextualización, el juicio estético y la acción creadora.</i>
<i>ENFOQUE PEDAGÓGICO</i>	<i>Constructivista, intercultural y transdisciplinario.</i>
<i>ACTIVIDAD FORMATIVA</i>	<i>Contextualización, análisis crítico, percepción y expresión. Proyectos que integran la acción creadora con diferentes perspectivas disciplinares y la reflexión personal. Observar, investigar, crear y producir.</i>
<i>BASE METODOLÓGICA</i>	<i>Relación de la actividad creadora con los elementos de la cultura visual (integra el arte popular) y la historia del arte como complemento para la comprensión de la primera. Investigación interdisciplinaria y multimedia como elemento fundamental para la creación a tres niveles básicos: visual, técnico y contextual. Autoconocimiento como la subjetividad que da sentido.</i>
<i>ACTUACIÓN DIDÁCTICA</i>	<i>Facilita la contextualización a través de la investigación visual, artístico - técnica, artístico - histórica y cultural; y la reflexión personal y colectiva.</i>
<i>EVALUACIÓN</i>	<i>Se evalúa tanto la dimensión productiva como la reflexiva o crítica y la contextual. Es formativa, cualitativa, objetiva, procesual y de productos.</i>
<i>Fuente: Elaboración propia, 2010</i>	

En el caso del Perú, una propuesta educativa para las artes visuales debería partir de los artefactos que tanto lo popular como el cine, la televisión, el video y la publicidad, como manifestaciones de la cultura visual, ofrecen. La idea es acercar la cotidianeidad visual del alumno a la escuela propiciando una alfabetización visual que le permita la deconstrucción de los mismos. Otro elemento importante que debiera incluir esta propuesta educativa en el Perú es el uso del patrimonio cultural como artefacto artístico con valor estético que permita la revalorización del mismo y le permita ser usado como referente en los procesos de construcción de la identidad individual y colectiva de los

alumnos. No se está planteando dejar de lado la historia del arte universal, sino ampliar el espectro de relaciones e inferencias que a partir de lo estético puedan hacer los estudiantes en favor de un enfoque multicultural y policéntrico. Estos dos cambios no representan mayor inversión ni a la escuela ni a los padres de familia.

Dentro de la cultura visual, la naturaleza social, relacional, híbrida, transdisciplinaria, performativa y ligada a lo cotidiano de las artes visuales, que señaláramos en el ensayo anterior, debe ser respetada y contagiada a su enseñanza. La educación artística es un espacio social que interconecta conocimientos y sentimientos desarrollando subjetividades, a través del autoconocimiento, en el encuentro con el Otro, creando y recreando cultura. Solo así es pertinente su existencia como área dentro del currículo escolar. Pero, ¿cuáles son las concordancias y desavenencias entre estos planteamientos de la cultura visual y lo propuesto por el DCN para la EBR? A continuación analizaremos el área de arte del DCN a la luz de los planteamientos de la cultura visual.

2.2. EL ÁREA DE ARTE EN EL DCN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR

Este subcapítulo revisará lo que señala el DCN sobre el área de Arte desde la fundamentación y la estructura de la misma, desde las competencias que plantea para las artes visuales así como desde la metodología y evaluación correspondientes. El análisis se realizará a la luz del concepto de arte y los fundamentos curriculares derivados de las artes visuales dentro de la cultura visual, que se acaban de reseñar. El área de arte existe en el DCN para el nivel de primaria y de secundaria. En el nivel de Inicial, la expresión y apreciación artísticas, y la comprensión de imágenes y símbolos están dentro del área de comunicación (MINEDU 2009). En el caso del nivel de secundaria, el DCN sí habla del rol transformador del arte en relación al individuo y su correlato en la

cultura, coincidiendo con lo planteado por la cultura visual. Se plantea su estudio de manera articulada entre la escuela y la comunidad⁴⁴.

El DCN maneja una concepción holística e interrelacionada de las diferentes manifestaciones artísticas, incluyendo a las artes visuales. El área está organizada sobre dos ejes temáticos: expresión y apreciación artística. La historia del arte se incluye dentro del ámbito de las artes visuales solamente⁴⁵. No existe un planteamiento diferenciado entre éstas y las demás manifestaciones artísticas, excepto por lo de la relación con la historia del arte.

Una dificultad que se aprecia a este nivel es que la expresión y la apreciación artísticas se consideran separadas. Incluso la historia del arte, que no se considera para el caso de la música, la danza o el teatro, no se articula con las otras dos dimensiones del arte. Al entender de este ensayo, el problema surge cuando se aplican criterios didácticos generales sin considerar la especificidad de las artes en general y de las visuales en particular. Esta división de las dimensiones del arte marca una barrera insalvable que dificulta seriamente la contextualización del hecho artístico en tanto que lo aísla, desconociendo así su naturaleza social. Por ende, su apreciación se ve limitada.

Otra dificultad que se observa es la formación del docente en arte que, aunque el DCN no lo menciona ni tendría por qué hacerlo, se puede deducir de la forma en que está organizada el área. Es difícil encontrar profesores capacitados en las cuatro disciplinas artísticas que se proponen. Peor aun

⁴⁴ El DCN dice: *“Brinda a los estudiantes diversas oportunidades: la de trascender con el uso de diversos lenguajes artísticos para expresar, con libertad, sus percepciones sobre la realidad, sus creencias, sus emociones y sentimientos; el desarrollar un equilibrio afectivo y un desarrollo creativo y lúdico para transformar su propio ser y actuar con libertad, equidad y justicia que conlleva a la transformación de la cultura en su contexto.*

Siendo el arte la expresión propia, esencial y significativa de un pueblo y de una persona, se fortalecen las actitudes interculturales, más aún cuando se realiza un trabajo articulado entre la escuela y la comunidad para asegurar el patrimonio y memoria de nuestros pueblos” (MINEDU 2009: 371).

⁴⁵ Según señala el DCN: *“El área de Arte comprende un conjunto de conocimientos, los mismos que están interrelacionados entre sí: Artes visuales, Danza, Música y Teatro. Artes visuales comprende contenidos vinculados al dibujo, pintura, escultura entre otros, así como las técnicas variadas para su aplicación. Se incorpora parte de la historia de las artes visuales incluyendo sus representantes” (MINEDU 2009.372).*

cuando es escasa la oferta de centros de capacitación especializados en educación artística. Ello lleva a que en la práctica el área de arte se reduzca a la música y a las artes visuales solamente, o sea dictada por cuatro profesores consecutivamente a lo largo del año escolar. Adicionalmente, el docente que se requiere para la educación artística debe poseer una formación interdisciplinar en otras materias para un desempeño adecuado de sus labores de contextualización de las experiencias y hechos artísticos.

La propuesta del DCN combina la dimensión personal y social del arte, como se aprecia a continuación: *“El área tiene como finalidad desarrollar la sensibilidad, la creatividad y el pensamiento crítico de los estudiantes para reconocer, valorar y apreciar las características de su cultura y de otras”* (MINEDU 2009: 371). Reconoce su dimensión comunicacional, pero lo liga bastante a su capacidad de expresión personal, como lo señala en la fundamentación del área en el nivel de primaria. *“el arte es la expresión propia, íntima y significativa de una persona y de un pueblo”* (MINEDU 2009: 256). Este énfasis en la expresión dentro de la fundamentación del área hace pensar en un enfoque más de tendencia autoexpresionista, a pesar de incluir la apreciación artística dentro de las competencias a lograr.

Por las capacidades conocimientos y actitudes que busca lograr (MINEDU 2009: 373 – 382), se aprecia una concepción más instrumentalizada del arte. Si bien en las competencias por ciclo, tanto en el nivel de primaria como en el de secundaria, se hace alusión a las opiniones críticas sobre las expresiones artísticas (MINEDU 2009: 258 y 372), en los cuadros de conocimientos, capacidades y actitudes por grados, éstas se plantean más ligadas a los aspectos formales de las artes visuales. Aquí se observa una secuencialidad a lo largo de los ciclos y grados que propone trabajar los juicios estéticos solo en los últimos grados de la EBR del nivel secundario, postergando así la alfabetización visual del estudiante. Este planteamiento deja de lado la naturaleza de evento de lo visual y la naturaleza simbólica de la cultura visual por lo que los estudiantes se mantienen como analfabetos visuales hasta los

últimos grados de la EBR que no pueden deconstruir los mensajes visuales que circulan por la sociedad por fuera de la escuela.

En torno a la metodología y la evaluación se aplican los lineamientos generales del DCN (MINEDU 2009: 474), en tanto no hay mayor especificación al respecto para el área en particular. No hay alusión al trabajo por proyectos o a la naturaleza eminentemente interdisciplinar que el área tiene desde la perspectiva de la cultura visual. Los métodos que se plantean en términos generales para todo el DCN son múltiples y diversos basados en el diálogo, la motivación y la participación relacionando la vida social con la vida personal del alumno. Tampoco se menciona a la investigación como actividad formadora requerida para la contextualización del arte propuesta por la cultura visual. Se debe resaltar el uso de la metacognición como elemento metodológico sugerido (MINEDU 2009: 474). El DCN reconoce el juego y otras actividades diversas como recursos y métodos variados de posible utilización para la enseñanza de acuerdo a su relevancia en cada caso.

Finalmente no existe una propuesta de evaluación específica para el área de arte. La evaluación planteada en términos generales por el DCN se considera como parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Es continua, flexible, participativa y sistemática, incluyendo todos los componentes planteados para el aprendizaje. Es cuantitativa y no cualitativa en secundaria y se realiza por criterios e indicadores⁴⁶.

El DCN propone evaluar conductas observables desechando la posibilidad de desarrollo de procesos cognitivos que no necesariamente se traduzcan en conductas observables. No se toma en cuenta los procesos sino los resultados como en todo enfoque por competencias, lo cual implica fortalezas y limitaciones desde la perspectiva señalada de una actividad creativa en el aula.

⁴⁶ El DCN dice: *“Los criterios constituyen las unidades de recojo de información y de comunicación de resultados a los estudiantes y familias. Los criterios de evaluación se originan en las competencias y actitudes de cada área curricular”* (MINEDU 2009: 476).

Desde las fortalezas, una concepción holística de las competencias, que parta del alumno a través de experiencias prácticas, potencializa el carácter creativo del desarrollo curricular del área de arte al coincidir con las características de los proyectos artísticos que propone la cultura visual. El aprendizaje artístico solo se da con el involucramiento activo y autónomo del estudiante. Ocurre a través de la interacción de tres aspectos, el productivo, el crítico y el cultural que como un todo constituyen el aprendizaje artístico como tal al posibilitar la creación de formas visuales, la percepción estética y comprensión de la obra de arte como un fenómeno cultural. Estas tres dimensiones interactúan mutuamente de manera no lineal a través de una serie de experiencias personales que han de estar presentes en el desarrollo curricular de la educación artística posibilitando la reflexión transformadora.

Desde sus limitaciones, el enfoque por competencias, por definición, está centrado en los resultados, orientado a la acción y utiliza estándares de calidad que se contradicen con las características del aprendizaje artístico, al dejar de lado en la evaluación al proceso de maduración de la dimensión reflexiva del quehacer artístico. La reflexión transformadora en la educación artística desde el desarrollo curricular, funciona bajo la dinámica del ensayo-error. La actividad creativa no surge de la nada; es consecuencia de un ejercicio que permite descubrir nuevos resultados que serán cualificados posteriormente. Este proceso se maneja mediante una lógica subjetiva que no busca satisfacer ninguna referencia pre-establecida y que tiene además un camino no lineal de maduración. El enfoque por competencias tiene como eje la evaluación para garantizar ciertos resultados. El proceso de aprendizaje artístico tiene como eje el traspasar y romper las lógicas y estándares establecidos a fin de proporcionar, al alumno, nuevos referentes que le permitan desarrollar su capacidad de establecer alternativas y más complejas relaciones. Por otro lado, la interacción no lineal de las tres dimensiones que posibilitan el proceso de reflexión transformadora del aprendizaje artístico puede generar desfases entre ellas que dilaten la acción o la reflexión pudiendo necesitar un espacio de “maduración” que no muestre resultados observables satisfactorios de manera inmediata.

El enfoque por competencias, ofrece, al desarrollo curricular del área de arte, oportunidades para establecer capacidades que sirvan de coordenadas para la selección de contenidos, actividades y recursos que permitan focalizar el aprendizaje artístico favoreciendo el desarrollo personal del alumno. Sin embargo, desde el punto de vista de la evaluación de los aprendizajes, el enfoque por competencias, en su afán por buscar resultados demostrables, presenta el riesgo de rigidizar el desarrollo curricular convirtiéndolo en una actividad carente de creatividad limitada al uso y manejo de materiales y técnicas plásticas, que al manejarse dentro de los márgenes esperados, no ayude al alumno a experimentar la dimensión estética de la educación artística, quedándose en su dimensión meramente funcional y técnica.

Este ambiguo carácter del enfoque por competencias en relación al trabajo en aula de la educación artística y la naturaleza transdisciplinar de la misma demandan un profesor con dotes especiales de amplitud de mente, gran capacidad analítica y espíritu innovador que le permitan desarrollar el currículo estableciendo un equilibrio entre las oportunidades y los riesgos que este enfoque ofrece. La formación docente, como ya adelantáramos, es un aspecto crítico a considerar para la implementación de la propuesta del DCN, pero escapa al ámbito del presente trabajo.

Resumiendo, el área de arte propuesta por el DCN si bien reconoce la naturaleza social del arte y su vinculación con el proceso de construcción de la identidad, y por lo tanto con el autoconocimiento, su organización interna dificulta que dichos planteamientos se cristalicen coherentemente como una propuesta pertinente para la cultura visual. La educación en artes visuales requiere de una metodología y sistema de evaluación específicos al área para que cumplan su papel de enseñar a decodificar los mensajes que la cultura visual y las artes, como parte de la misma, producen. Esa metodología y sistema de evaluación no es considerado como necesario dentro del DCN al encontrarse ausente de toda mención. El enfoque por competencias plantea posibilidades pero también limitaciones a la educación en artes visuales, haciendo que la adecuación del desarrollo curricular a los requerimientos de la

cultura visual dependan fundamentalmente de la habilidad y capacidad del docente.

Es necesario rescatar los aportes de las artes visuales al currículo para plantear los cambios necesarios en el mismo que permitan ubicar a las artes visuales en el rol de articulador de subjetividades que la cultura visual les confiere. Solo así la educación en artes visuales será significativa para los educandos al ayudarlos en la construcción de su identidad. Y, podrá también ayudar a lograr los objetivos de ciudadanía e interculturalidad que el DCN se propone. En el siguiente capítulo identificaremos los aportes de las artes visuales al currículo.



3. LOS APORTES DE LAS ARTES VISUALES AL CURRÍCULO

El objetivo del presente capítulo es identificar los aportes que la enseñanza de las artes visuales, entendidas como una manifestación de la cultura visual actual, hace al currículo escolar. Para ello se ha completado una revisión panorámica de la propuesta de aprendizaje para las artes visuales propuesta por el currículo escolar del nivel de la educación secundaria, enmarcada dentro del panorama de relaciones y condicionamientos que la cultura visual impone. En primer lugar se analizó y definió a la cultura visual como un contexto ineludible para la educación dentro de las sociedades del conocimiento que dota de sentido y propone una nueva forma de conocer. Posteriormente, se describieron las implicancias educativas que dicho contexto tiene sobre el currículo escolar, señalándose como importantes: las culturales, las comunicacionales, las epistemológicas y las tecnológicas. A continuación, se analizaron las convergencias y divergencias entre las mismas y lo planteado por el DCN como propuesta educativa que busca responder a las demandas educativas de la sociedad contemporánea. Este marco explicativo permitió señalar la vigencia hoy de la enseñanza de las artes visuales, como parte integrante de la cultura visual, así como contextualizar su importancia y apuntar sus características. Finalmente, se revisó la propuesta del área de arte dentro del DCN en comparación con las características que la cultura visual plantea para la misma proponiéndose cambios hacia un enfoque multicultural y policéntrico.

Según Eisner, *“...it is possible to identify three levels or tiers to which arts education might be expected to make a contribution. The first tier is named Arts Based Outcomes of Arts Education; the second tier, Arts Related Outcomes of Arts Education; the third tier, Ancillary Outcomes of Arts Education”* (1998: 56)⁴⁷. El primer nivel de contribución se refiere a los aportes que la educación artística hace en relación directa con las artes mismas y los logros de

⁴⁷ *“...es posible identificar tres planos o niveles a los que se podría esperar que la educación artística haga una contribución. El primer nivel es llamado Resultados Basados en las Artes de la Educación Artística; el segundo nivel, Resultados Relacionados con las Artes de la Educación Artística; el tercer nivel, Resultados Subsidiarios de la Educación Artística”.*

aprendizaje planteados por el currículo escolar. El segundo rubro de aportes se relaciona con la percepción y el reconocimiento de la dimensión estética del entorno en general. Y, el tercero se vincula con los efectos que la educación artística tiene sobre la comunicación, las matemáticas y las demás áreas del currículo escolar. Eisner (1998) nos dice que estos aportes además pueden ser propios o específicos a las artes visuales o ser compartidos con otras disciplinas; es decir, que los aportes pueden ser exclusivos de las artes visuales o no, siendo los primeros los realmente valiosos.

El interés de este ensayo es hacer un inventario de los aportes a fin de hacer evidente la revaloración educativa que para el currículo escolar tienen las artes visuales, así como tener un punto de partida para diseñar estrategias y políticas que puedan sacar el mejor provecho de ellas en beneficio de los alumnos y del proceso educativo que el currículo escolar plantea. Es por ello que en este capítulo se identificarán las contribuciones que la propuesta de aprendizaje para las artes visuales hace al currículo escolar en el contexto de la cultura visual, independientemente de su cualidad de exclusivo o no en relación a ellas.

En este sentido, aquí se definen cuatro grandes rubros de aportes que la enseñanza de las artes visuales hace al currículo escolar en el contexto de la cultura visual, a desarrollarse en los correspondientes subcapítulos que conforman este capítulo. Desde el punto de vista de sus fines, la experiencia y el juicio estéticos incluyen una forma de conciencia del contexto sociocultural en el que se produce el hecho artístico. Desde su enfoque pedagógico, las narrativas visuales son resultados e insumos para la construcción de significados y la dotación de sentido. Desde su base metodológica, la representación visual como mediación cognitiva y comunicacional propone una entrada múltiple y diversa al conocimiento más acorde con la sensibilidad contemporánea. Y, desde su actividad formativa, las metodológicas del trabajo por proyectos artísticos son una contribución al logro de la autonomía de trabajo del estudiante.

3.1. LA EXPERIENCIA Y EL JUICIO ESTÉTICOS

Definir las artes visuales como un sistema simbólico que parte de lo cultural y crea y recrea la cultura implica rescatar la sensibilidad estética de la dimensión meramente emocional para revalorarla como una forma especial de conciencia situada del contexto sociocultural en el que el hecho artístico tiene lugar (Aguirre 2008). Es por ello importante desarrollar la experiencia y el juicio estéticos desde los ciclos básicos de la EBR en todos sus niveles. Se trata de generar, tempranamente, una actitud reflexiva y construir habilidades analíticas sobre las manifestaciones cotidianas de la cultura visual que los niños y jóvenes enfrentan cotidianamente.

Esto no quiere decir que lo emocional quede fuera de la experiencia estética sino que *“La obra de arte, tanto en su forma como en su significado, es el resultado del empuje de multitud de fuerza que no son siempre específicamente intraartísticas y que configuran el equipamiento conceptual y sensible tanto de sus productores como de los receptores”* (Aguirre 2008: 7). Según Eisner, educativamente ello implica que... *“students will know what they can listen for in music and what they can look for in the visual arts. It means also that when they are asked about the works or situations they encounter they will be able to say something about them with insight, sensibility and intelligence. It means that they will not only know what they like or respond to in a work or walk for that matter but why”* (1998: 58)⁴⁸. Es decir, los alumnos aprenden un marco de referencia que permite relacionar contenido y forma, sentimiento y razón, intuición y lógica como parte de la experiencia estética. Ésta y el juicio estético se convierten en una competencia para los educandos que, a su vez, desarrolla en ellos habilidades relacionales que vinculan lo objetivo con lo subjetivo ubicándolos en mejores condiciones para manejarse dentro de la pedagogía del bombardeo de la cultura visual de la que nos hablara Eisenhower (2006).

⁴⁸ *“...los estudiantes sabrán qué buscar escuchar en la música y qué buscar ver en las artes visuales. Esto también significa que cuando ellos son interrogados por los trabajos o situaciones que encuentran, ellos estarán en condiciones de decir algo con perspicacia, sensibilidad e inteligencia. Significa que ellos sabrán no solo lo que les gusta o a lo que responden o se acercan sino por qué”.*

El aprendizaje de las artes visuales no solo facilita la apreciación del hecho artístico sino que sirve de alfabetización visual que habilita al alumno a elaborar y decodificar mensajes visuales en su vida cotidiana, tanto en lo personal como en lo profesional. En un mundo eminentemente audiovisual como el que hoy se vive, esta alfabetización permite al alumno aprender a aprender construyendo significado.

3.2. LAS NARRATIVAS VISUALES

La dimensión del arte aquí definida implica entenderlo como un discurso visual que forma y articula subjetividades dotándole de sentido. Como tal, el arte cumple un rol de mediación social educativa que colabora a la construcción de sentido dentro y fuera de la escuela en favor de la ciudadanía. *“...a “discursive formation”...is a narrative when double temporality and a transmitting (or mediating) agency are dominant in it”* Rimmon-Kenan 2006: 16)⁴⁹. Las narrativas organizan el discurso desde una doble perspectiva temporal: la de la sucesión de los signos, en este caso de las imágenes, y la temporalidad de los eventos que son narrados por ellas. Dicha narración es organizada, compuesta por un narrador con capacidad de acción y toma de decisión social, con una intencionalidad que es una huella de su subjetividad. *“This produces a new ontological order within the pedagogic space, which is not about reproduction but one that is focused upon challenging and rearticulating subjectivities”* (Atkinson 2007: 116)⁵⁰. Tal es el caso que cuenta Ulfe (2004) sobre el retablo ayacuchano y su transformación en un vehículo de opinión y de modernidad que diversifica los temas hacia lo social creando significados personales y colectivos.

Desde el punto de vista educativo las narrativas permiten al estudiante entender los problemas con los que el artista lidia y que la forma en que lo hace

⁴⁹ *“...una “formación discursiva”...es una narrativa cuando una doble temporalidad y una agencia transmisora (o de mediación) son dominantes en él”.*

⁵⁰ *“Esto produce un nuevo orden ontológico dentro del espacio pedagógico, que no se refiere a la reproducción sino que se centra en retar y articular subjetividades”.*

tienen que ver con el entorno en el cual trabaja y con la tradición de la cual participan, con la cual, a veces, deben de romper (Eisner 1998). *“El arte es un lenguaje que modela los sentidos y transmite significados que ningún otro lenguaje –discursivo o científico- puede comunicar. De todas las artes son las visuales, gracias al empleo que hacen de materias primas para crear imágenes, las que permiten visualizar quiénes somos, dónde estamos y qué sentimos”* (Barbosa 2003). Las implicancias de este aprendizaje es la tolerancia a la pluralidad de enfoques que llevan al desarrollo del Yo interno, en beneficio del Yo social o colectivo que permite vincular o ético con el conocimiento generando un sentido de pertenencia que permite construir la ciudadanía.

En el Perú existe la tarea urgente de consolidar un sistema democrático inclusivo y con equidad que sirva de base para la construcción de un proyecto de desarrollo común. Sin embargo, a pesar que dentro de los principios que valora el DCN (MINEDU 2009:17), se encuentran la democracia, la equidad y la inclusión, la ciudadanía no ha sido considerada como una competencia específica a desarrollar, como sí sucede en otros lugares, como Europa por ejemplo. En el mundo de la cultura global la ciudadanía es considerada la base que permite la convivencia pacífica. La ciudadanía no son solo valores sino prácticas sociales que se aprenden en la interrelación con el Otro, sea a través de relaciones interpersonales o de artefactos culturales producidos por otros como es el caso de las artes visuales. En este sentido, el aprendizaje de las artes visuales permite al alumno aprender a ser.

3.3. LA REPRESENTACIÓN VISUAL COMO MEDIACIÓN COGNITIVA Y COMUNICACIONAL

La representación visual rompe con el orden temporal histórico saliéndose del esquema lineal y secuencial del libro y nos introduce a la simultaneidad, sobreposición, yuxtaposición, que la vincula con la propuesta del “abordaje” de Ana Mae Barbosa (Aguirre & Giráldez 2009) que plantea una entrada múltiple y diversa al conocimiento a través de la imagen. La imagen transforma el espacio pedagógico en un lugar para el encuentro de los saberes y las disciplinas

propiciando la construcción de un conocimiento hibridizado que vincula lo científico y lo cotidiano, lo culto y lo popular que incrementa el capital cultural del alumno permitiéndole desempeñarse en diferentes contextos culturales e incorporar los saberes mosaicos que se aprenden fuera de la escuela (Martín – Barbero 2003). La construcción del conocimiento no se realiza siguiendo el devenir secuencial de los argumentos sino por las variadas asociaciones que la visualidad propone.

Es necesario comprender que cada cultura tiene su forma de comunicar y de conocer. Lo visual así como lo oral, la escritura y lo ritual tienen características particulares que, si bien no son excluyentes, se corresponden con prácticas culturales que las contextualizan y le dan valor. Howe (1993), al respecto, cuenta el caso de la construcción cultural de la lectura en Inglaterra y Digges y Rappaport (1993) hace lo propio con la escritura, la oralidad y el ritual en Colombia. En la cultura visual, donde el hipertexto y la multimodalidad son prácticas que cada vez se van consolidando a través del desarrollo de las TIC's, la capacidad de construir conocimiento de manera transversal se hace imprescindible. Los jóvenes de la cultura visual tienen una sensibilidad más estetizada que influye en esta forma de conocer por asociación. En este sentido, los proyectos de las artes visuales no solo son valiosos por la metodología de trabajo que implican, sino que se constituyen en espacios interdisciplinarios mediadores del conocimiento que permiten integrar lo aprendido en los diferentes cursos sobre determinados temas.

Asimismo, el aprendizaje de las artes visuales dota a los jóvenes de un pensamiento abierto, flexible, no unívoco que acepta diferentes interpretaciones lo que le permite funcionar en la incertidumbre. Ello facilitaría el *“...promover proyectos curriculares más versátiles y dinámicos, capaces de adaptarse permanentemente a la transformación cultural, tanto desde el punto de vista de los contenidos como del de la metodología y los modelos de enseñanza/aprendizaje”* (Aguirre 2008: 9). Los temas transversales propuestos por el DCN podrían ser trabajados bajo esta modalidad superando los límites autoplanteados y descritos anteriormente, abriendo el paso a la transversalidad

misma de los saberes que reclama la cultura visual. El aprendizaje de las artes visuales, en este sentido, desarrolla en el estudiante una visión holística, dinámica e integradora de los saberes que le facilita el abordaje de su propio aprendizaje desde diferentes entradas acomodándose a la sensibilidad del sujeto de hoy a la que la pedagogía de la cultura visual y de las TIC's se dirige. Permite al alumno aprender a aprender.

3.4. LA METODOLOGÍA DEL TRABAJO POR PROYECTOS ARTÍSTICOS

La planificación, la ejecución y la realización que corresponden a las etapas de pre-producción, producción y post-producción de todo proyecto artístico fomentan en el estudiante el trabajo autónomo y lo entrena en la toma de decisiones. *“Desmontar y reconstruir, seleccionar, reelaborar, tomar lo conocido y remodelarlo para adaptarlo al contexto y las necesidades propias, son procesos creativos que se ejercen al hacer arte y al contemplarlo, además de ser esenciales para la supervivencia cotidiana”* (Barbosa 2003: 101). Si bien los aportes de la metodología de trabajo por proyectos no es exclusividad de las artes visuales, su naturaleza estética que lo vincula con el autoconocimiento facilita una conciencia de los logros a alcanzar por este medio que otros proyectos no ofrecen.

En la etapa de pre-producción, el educando debe enfrentarse al proceso de modelación de una idea desde su génesis hasta su concreción en un proyecto coherente que puede convertirse en realidad. Mediante un proceso continuo de análisis – comparación – síntesis, el alumno va perfilando la idea desarrollando un pensamiento crítico y autocrítico que ve la idea desde una perspectiva integral dotando al alumno de una visión holística para la solución de problemas. El alumno aprende a tolerar los períodos de incertidumbre y a superar los estados de frustración transitorios propios de todo proceso creativo, reconociendo sus límites y fortalezas personales. La etapa de producción del proyecto le permite al alumno adiestrarse en sus capacidades de exploración técnica desarrollando su creatividad y perseverancia para el logro de sus objetivos. La etapa de post – producción propicia en el alumno un aprendizaje

sobre la dimensión social y pragmática del trabajo artístico desarrollando habilidades de gestión y emprendimiento.

La actividad artística promueve la creatividad y el pensamiento crítico, la capacidad de aceptar múltiples soluciones, y la habilidad de materializar ideas y sentimientos. Desarrolla una actitud proactiva, flexible y disciplinada para el trabajo productivo dotando al alumno de autonomía y capacidad de gestión para el mismo. La actividad artística desarrolla el autoconocimiento que sirve de base para todo proceso de significación social y epistemológica.

La educación en las artes visuales en el contexto de la cultura visual, desde el punto de vista de los propósitos y logros de aprendizaje, aporta al currículo escolar para la educación en ciudadanía y para la preparación para el trabajo ayudando a formar sujetos capaces de decidir responsable y conscientemente. Desde el punto de vista de los procesos de aprendizaje, la enseñanza de las artes visuales forma mentes abiertas a la comprensión y al cambio, capaces de integrar saberes; sentimientos y raciocinios; y, de deconstruir los mensajes que la cultura visual provee. Desde el punto de vista actitudinal y del desarrollo personal, la educación en artes visuales estimula el autoconocimiento del alumno colaborando en la formación de sujetos integrados que valoran sus fortalezas y son conscientes de sus limitaciones logrando encontrar una ubicación dentro de la sociedad y el mundo. Los impulsa a aprender a hacer.

CONCLUSIONES

La cultura visual es el entramado de prácticas, tanto de representación como de acción, y de discursos, resultantes y condicionantes al mismo tiempo, del ejercicio de la visualidad como proceso de producción de significado cultural, que parte de la circulación pública de las imágenes. Como tal, a través de sus implicancias culturales, comunicacionales, epistemológicas y tecnológicas, dota de sentido a la educación como práctica social, constituyéndose en un contexto ineludible para la misma.

Culturalmente, la cotidianeidad de las relaciones humanas es transformada por la cultura visual, creándose una subjetividad diferente que se caracteriza por una nueva sensibilidad, más vivencial e inmediata, para percibir y narrar el mundo circundante. Se conoce a través de la experiencia. Al mismo tiempo, esta subjetividad establece nuevas relaciones de poder que cuestionan la forma de concebir la autoridad dentro de todas las esferas de la sociedad. La autoridad del maestro dentro de la escuela también se ve interpelada.

Comunicacionalmente, el saber ya no es difundido exclusivamente a través de la escuela sino que existen otros actores como los medios de comunicación, que también intervienen. La cultura visual demanda al docente una alfabetización tecnológica que le permita el uso de las TIC's y de los saberes lógico – simbólicos dentro y fuera del aula y que le facilite comprender el sistema comunicativo del cual forma parte la escuela.

Epistemológicamente, el conocer, dentro de la cultura visual, ocurre de manera no secuencial, acorde con su naturaleza de evento. La imagen se decodifica mediante un proceso integral y simultáneo, con múltiples posibilidades de inicio y diferentes niveles de análisis. Se da una superposición de discursos que genera una transversalidad de los saberes, tanto en su producción como en su distribución, transformando las prácticas y los esquemas cognitivos personales y dotándolos de un funcionamiento a manera de una red fractal. El conocer deja

de ser solamente individual y se convierte en una actividad social al mismo tiempo.

Tecnológicamente, dentro de la cultura visual, con el desarrollo de las TIC's facilitando el acceso a la información de todo tipo y desde cualquier lugar, se desdibujan las fronteras entre el saber científico y el saber cotidiano transformando a la cultura en una red de discursos y narrativas diversas y fragmentadas que circulan a través de diferentes medios y agentes. La escuela no detenta más la exclusividad del saber.

La educación artística es el espacio de encuentro entre la cultura visual y la educación. Dentro de ella, el aprendizaje de las artes visuales, como parte integrante de la cultura visual, conforma un conjunto de experiencias estéticas y comunicacionales que aportan a las habilidades básicas que debe tener el estudiante para lograr una educación de calidad en el contexto de la cultura visual. Dichos aportes se pueden identificar desde cuatro perspectivas:

- Desde sus fines, la experiencia y el juicio estéticos son una competencia que incluye una forma de conciencia del contexto sociocultural en el que se produce el hecho artístico permitiendo al alumno relacionarlo con el entorno actual en el que vive, sirviéndole así, de alfabetización visual que lo habilita a elaborar y decodificar mensajes visuales en su vida cotidiana, tanto en lo personal como en lo profesional.
- Desde su enfoque pedagógico, las narrativas visuales son resultados e insumos para la construcción de significados y la dotación de sentido. Proveen de un contexto cultural que ayuda a la comprensión. Como tal, las artes visuales cumplen un rol de mediación social educativa que colabora a la construcción de sentido dentro y fuera de la escuela en favor de la ciudadanía.
- Desde su base metodológica, la representación visual como mediación cognitiva y comunicacional propone una entrada múltiple y diversa al

conocimiento más acorde con la sensibilidad contemporánea. El aprendizaje de las artes visuales, en este sentido, se constituye en un espacio educativo interdisciplinar que desarrolla en el estudiante una visión holística, dinámica e integradora de los saberes, facilitándole el abordaje de su propio aprendizaje desde diferentes entradas y acomodándose a los diferentes modos de conocer que tienen los jóvenes dentro de la cultura visual.

- Finalmente, desde su actividad formativa, las metodológicas del trabajo por proyectos artísticos son una contribución al logro de la autonomía de trabajo del estudiante. La actividad artística promueve la creatividad y el pensamiento crítico, la capacidad de aceptar múltiples soluciones, y la habilidad de materializar ideas y sentimientos. Desarrolla una actitud proactiva, flexible y disciplinada para el trabajo productivo dotando al alumno de independencia y capacidad de gestión para el mismo. La actividad artística desarrolla el autoconocimiento que sirve de base para todo proceso de significación social y epistemológica.

La formación docente y el desarrollo de materiales educativos para la educación artística son dos limitaciones fuertes a superar por una educación de calidad en artes visuales.

RECOMENDACIONES

A NIVEL DE LOS RESPONSABLES DE LA DIVERSIFICACIÓN DEL DCN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS:

Incluir la alfabetización visual como una de las competencias básicas del estudiante para una educación de calidad dentro de la cultura visual, revalorando la educación en artes visuales.

Añadir los rubros de metodología y evaluación específicos al área de Arte, como complemento de los lineamientos de la misma, y realizar los ajustes necesarios para garantizar una educación en artes visuales acordes con las características y demandas de la cultura visual.

Proponer actividades de aprendizaje conjuntas entre el área de Arte y el resto de áreas del DCN siendo coherentes con la concepción del arte dentro de la cultura visual, como un significante cultural que construye cultura y conocimiento.

Incrementar a un mínimo de tres horas la carga horaria semanal destinada al aprendizaje de las artes visuales, tal que facilite el desarrollo de proyectos de investigación artística relacionados con otras áreas del currículo y el mundo que les rodea; reconociendo así la transversalidad de las competencias para la acción y la vida en ciudadanía dentro de la cultura visual, que desarrolla la actividad artística.

A NIVEL DE LOS CENTROS DE FORMACIÓN DOCENTE:

Formar a los docentes en general, y a los profesores en artes visuales en particular, en las bases conceptuales y procedimentales de la comunicación visual y las TIC's, a fin de que comprendan y manejen las características del sistema comunicativo de la cultura visual, y, las valoren y utilicen pertinentemente en el desempeño de sus labores educativas.

Incluir dentro de la formación inicial de los docentes en general el desarrollo de competencias en artes visuales así como experiencias de realización de proyectos artísticos que habiliten a los futuros profesores a decodificar los mensajes de la cultura visual, a valorar el pensamiento intuitivo como una forma de conocer, y, a utilizar el método de proyectos artísticos como parte de la metodología de investigación a enseñar a sus alumnos en sus respectivos cursos.

Desarrollar las competencias necesarias para el análisis crítico de la obra artística que permitan al docente en artes visuales realizar su labor de mediador del conocimiento; orientando su formación profesional y el desarrollo de su capacidad de trabajo hacia la interdisciplinariedad, con el fin de comprender el hecho artístico en su contexto de origen y poder vincularlo con el entorno en el que el alumno realiza su trabajo.

A NIVEL DE LOS DOCENTES DE ARTES VISUALES:

Sistematizar sus propias experiencias en aula a fin de ir generando una metodología propia de trabajo que se pueda compartir con otros profesores para ir construyendo métodos específicos para el área en el contexto del país y de la cultura visual en la que se desempeña la labor docente. Tomar contacto con otros docentes para hacer intercambios de experiencias que fomenten la investigación dentro del área.

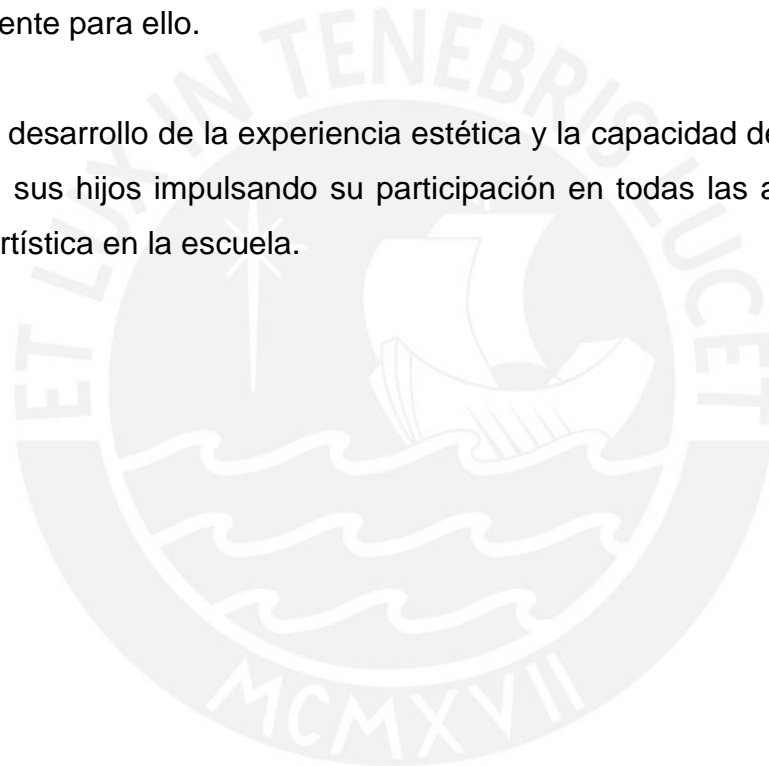
Partir del arte contemporáneo en su metodología de enseñanza. Utilizar ejemplos del arte popular y del no popular, del occidental y del oriental, de artistas femeninos y de artistas masculinos, etc., ofreciendo a los educandos referentes diversos para la comprensión del hecho artístico. Enseñar la historia del arte a partir de temas y estilos que permitan al alumno conocer el origen de los mismos, identificar sus cambios a lo largo del tiempo y comprender el desarrollo actual de los mismos.

Utilizar como material de enseñanza en sus clases el patrimonio cultural y todos los recursos que la cultura visual ofrece, como museos, galerías de arte, televisión, concursos, municipalidades, etc., para vincular la experiencia estética de los alumnos con la tradición cultural del país vinculándola con el arte contemporáneo.

A NIVEL DE LOS PADRES DE FAMILIA:

Vigilar que la institución educativa contrate profesores de arte cualificados específicamente para ello.

Fomentar el desarrollo de la experiencia estética y la capacidad de emitir juicios estéticos en sus hijos impulsando su participación en todas las actividades de educación artística en la escuela.



BIBLIOGRAFÍA

ACASO, María y NUERE, Silvia

2005 "El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen". Revista Arte, Individuo y Sociedad 2005, vol. 17, Universidad Complutense de Madrid. Consulta: 13 de diciembre del 2009 <<http://www.ucm.es/BUCEM/revistas/bba/11315598/articulos/ARIS0505110207A.PDF>>

ACHA, Juan

2004 "Hacia un pensamiento visual independiente". En: ACHA, Juan, COLOMBRES, Adolfo y ESCOBAR, Ticio. *Hacia una teoría americana del arte*. Buenos Aires: Ediciones Del Sol

AGUIRRE, Imanol & GIRÁLDEZ, Andrea

2009 "Fundamentos curriculares de la educación artística". En: JIMENEZ, Lucina, AGUIRRE, Imanol y PIMENTEL, Lucía (coord.) *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: OEI

AGUIRRE, Imanol

2009 "Culturas juveniles y ambientes escolares" En: JIMENEZ, Lucina, AGUIRRE, Imanol y PIMENTEL, Lucía (coord.) *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: OEI, pp. 45 - 57

2008 "Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística". En: Revista Digital do LAV, año 1, N° 01, agosto 2008, ISSN 1983-7348. Laboratorio de artes visuales de la Universidad Federal de Santa María _UFMSM. Consulta: 29 de mayo del 2010 <http://www.ufsm.br/lav/noticias1_arquivos/las_artes.pdf >

2004 "Beyond the Understanding of Visual Culture: A Pragmatist Approach to Aesthetic Education". En: *International Journal of Art & Design education*. Vol. 23, Issue 3, Oct2004, ISSN: 14768062, NSEAD. Consulta: 1 de agosto del 2010 <<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=8&hid=9&sid=2a27b0d4-a7e4-44bc-86f9-44c383a0b1cd%40sessionmgr13>>

ALONSO, José

2009 "Cultura y desarrollo: bases de un encuentro obligado". En: *Encuentros Serie sobre desarrollo y cultura: volumen II: Desarrollo, cultura y procesos de globalización*. Bogotá: Instituto de Estudios para el Desarrollo; Nodo Cartagena de Indias de la Red de Desarrollo y Cultura; Universidad Tecnológica de Bolívar, Maestría en Desarrollo y Cultura. Consulta: 2 de abril del 2010 <http://www.desarrolloycultura.net/inicio/assets/files/referencias/libros/serie_encuentros/serie_encuentros_vol02.pdf#page=16>

ALVAREZ, Sonia, DAGNINO, Evelina & ESCOBAR, Arturo

1998 "Introduction ". En: ALVAREZ, Sonia, DAGNINO, Evelina & ESCOBAR, Arturo (1998) *Cultures of Politics of culture. Re-visioning Latin American social movements*. Cummor Hill: Westview Press, pp. 1- 29

APPADURAI, Arjun

2001 *La modernidad desbordada: dimensiones culturales de la globalización*. Montevideo: Ediciones Trilce/ Fondo de cultura económica

ARENDDT, Hannah

1999 *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós

1993 *La condición humana*. Barcelona: Paidós

ARNHEIM, Rudolf

1993 *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Ed. Paidós

1989 *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Ed. Paidós

1986 *El pensamiento visual*. Barcelona: Ed. Paidós.

ATKINSON, Dennis

2007 "What is Art in Education? New Narratives of Learning". En: *Educational Philosophy and Theory*. Abril 2007, Vol. 39 Issue 2, ISSN: 00131857
Consulta: 1 de agosto del 2010
<<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=14&hid=9&sid=2a27b0d4-a7e4-44bc-86f9-44c383a0b1cd%40sessionmgr13>>

BARBOSA, Ana Mae

2002 "La reconstrucción social a través del arte". En: INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION. *Prospects*, Vol. 32 N° 4, dic. 2002. Consulta: 2 de setiembre del 2010
<<http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsPdf/124s/bars.pdf>>

s/a "Arte, educación y cultura". En: Scribd. Consulta: 30 de marzo del 2010
<<http://www.scribd.com/doc/23417505/Arte-Educacion-y-Cultura-Ana-Mae-Barbosa>>

BARBOSA, Bethania

2009 "Hibridación y transdisciplinaridad en las artes plásticas". En: *Revista Educatio Siglo XXI*, Vol. 27.1, ISSN 1699-2105, Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Consulta: 2 de setiembre del 2010
< <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/71151/68691>>

BÁRCENA, Fernando.

2000 “El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender” en: Enrahonar 31. Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 9-33. Consulta: 26 de junio del 2009 <<http://ddd.uab.es/pub/enrahonar/0211402Xn31p9.pdf>>

BARONE, Sabina & MELLA, Pablo

2003 “Acción educativa y desarrollo humano en la universidad de hoy”. Revista Iberoamericana de educación, N° 31, enero – abril 2003, OEI. En. Redalyc. Consulta: 20 de octubre del 2009 <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/800/80003109.pdf>>

BARTHES, Roland

1992 “Retórica de la Imagen”. En: *Lo Obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos y voces*. Barcelona: Ediciones Paidós.

BAUMAN, Zygmunt

2007 *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Editorial GEDISA

BOURDIEU, Pierre

2006 *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus

2003a *In Other Words. Essays towards a reflexive sociology*. California: Stanford University Press

2003b *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI editores

BREA, José

2009 *El tercer umbral. Estatuto de las prácticas artísticas en las sociedades del capitalismo cultural*. Murcia: Editorial CENDEAC. Consulta: 28 de agosto del 2010 <<http://www.joseluisbrea.net/>>

2006 “Estética, Historia del Arte, Estudios Visuales”. En: *Revista Estudios Visuales*, N°3, enero 2006, CENDEAC. Consulta: 17 de agosto del 2010 <http://www.estudiosvisuales.net/revista/pdf/num3/brea_estetica.pdf>

2005a “Los Estudios visuales: por una epistemología política de la visualidad”. En: BREA, José (ed.) (2005) *Estudios visuales: la epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Akal: ARCO, pp. 5-16

2005b “Humanidades, humanidad (el modelo europeo de la sociedad del conocimiento)”. En: *El Cultura.es*. Consulta: 5 de setiembre del 2010

<[BUCK – MORSS, Susan](http://www.elcultural.es/version_papel/LETRAS/12409/Humanidades_humanidad_(el_modelo_europeo_de_la_universidad_del_conocimiento)/></p>
</div>
<div data-bbox=)

2005 “Estudios visuales e imaginación global”. En: BREA, José (ed.) (2005) *Estudios visuales: la epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Akal: ARCO, pp. 145-159

CASTAÑARES, Wenceslao

2007 “Cultura visual y crisis de la experiencia”. En: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID. *Cuadernos de Información y Comunicación* 2007, vol. 12, ISSN 1135 – 7991, pp. 29 – 48. Consulta: 31 de marzo del 2010
<[>](http://revistas.ucm.es/inf/11357991/articulos/CIYC0707110029A.PDF)

CASTRO, Edgardo

2006 “Michel Foucault: sujeto e historia”. En: *Tópicos*. n.14, diciembre 2006, Santa Fe, pp. 171-183. ISSN 1666-485X. Consulta: 16 de junio del 2010
<[>](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1666-485X2006000100008&lng=es&nrm=iso)

CEPAL

2008 “Capítulo IV: Agenda social. Violencia juvenil y familiar en América Latina. Enfoques desde la inclusión”. En: *Panorama social de América Latina 2008*. Consulta: 1 de octubre del 2010
<[>](http://www.inforural.com.mx/IMG/pdf/PSE2008_Cap4_AgendaSocial.pdf)

COLE, Michael; JOHN – STEINER, Vera; SCRIBNER, Sylvia & SOUBERMAN, Ellen (eds.)

2000 *Lev S. VYGOTSKY. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica

COLOMBRES, Adolfo

2004 “Prólogo”. En: ACHA, Juan, COLOMBRES, Adolfo y ESCOBAR, Ticio. *Hacia una teoría americana del arte*. Buenos Aires: Ediciones Del Sol

DA SILVA, Genesis

2002 “Ecosistema educativo”. En: *Educomunicación*. Taller n. 6 En: *Ágora RIIAL*. Consulta: 2 de octubre del 2010
<[>](http://www.riial.org/espacios/educom/educom_prop1tall6.pdf)

DIGGES, Diana & RAPPAPORT, Joanne

1993 “Literary, orality and ritual practice in Highland Colombia”. En: BOYARIN, Jonathan (ed.). *The Ethnography of Reading*. Berkeley: University of California Press.

DUNCUM, Paul

2010 “Seven Principles for Visual Culture Education”. En: *Art Education*; Jan 2010; Vol. 63, Nº 1; ProQuest Education Journals. Consulta: 1 de abril del 2010
<[>](http://proquest.umi.com/pqdweb?index=17&sid=1&srchmode=1&vinst=PRO)

D&fmt=6&startpage=-
1&clientid=39490&vname=PQD&RQT=309&did=1936599401&scaling=FULL
&ts=1270169889&vtype=PQD&rqt=309&TS=1270170646&clientId=39490>

DUSSEL, Inés

- 2009 "Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos". En: UNIVERSIDAD CENTRAL. *Revista Nómadas*. Nº 30, abril 2009. ISSN 0121-7550, Bogotá: IESCO. Consulta: 25 de mayo del 2010
<<http://www.ucentral.edu.co/NOMADAS/nunme-ante/26-30/30/30.13D%20Escuela%20y%20cultura%20de%20la.pdf>>

EFLAND, Arthur

- 2004 "The entwined nature of the aesthetic: a discourse on visual culture". En: NATIONAL ART EDUCATION ASSOCIATION. *Studies in Art Education*. 2004, Vol. 45, Nº 3, pp. 234 - 251. Consulta: 22 de febrero del 2010
<<http://www.jstor.org/stable/1320971?origin=JSTOR-pdf>>

- 2002 *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. "Cap. 1: La educación artística contexto social". Ed. Barcelona: Paidós, pp. 15 – 24

EFLAND, Arthur, FREEDMAN, Kerry & STUHR, Patricia

- 2003 *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Ed. Paidós

EISENHAUER, Jennifer

- 2006 "Beyond bombardment: subjectivity, visual culture, and art education". En: *Studies in Art Education*, Winter 2006, Vol. 47 Issue 2, ISSN 00393541, National Art Education Association. Consulta: 1 de agosto del 2010
<<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&hid=9&sid=2a27b0d4-a7e4-44bc-86f9-44c383a0b1cd%40sessionmgr13>>

EISNER, Elliot

- 1998 "Does experience in the arts boost academic achievement?" En: *Art Education*, Vol. 51, No. 1, Learning in and through Art (Jan., 1998). Consulta: 1 de febrero del 2010
<<http://www.jstor.org/stable/3216183>>

ESCOBAR, Arturo

- 2005 "Mundos y conocimientos de otro modo". En: *Más allá del tercer Mundo. Globalización y diferencia*. Bogotá: ICANH, pp. 63 – 91

EVANS, Jessica

- 2004 "Introduction" En: EVANS, Jessica & HALL, Stuart (ed.) (2004) *Visual Culture: the Reader*. London: SAGE, pp. 11 - 20

EVANS, Jessica & HALL, Stuart

- 2004 "What is visual culture?" En: EVANS, Jessica & HALL, Stuart (ed.) (2004) *Visual Culture: the reader*. London: SAGE, pp. 1 - 7

GARCÍA - CANCLINI, Néstor

2004 *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad.* Barcelona: Editorial GEDISA

1995 *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización.* Méjico D.F.: Grijalbo

GIRÁLDEZ, Andrea

2009 “Aproximaciones o enfoques de la educación artística”. En: JIMENEZ, Lucina, AGUIRRE, Imanol y PIMENTEL, Lucía (coord.) *Educación artística, cultura y ciudadanía.* Madrid: OEI

GÓMEZ, Miguel Ángel

2002 “Modelo tradicional y pedagogía contemporánea (II)”. En: Revista de Ciencias Humanas N° 29, Pereira: UTP. Consulta el 21 de abril del 2009 <<http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev29/gomez.htm>>

GONZÁLEZ, María Victoria

2009 “Analizando la educación artística”. En: INNOVACIÓN Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS, Revista digital, N° 16, Marzo 2009. ISSN 1988-6047. Consulta: 15 de febrero del 2010 <http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/M_VICTORIA_GONZALEZ_2.pdf>

GONZÁLEZ, Carmen & GIL, Javier

2007 “Estudios visuales. Lugar de convergencia y desencuentro”. *Azafea*, revista de filosofía, N° 9, 2007, ISSN 0213-3563, pp. 93 – 103. En: Dialnet – Universidad de La Rioja. Consulta: 3 de abril del 2010 <<http://fundacion.usal.es/publicaciones/index.php/0213-3563/article/view/378/358>>

GUASCH, Anna

2005 “Doce reglas para una nueva academia: La “nueva historia del arte” y los estudios audiovisuales” En: BREA, José (ed.)(2005) *Estudios visuales: la epistemología de la visualidad en la era de la globalización.* Madrid: Akal: ARCO, pp. 59 - 74

HALL, Stuart

2004 “Introduction – Part III” En: EVANS, Jessica & HALL, Stuart (ed.) (2004) *Visual Culture: the reader.* London: SAGE, pp. 309 - 314

HALL, Stuart (ed.)

1997 *Representation: Cultural Representations and signifying practices.* London: Open University/SAGE Publications Ltd.

HERNÁNDEZ, Fernando

2002 “Repensar la Educación de las Artes Visuales desde los Estudios de Cultura

Visual". En: *Cuadernos de pedagogía*, 312, pp. 52-55. En: UNIVERSIDAD DE BARCELONA. Boletín de Educación de las Artes visuales. Consulta: 5 de febrero del 2010
<<http://www.ub.es/boletineducart/boletineducart/info/infoset.htm>>

2000 *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Ediciones Octaedro,

HOPENHAYN, Martín

2005 "La educación en la actual inflexión epocal: Una perspectiva latinoamericana". En: UNESCO. *Encuentro Sentidos de la Educación y la Cultura*, pp. 1 – 23. Consulta: 30 de mayo del 2010
<http://portal.educ.ar/noticias/img/generales/viejas/sentidos_educacion_ponecia_martin_hopenhayn.pdf>

2003 "Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana". En: *Revista de la CEPAL*. N° 8 1, Diciembre 2003, pp.175 – 193. Consulta: 30 de mayo del 2010
<http://www.oei.es/etp/educacion_comunicacion_cultura_sociedad_informacion_hopenhayn.pdf>

2000 "Transculturalidad y diferencia (El lugar preciso es un lugar movedizo)". En: *Cinta de Moebio* No. 7. Marzo 2000. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. EN: Cholonautas. Consulta: 13 de mayo del 2010
<<http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/TRANSCULTURALIDAD%20Y%20DIFERENCIA-HOPENHAYN.pdf>>

HOWE, Nicolas

1993 "The cultural construction of Reading in Anglo-Saxon England". En: BOYARIN, Jonathan (ed.). *The Ethnography of Reading*. Berkeley: University of California Press.

IANFRANCESCO, Giovanni

2003 "Los nuevos contextos curriculares". En: *Nuevos fundamentos para la transformación curricular. A propósito de los estándares*. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio, pp. 33 - 45

JIMENEZ, Lucina

2009 "Arte, revolución tecnológica y educación". En: JIMENEZ, Lucina, AGUIRRE, Imanol y PIMENTEL, Lucía (coord.) *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: OEI, pp. 59 - 67

JOVÉ, Juan José

2000 "Vygotsky y la Educación Artística". En: UNIVERSIDAD DE VALENCIA. Comunicaciones del Congreso de Educación Artística "Los valores del arte en la enseñanza". Consulta: 15 de febrero del 2010
<<http://www.uv.es/valors/Jove,J.pdf>>

LABANYI, Jo

- 2000 "Cuerpos des-organizados: la política del amor en el infarto del alma". Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades, Santiago. En: AccessMyLibrary – Nomadías. Consulta: 5 de julio del 2009
<http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary_0286-32221045_ITM>

LEE, Alan

- 2010 "A Proposed Visual Education for All Australian Students". En: Arts Education Policy Review, Vol. 111 Issue 1, ISSN: 1063-2913, pp. 25 – 32. Consulta: 30 de enero del 2010
<<http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=2&hid=13&sid=2189bfb0-fc43-4046-b4e2-724af9b02352%40sessionmgr14>>

- 2009 "Visual arts untaught and unlearned". En: Quadrant Magazine, Oct2009, Vol. 53 Issue 10, ISSN 0033-5002, pp. 52 – 58. Consulta: 30 de enero del 2010.
<<http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=4&hid=101&sid=27e8d072-5df8-45dd-876a-9552e757f59b%40sessionmgr110>>

MAGENDZO, Abraham

- 2003 *Transversalidad y currículum*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

MALAGÓN, Luis

- 2004 "El Currículo Pedagógico para la Vinculación Universidad – Sociedad". En: Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa (en línea). Vol.1, Nº1 (julio-diciembre de 2004). Consulta del 4 de setiembre del 2010
<<http://revista.iered.org/v1n1/pdf/lmalagon.pdf>>

MARTÍN - BARBERO, Jesús

- 2005 "Nuevos regímenes de visualidad y des-centramientos educativos". En: *Revista de Educación*. Nº 338, 2005, pp. 67 – 83, ISSN 1988 – 592X. Consulta: 29 de mayo del 2010
<http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338_06.pdf>

- 2003 "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades". En: OEI. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 32, mayo – agosto 2003, ISSN 1022 – 6508. Consulta: 29 de mayo del 2010
<<http://www.rieoei.org/rie32a01.htm>>

- 2002 "Jóvenes: comunicación e identidad". En: OEI. *Pensar Iberoamérica Revista de cultura*. Nº 0, febrero 2002, ISSN 1683 – 3783. Consulta: 29 de mayo del 2010 <http://www.oei.es/revistacultura/secc_03/secc_03_1/pdf/print.pdf>

MEDINA, Adrián

- 2007 "Vygotsky y Bruner: de la mente semiótica al pensamiento narrativo" en

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA. Encuentro universitario de diseño curricular "Minerva". Puebla: 2007 Consulta: 25 de mayo del 2009

<<http://www.minerva.buap.mx/EncuentroUnivDisenoCurricular/ponencias/ENCUENTROUNIVERSITARIODEDISENOCURRICULARPRESENTACION.pdf#page=29>>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDU)

2009 Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular. Lima: MINEDU

MINISTERIOS DE EDUCACIÓN & DE CULTURA DE COLOMBIA & OFICINA REGIONAL DE CULTURA DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (ORCALC)

2005 "Declaración de Bogotá sobre Educación Artística" de la Conferencia Regional de América Latina y el Caribe Latino, "Hacia una Educación Artística de Calidad: Retos y Oportunidades", celebrada en Bogotá, Colombia, del 28 al 30 de noviembre de 2005. En: Arteducación. Consulta: 1 de marzo del 2010

<http://www.arteducacion.org/index.php?option=com_docman&task=cat_view&Itemid=137&gid=65&lang=es>

MIRZOEFF, Nicholas

2004 "The subject of visual culture". En: Mirzoeff, Nicholas (ed.)(2004) *Visual Culture Reader*. London: Routledge Taylor & Francis Group, pp. 3-23

2003 *Una introducción a la cultura visual*. "Introducción: ¿Qué es la cultura visual?". Barcelona: Ed. Paidós Ibérica, pp. 17 – 61

MITCHELL, William

2003 "Mostrando el Ver: una crítica de la cultura visual" En: Revista Estudios Visuales N° 1, nov. 2003. Consulta: 1 de abril del 2010
<<http://www.estudiosvisuales.net/revista/pdf/num1/mitchell.pdf>>

MOLINA, Fidel.

2003 "Educación, Multiculturalismo e Identidad", Universidad de Lleida, España. En Aula Intercultural. Consulta: 21 de junio del 2009
<<http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Educacion.pdf>>

MONTOYA, Luis

2009 "Hijos de la violencia: políticas y juventudes post transición democrática en Perú". En: En: Scielo Chile. Última década, versión On-line, v.17 n.30, jul. 2009, ISSN 0718-2236, Santiago. Consulta: 1 de octubre del 2010
<http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362009000100006&script=sci_arttext&tlng=es>

MOORE, Henrietta

2002 "Art and the social". En: Fathom, The source for online learning. Consulta: 28 de agosto del 2010
<<http://www.fathom.com/feature/35602/>>

MORALES, Juan

- 2001 “La disciplinarización de la educación artística”. En: *La evaluación en la educación visual y plástica de la ESO*. Tesis de doctorado en innovación y sistema educativo. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, facultad de ciencias de la educación. En. Tesis doctorales en red (TDR). Consulta: 22 de setiembre del 2010
<http://www.tdr.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-1027104-164012/jjma06de16.pdf.PDF>

MOXEY, Keith

- 2005 “Estética de la cultura visual en el momento de la globalización”. En: BREA, José (ed.)(2005) *Estudios visuales: la epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Akal: ARCO, pp. 27 - 37

MUÑOZ, Hortensia

- 2001 “Los años de oro de la educación por el arte”. En: PANTIGOSO, Manuel (comp.). *Historia de la educación por el arte en América Latina*. Lima: Universidad Ricardo Palma

QUIROZ, María – Teresa

- 2003 “Impacto de las tecnologías del conocimiento en el pensar-sentir de los escolares”. En: *ALAIC - Asociación Latinoamericana de investigadores de la comunicación*, Boletín 10, Mayo 2003 Consulta: 2 de octubre del 2010
<<http://www.eca.usp.br/alaic/boletin10/quiroz.htm>>

RIMMON – KENAN, Shlomith

- 2006 “Concepts of narratives”. En: HYVÄRINEN, Matti; KORHONEN, Anu & MYKKÄNEN, Juri (eds.). *The Travelling Concept of Narrative*. En: Collegium. Consulta: 16 de octubre del 2010
<http://www.helsinki.fi/collegium/e-series/volumes/volume_1/001_03_rimmon_kenan.pdf >

ROGOFF, Irit

- 2004 “Studying visual culture”. En: Mirzoeff, Nicholas (ed.)(2004) *Visual Culture Reader*. London: Routledge Taylor & Francis Group, pp. 24 - 36

ROMERO, Claudia

- 2007 *La escuela media en la sociedad del conocimiento: Ideas y herramientas para la gestión educativa, la autoevaluación y planes de mejora*. Buenos Aires: Ediciones novedades educativas. Consulta: 6 de setiembre del 2010
<<http://books.google.com.pe/books?id=RqNpSvMp1mQC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>>

ROSE, Karel

- 2004 “Preface”. En: ROSE, Karel & KINCHELOE, Joe. *Art, Culture & Education. Artful teaching in a fractured landscape*. New York: Peter Lang Publishing, pp. ix – xiii

SHOHAT, Ella & STAM, Robert

- 2004 "Narrativizing visual culture. Towards a polycentric aesthetics". En: Mirzoeff, Nicholas (ed.)(2004) *Visual Culture Reader*. London: Routledge Taylor & Francis Group, pp. 37 - 57
- SONTAG, Susan
- 2004 "The image world". En: EVANS, Jessica & HALL, Stuart (ed.) (2004) *Visual Culture: the reader*. London: SAGE, pp.80 - 94
- STURKEN, Marita & CARTWRIGHT, Lisa
- 2003 *Practices of Looking: an introduction to visual culture*. New York: Oxford University Press
- TEDESCO, Juan
- 1996a "La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano" en: *Nueva Sociedad*, N° 146, Fundación Friedrich Ebert, pp.74-89 Consulta: 26 de junio del 2009
<http://www.nuso.org/upload/articulos/2548_1.pdf>
- 1996b "Los desafíos de la transversalidad en la educación". En: *Revista de Educación*, núm. 309, 1996, Madrid, pp. 7-21. En: Redinred. Consulta: 5 de junio del 2010
<<http://www.doredin.mec.es/documentos/00820073003890.pdf>>
- TONG, Federico & ARAGÓN, Rolando
- 2005 *Políticas y Legislación para jóvenes y prevención de la violencia en jóvenes. Versión preliminar*. Lima: GTZ. En: Scribd. Consulta: 6 de setiembre del 2010
<<http://www.scribd.com/doc/32378321/12-Políticas-y-legislación-para-jóvenes-y-prevención-de-la-violencia-Federico-Tong-y-Rolando-Aragón>>
- TRINIDAD, Rocío
- 2002 *¿Qué aprenden los niños del campo en la televisión? Globalización, socialización y aprendizaje*. Lima: IEP
- UNESCO
- 2006 *Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: Construir capacidades creativas para el siglo XXI*. En: UNESCO. Consulta: 4 de mayo del 2010
<http://portal.unesco.org/culture/es/files/40000/12581058825/Hoja_de_Ruta_para_la_Educaci%F3n_Art%EDstica.pdf/Hoja%2Bde%2BRuta%2Bpara%2Ba%2BEducaci%F3n%2BArt%EDstica.pdf>
- ULFE, María Eugenia
- 2004 "El arte de los retablos ayacuchanos. Religiosidad, historia y práctica cultural emergente". En: *Allpanchis* # 64, Segundo semestre 2004. Sicuani: INSTITUTO DE PASTOTAL ANDINA
- VARGAS, Ludomila

2002 *La Estructura curricular básica de la formación docente en educación artística, en relación con el ejercicio profesional en secundaria, estudio comparativo en dos departamentos del Perú.* Tesis de maestría con mención en Docencia en el Nivel Superior. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Escuela de Post-Grado,

VILLEGAS, Francisco

2004 *Protestando por no ser ciudadanos: los jóvenes pandilleros de Lima a fines de los 90's.* Tesis de Licenciatura en EAP de Sociología. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Ciencias Sociales. Consulta: 6 de setiembre del 2010
<http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/tesis/human/villegas_af/cap2.pdf>

WIMMER, Michael

2002 “La mediación artística en los procesos educativos”. En: PERSPECTIVAS, Vol. XXXII, N°4, de diciembre de 2002, pp. 55 – 70, Consulta: 13 de febrero del 2010
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129734s.pdf#page=100>>

WORTMAN, Ana

2009 “Una mirada sobre la esfera de la cultura en procesos de globalización”. En: *Encuentros Serie sobre desarrollo y cultura: volumen II: Desarrollo, cultura y procesos de globalización.* Bogotá: Instituto de Estudios para el Desarrollo; Nodo Cartagena de Indias de la Red de Desarrollo y Cultura; Universidad Tecnológica de Bolívar, Maestría en Desarrollo y Cultura. Consulta: 2 de abril del 2010
<http://www.desarrolloycultura.net/inicio/assets/files/referencias/libros/serie_encuentros/serie_encuentros_vol02.pdf#page=16>

YÚDICE, George

2002 *El Recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global.* Barcelona: Editorial GEDISA