



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

---

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

PSICOLOGÍA

EDUCACIÓN DE LAS ARTES VISUALES PARA LA COMPRENSIÓN  
CRÍTICA DE LA CULTURA VISUAL

**T E S I N A**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

**LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

P R E S E N T A:

CRISTINA FABIOLA LEÓN PIEDRA

JURADO DE EXAMEN

DIRECTORA: MTRA. LORENA IRAZUMA GARCÍA MIRANDA

COMITÉ: LIC. ARMANDO RIVERA MARTÍNEZ

LIC. ISRAEL ALATORRE CUEVAS

DR. JOSÉ MANUEL GARCÍA CORTÉS

LIC. ANA TERESA ROJAS RAMÍREZ



CIUDAD DE MÉXICO

ABRIL 2016



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **AGRADECIMIENTOS**

A mis padres, que desde pequeña me inculcaron el gusto por el estudio y con ello tendieron un puente que me llevó a conocer un mundo que enriqueció la forma de ver el mío, el nuestro. El intento de toda su vida por medio de su amor y trabajo, ha desembocado en la elección del tema abordado en éste trabajo.

Agradezco a mis hermanos por ser compañeros geniales en las experiencias de mi niñez y adolescencia, por conocerme y recordarme quién soy y a dónde voy.

Gracias a Tonatihu por ser mi compañero de vida, amigo, amante, colega y por su cálido amor. Gracias a sus cuestionamientos acerca de este trabajo me adentré en el constante intento de responderlos, lo cual me ayudó a pulir sus bases y concretizarlo.

Gracias a mis suegros por su apoyo y ejemplo de vida.

A todas mis amigas, por alimentar mi espíritu con su calidez, esperanza amor, pasión, carácter, fuerza, sensibilidad, alegría, inteligencia y conocimiento.

A todos mis profesores por sus distintas maneras de enseñar.

Al Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Oriente porque contribuyó a la formación de mi identidad universitaria, fomentando mi aprendizaje autónomo y mi conciencia histórica.

A la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza ya que a través de sus seminarios me mostró que la conversación es una de las mejores maneras de aprender.

A la Biblioteca Vasconcelos ya que fue el lugar en donde encontré el libro que me inspiró para la elaboración de éste trabajo. Y después el internet.

A mis asesores que con sus comentarios enriquecieron el sentido de este trabajo.

Por último, agradezco a las siguientes generaciones que se sientan atraídas por este tema, espero que les ayude a romper sus esquemas pero que sobre todo, les de la herramienta para construir otros.

# ÍNDICE

	Pág.
<b>Introducción</b>	2
<b>1. Panorama de la Educación Artística</b>	4
1.1 La educación de las artes visuales a lo largo de la historia	5
1.2 Repensar la Educación Artística	26
1.3 Modelos pedagógicos en el campo del arte	35
<b>2. Cultura visual</b>	40
2.1 Surgimiento de la cultura visual	40
2.2 Cultura visual y artes visuales	52
<b>3. Educación artística y cultura visual</b>	59
3.1 Alfabetismo visual y constructivismo	59
3.2 Currículum de la cultura visual	70
<b>Referencias bibliográficas</b>	84

## Introducción

La psicología educativa ha estudiado el proceso de enseñanza y aprendizaje ampliamente, también ha propuesto diversos modelos educativos. Entender cómo aprende el alumno y desarrollar estrategias de enseñanza que potencien su aprendizaje, contribuye en el modo en que se elaboran los planes y programas de estudio, así como en la evaluación de los aprendizajes y la didáctica en general.

El contexto de la educación formal tradicional es complejo, pues en la selección de los contenidos del currículo escolar y la forma de abordarlos, suele enfocarse en una modalidad de enseñanza lógico-verbal, dando preferencia a asignaturas como español (en la que se aprende la estructura del lenguaje, la lectura y la escritura) y las matemáticas (donde se desarrolla la lógica, se analiza racionalmente, se lleva a cabo el cálculo y la numeración), por sobre asignaturas como las artes que ayudan a desarrollar la capacidad de abstracción, utilización de símbolos, la fantasía, la imaginación, etc. (Fernández y Chavero, 2012).

A lo anterior, se agrega que la educación formal en su nivel básico y medio superior destina poco tiempo a la enseñanza de las artes, los docentes cuentan con una limitada formación en los distintos campos artísticos que se han comenzado a promover en las reformas curriculares. Con respecto a lo que concierne en éste trabajo, está la dificultad para introducir el estudio de representaciones visuales que tradicionalmente el espacio artístico ha rechazado y que se producen en los ámbitos de la educación no formal e informal.

Dichas representaciones son parte de una cultura visual presente en los videojuegos, películas, anuncios publicitarios, modas, revistas, redes sociales, etc., de la cual los jóvenes aprenden cotidianamente y con la que más se relacionan. De este modo, la familia y la escuela han dejado de ser los ejes formativos principales de los niños y adolescentes. Por este motivo, se ha hecho necesario reflexionar sobre cómo históricamente se han desarrollado diversas

prácticas educativas en el campo de las artes, ya que éstas siguen estando presentes en los modelos de enseñanza actual.

Debido a que las tecnologías de la información y de la imagen se han complejizado, con ello también ha cambiado la forma en que circula la comunicación en los medios (desde la televisión hasta el internet). Las personas usan estos medios para dar sentido al mundo, a sí mismos y a los demás por lo que es imperante que la población mexicana se alfabetice en la cultura visual, para que aprendan a relacionar los saberes que circulan por los “textos” vinculados a las imágenes. De este modo, se pretende alcanzar un alfabetismo crítico que ayude a interpretar, cuestionar y analizar críticamente las experiencias culturales y los textos de la vida diaria sin destruir los placeres, para que puedan ser creados otros textos e imágenes (Hernández, 2007).

Esta investigación documental pretende señalar que es necesario introducir en la educación formal el estudio de las artes como parte de un campo más amplio, el de la cultura visual ya que éste se encuentra presente en la vida cotidiana de los alumnos, quienes necesitan aprender formas distintas de pensarla, experimentarla, de recrearla, de seleccionarla críticamente, así como de crear nuevas miradas para desarrollar su identidad. Con ello, se contribuiría a una educación integral de los ciudadanos.

La perspectiva de enseñanza de las artes visuales para la comprensión crítica de la cultura visual pretende construir una forma de reescribir la educación artística y la visualidad. Para ello, Hernández (2003 y 2007) propone llegar a una reflexión crítica por medio del diálogo entre el profesor y los alumnos en el que juntos seleccionen los materiales e imágenes a analizar para detectar las miradas desde las cuales se generan los productos de la cultura visual en la que se encuentran inmersos. Esto con la finalidad de que puedan comprender cómo se origina e impacta en sus acciones, percepciones, sentimientos, emociones y en suma, en la forma en que construyen una visión del mundo.

## **Capítulo uno: Panorama de la Educación Artística**

El presente capítulo se divide en tres subtemas. En el primero se dará a conocer el panorama de la historia de la educación de las artes visuales deteniéndonos en diferentes épocas para denotar cómo los estilos de enseñanza, los modos de concebir y divulgar al arte desarrollados a lo largo de este recorrido histórico, han influido en las producciones presentes en la educación artística de México ya que fueron traídos e impuestos por los españoles.

Se continúa el recorrido histórico revisando el estado de la educación artística en América Latina, el Caribe y México a partir de la celebración de los Encuentros Latinoamericanos de Educación por el Arte, de los cuales resultó la Declaración de Guatemala en 1989 en la que se recomendó modificar profundamente los sistemas educativos artísticos de estos países con el fin de mejorar su calidad. A partir de dicho evento, cada país optó por efectuar reformas atendiendo a distintos objetivos (Hidalgo, 2008). En el caso de México se profundiza en el funcionamiento de las instituciones gubernamentales a cargo de la educación artística y en las necesidades de mejora de la misma.

En el segundo subtema, se muestra la necesidad de repensar los objetivos de la educación artística formal para reanudar en ella el vínculo arte-tecnología, perdido al especializarse por separado pero uniéndose en diversos ámbitos (Jiménez, Aguirre y Pimentel, 2009). Dicho vínculo ha ido marcando nuevas pautas en los ámbitos de la educación no formal e informal, los cuales se han introducido en la vida cotidiana de las personas. El tercer subtema hace un recuento de algunos de los modelos pedagógicos que han estado o siguen presentes en el campo del arte, tomando en cuenta los objetivos educativos, la concepción de alumno, de aprendizaje y del docente.

## 1.1 La educación de las artes visuales a lo largo de la historia

De acuerdo a Efland (2002), la educación de las artes visuales está configurada históricamente mediante la contribución de factores tales como el contexto social, el cual es determinante para precisar la finalidad de las artes<sup>1</sup> en cada época y las acciones a ejecutar para llevar a cabo dicho propósito. Para hacer esto posible, son creados sistemas de control que reflejan mucho acerca de la sociedad a la que pertenecen. Estos se llevan a cabo a través de tres vías: el mecenazgo<sup>2</sup>, la educación y la censura.

Así mismo, para el autor arriba mencionado, influyen la estructura social, las ideas acerca de la realidad que comparte una determinada cultura, las políticas culturales que conforman su sistema educativo, los sistemas institucionales que implementan sus políticas, y los métodos educativos que se usan para la enseñanza. Por tanto, a lo largo de la historia se aprecia cómo estos aspectos se relacionan.

Efland (2002) toma como punto de inicio a la antigua Grecia, ya que las ideas de sus filósofos a través del tiempo terminaron influyendo en la construcción de la cultura occidental. Los griegos escribieron sobre la educación y el papel de las artes dentro de ella. Para ellos era importante definir la manera de educar a sus ciudadanos ya que pretendían formar gobernantes que pudieran preservar su cultura y se preguntaban si las artes eran necesarias para llegar a tal fin.

Fue en Esparta y Atenas donde se distinguió inicialmente el propósito de las artes. Mientras la primera prefería la educación para la guerra, usando como medios la música, la poesía, la lectura y la escritura para inducir al espíritu marcial;

---

<sup>1</sup> “Lo que llamamos artes es el resultado de los consensos que sobre algunas formas de simbolización adoptan una serie de instituciones culturalmente constituidas, que van cambiando a lo largo de la historia. Estas instituciones son las que van definiendo en cada momento qué es y qué no es el arte, cuál de aquellas actividades de simbolización que se dan en un determinado grupo humano merecen o no merecen ser llamadas así.” (Aguirre, 2010; p. 64)

<sup>2</sup> De acuerdo al diccionario de la Real Academia Española (2015), la palabra mecenazgo significa: “protección o ayuda dispensadas a una actividad cultural, artística o científica”.

los atenienses, al dedicarse al comercio y al intercambio de opiniones con extranjeros, se interesaban por una educación cuyo objetivo era la “buena vida” y para lograrlo se recurría a una formación integral del ciudadano, quien aprendía de las obras de los grandes poetas (acompañadas con música) los aspectos físicos, intelectuales, estéticos y morales que contribuían al desarrollo de la personalidad.

Durante el periodo helenístico en Grecia Aristóteles consideraba al arte como una más de las actividades del ser humano y de la cual hay que comprender sus causas; para él, al imitar el arte a la naturaleza, ésta se prolongaba (Changeux, 2010). De ahí que la enseñanza del dibujo debía convertir a los estudiantes en jueces de la belleza de la forma humana.

Por su parte, Platón, en su décimo libro *La República*, consideró que las artes estaban sujetas al error, ya que éstas, como modos de conocimiento eran sospechosas por ser imitaciones de imitaciones y conducían al engaño. Como ejemplo, aducía que políticos ambiciosos podían aprovecharse de haber sido instruidos con los poemas de Homero para simular una falsa virtud. Por otra parte, consideraba que una enseñanza adecuada de la pintura, la escultura y la poesía contribuiría al desarrollo del niño ya que las artes podían entrar en el alma a través de los sentidos incluso antes que la maduración de la razón (Efland, 2002).

Los romanos al conquistar a los griegos, asimilaron su poesía (por ejemplo, la *Ilíada* y la *Odisea* de Homero, etc.). También heredaron de ellos, el estudio de la retórica y la filosofía, lo cual significó el triunfo de la influencia griega en la práctica educativa romana. Así mismo, los romanos coleccionaban obras artísticas y los escultores se ganaban la vida copiando estatuas griegas. En el siglo III d. de C., Plotino, con su filosofía de la belleza, atribuía al artista la capacidad de inspiración con la cual podía representar los objetos no solo tal como son en la naturaleza sino que además, al idealizarlos, era como si los completara al añadirles aquello que les faltaba, constituyéndose como una forma de aprehensión intelectual más

que como una fuente de placer, ya que transfigurados permitían el acceso de las formas a los sentidos (Ídem, 2002).

Tras la caída de Roma en el año 476 d. de C. y con esto el inicio de la Edad Media, se dio paso a las primeras escuelas monásticas. En ellas, las artes solo se utilizaban por los monjes para la transcripción de escrituras sagradas siendo su valor el de transmitir lo escrito sin importar el añadido de dibujos. A pesar de ello, se desarrollaron sofisticados talleres para la enseñanza de las artes y la calidad fue mejorando constantemente a medida que se descubrían nuevas técnicas. En la elaboración de los libros, había una jerarquía en la que el maestro por su alto grado de conocimientos estaba en la punta, seguido de sus asistentes y al último los artesanos. Las obras se elaboraban con humildad y reverencia para “la gloria de Dios” por lo cual si los monjes las hacían por un bien personal eran expulsados.

Hacia finales de la Edad Media y el desarrollo del comercio aparecieron nuevas clases profesionales, lo que llevó a la creación de instituciones, tales como los gremios<sup>3</sup> artesanales para diversos oficios. Dichas agrupaciones controlaban la oferta profesional por medio de una selección limitada de profesores, quienes seleccionaban a sus aprendices y los educaban por largos periodos de tiempo, (si el alumno era excelente, en ocasiones, recibía un pago); al final se graduaba y recibía un certificado y para poder ser profesor debía pasar una prueba oficial y elaborar una “pieza maestra”. Sólo de este modo podría inaugurar su taller y elegir sus aprendices. Esta educación era ardua y pocos la concluían (Efland, 2002).

El adiestramiento del aprendiz era técnico, duraba seis años, debía guardar los secretos del oficio y no vender los objetos que produjera. El taller funcionaba jerárquicamente: el maestro supervisaba a sus asistentes y éstos, a los aprendices. La enseñanza consistía en imitar al maestro y se juzgaba la calidad de

---

<sup>3</sup> Estos gremios se encargaban de unir a las personas que trabajaban en un mismo oficio y establecer los derechos y obligaciones que debían cumplir, así mismo, brindaban defensa a sus miembros cuando tenían disputas legales o daban asistencia a las familias de quienes se enfermaban y se encargaban también de distribuir las comisiones. Así mismo recibían licencia de autoridades civiles o eclesiásticas y a cambio de ello introducían disciplina y control a sus miembros (Efland, 2002).

la obra en función de la exactitud de la reproducción. Este sistema no pretendía estimular la originalidad artística sino la transmisión de un alto nivel de calidad artesanal. En esta época se elaboraron varios tratados por medio de los cuales se transmitía información cada vez más compleja que era recogida de la práctica en el taller. También se experimentaba con nuevos materiales.

Posteriormente, el Renacimiento trajo consigo cambios radicales al establecer las bases para la concepción moderna de las artes, instaurándose éstas en la cultura occidental. Se separó a las *bellas artes*<sup>4</sup> de las artesanías y aparecieron figuras como Leonardo Da Vinci o Miguel Ángel, los cuales al imprimir su propia personalidad en sus obras, pertenecer a los círculos intelectuales de su época y tener curiosidad científica, adquirieron reconocimiento en las cortes de los príncipes y papas, además de ser concebidos como genios con talento de origen divino. Aunado a ello aparecieron ideas teóricas como las de Alberti en 1435, acerca de qué debe contener una pintura<sup>5</sup>. Como resultado, el estatus social del artista se revolucionó provocando un cambio en la educación artística.

Los humanistas de esta época, bajo el ideal de que todos los hombres son iguales por naturaleza, difundieron la idea de que la educación general en y por sí misma debía ofrecerse a todos y no solo para los miembros de la institución eclesiástica. Así mismo, la educación humanística fue fundada en escuelas por príncipes y duques que gobernaban las ciudades Estado.

Las escuelas de arte de este periodo desarrollaron “una conciencia estética que va de la mano del [...] concepto de identidad, pues los maestros, tanto como los artistas productores, sabían que su propio actuar implicaba un rescate o revaloración del pasado, con lo que ellos mismos podían referirse a un renacimiento de los conceptos clásicos” (Vázquez, 2010; p. 25).

---

<sup>4</sup> Tomó trescientos años establecer esta noción, la cual “remite a una nueva organización del conocimiento que se venía visualizando, acorde con las transformaciones de la vida social y el avance de las ciencias experimentales” (Aguirre, 2009, p. 25).

<sup>5</sup> Una pintura debe evocar una sensación de realismo espacial e histórico, tener un tema o basarse en un episodio histórico, transmitir al espectador un drama que lo deleite o instruya (Efland, 2002).

Estas escuelas usaban los textos impresos y las composiciones escritas, se estudiaban los aspectos literarios y artísticos de la herencia clásica, así como la arquitectura, la poesía, el teatro del pasado y por primera vez, se le dio importancia a la educación estética<sup>6</sup>. Fue por esta valoración hacia la lectura clásica que se tradujeron textos de Platón como *Timeo*, *el Ión* y *El banquete*, los cuales terminaron influyendo en las artes y su valor en la experiencia humana, contribuyendo a introducir al artista en la *élite cultural*<sup>7</sup> y ser apreciado como un individuo de dotes únicas para participar en labores creativas cuasidivinas.

Se llegó a cuestionar la validez de la educación artística que ofrecían los gremios dado que por su dinámica (un maestro no podía moverse de ciudad o corte), se coartaba el desarrollo de una visión personal del artista y su formación integral. Entonces surgieron las academias en consonancia con la idea de genio así como para compartir y desarrollar saberes teóricos y prácticos que permitieran encontrar el saber artístico universal. Éstas estaban formadas por artistas de varias edades, neófitos y consumados quienes se reunían en círculos filosóficos informales para dibujar o contemplar las demostraciones de otros y discutir teorías del arte u otras tendencias culturales elaboradas por ellos mismos.

Posteriormente surgieron las primeras academias privadas, las cuales se volvieron comunes en Italia hacia finales del siglo XVI y principios del XVII. Éstas pretendían detener el declive de la pintura italiana por medio de la imitación inteligente de las obras de los maestros renacentistas para que a partir de su estudio se crearan reglas fijas para su enseñanza.

Al finalizar la época del renacimiento, la humanidad quedó a merced de la duda y el cuestionamiento. Ante el cisma de la iglesia, las guerras y agitaciones sociales, ya no era posible volver al modelo espiritual de la Edad Media. Por ello,

---

<sup>6</sup> La estética es una disciplina filosófica interesada en la experiencia y representación de lo sensible. Surge por iniciativa de Alexander Gottlieb Baumgarten a mediados del siglo XVIII (Aguirre, 2009).

<sup>7</sup> De este modo las bellas artes se adscribían a un modelo de refinamiento al que accedían los aristócratas y burgueses, mismo al que los demás sectores sociales aspiraban imitar como una preferencia cultural (Aguirre, 2009).

la sociedad optó por el absolutismo político, la razón y la ciencia. Una nueva toma de conciencia surgida en el siglo XVII desbancó el sistema aristotélico de enseñanza. Surgieron las ciencias empíricas y con ellas la necesidad de crear formas de discurso rigurosas que transmitieran la objetividad de la ciencia, cuyo lenguaje se distinguía del lenguaje literario y el del arte, perdiendo este último su estatus.

La ideología absolutista parecía encontrar su confirmación en la ciencia: se creaban leyes del Universo. En el Estado francés, el rey era el centro que guiaba a sus súbditos, y las artes en este contexto se usaban como una estrategia para crear una imagen de gloria y grandeza que reafirmara su legitimación divina y de este modo su poder. Así mismo, se pretendía situar a Francia como una nación que liderara el comercio, las artes y la supremacía militar de Europa. Para este fin, establecieron una serie de academias de artes, ciencias y literatura.

El arte era usado como propaganda política al reforzar la fidelidad de los creyentes a la Iglesia Católica. Tal política se institucionalizó en el reinado de Luis XIV, dentro de las academias instauradas por el Gobierno, con el objetivo de controlar el mecenazgo, la censura y la educación. Con el fin de escapar a las normas de los gremios, los artistas de la corte que no pertenecían a éstos crearon la Academia Francesa de Pintura y Escultura en 1648. Así mismo, los artistas formaban parte del estado y sus obras eran supervisadas por los ministros del rey.

La academia proporcionaba los conocimientos teóricos a sus alumnos a través de lecciones y una formación técnica que se llevaba a cabo en talleres para que aprendieran a través de dibujos tomados del natural. La corona limitaba el acceso a la teoría del arte pero no los aspectos técnicos puesto que de este modo mantenía su monopolio, el estilo “oficial” y la ideología del reino.

Así mismo, la academia establecía reglas para dictar cánones estéticos que debían seguirse al pie de la letra; eran claras, matemáticamente demostrables y con argumentos accesibles a la razón. Se analizaba a los cuadros de acuerdo a categorías de juicios: invención, proporción, color, expresión y composición. También se hacía cargo de supervisar las manufacturas reales, los académicos proporcionaban los diseños de los objetos que debían elaborar los artesanos y éstos recibían el mismo sistema de enseñanza que los artistas. Esto le brindaría a Francia una industria nacional sólida y una posición económica dominante. Por ello su modelo educativo se extendió al comienzo de la Revolución Industrial.

A principios del siglo XVIII surgieron grandes cambios en la civilización a raíz de que la ciencia y la tecnología se introdujeron en la cotidianeidad de la vida europea. El avance de la capacidad tecnológica y el descubrimiento de leyes naturales del universo por parte de las ciencias, provocaron que surgiera el cuestionamiento sobre el derecho divino de los reyes. Lo anterior ocasionó revoluciones en Europa y a fin de siglo terminó el reinado de los Borbones en Francia.

En algunos casos las revoluciones se dieron de forma pacífica, y en otros, como la francesa, fue necesaria la violencia. Se cambió un sistema absolutista por otro parlamentario en el que se aumentaron las libertades garantizándolas constitucionalmente, hubo progreso técnico el cual dio paso a la idea de progreso social, surgieron políticas económicas para favorecer la expansión del comercio y la acumulación de riqueza privada (Efland, 2002).

A este panorama influyeron teorías como la de Adam Smith que hablaba sobre la división del trabajo, la cual se debía a que la educación y la experiencia permitían a las personas desarrollar talentos, mediante los que se podían elaborar productos de diversas calidades; quienes ofrecieran la mejor calidad garantizaban su crecimiento económico, lo cual daría origen a una sociedad de competencia en

la que todos se verían beneficiados al recibir productos de cada vez mayor calidad.

Las nociones de una sociedad donde el individuo puede procurarse su propia felicidad, el desarrollo de la política económica del *laissez-faire*<sup>8</sup> y la ética democrática, desarrollados durante el siglo XVIII, fueron factores influyentes en la configuración de las ideas americanas sobre la educación. Aunado a ello, surgió la idea general de hacer de la educación un derecho para todos que garantizara el progreso económico mediante un pueblo educado. Por ello, se estuvieron fundando academias para la enseñanza del arte que respondieran a las necesidades de la industria.

Mientras que en Francia el arte era comerciable, en Inglaterra se desarrolló una política de mecenazgo estatal que promovía las artes y el comercio. El mecenazgo inglés era de inversión privada y promovía al arte como artículo de lujo que se importaba al continente europeo. La educación de los caballeros se completaba con viajes por Europa occidental para ampliar su cultura y coleccionar *souvenirs* tales como antigüedades y obras de arte.

Para el siglo XIX se crearon en Europa una serie de politécnicos así como escuelas de comercio y de diseño que prepararan a los artesanos para la industria ya que las academias de arte se mostraron ineficientes en este aspecto. Se comenzaron distintas tradiciones educativas entre instituciones alemanas y francesas. En Estados Unidos se experimentaba con varios modelos curriculares que podían centrarse en las bellas artes tradicionales o desarrollar programas propios de una escuela profesional de arte, donde sus alumnos podían ejercer como artistas o diseñadores industriales. Es así como las nuevas instituciones que se desarrollaron se fueron diversificando debido a que se requería cubrir

---

<sup>8</sup> Es parte de una frase del siglo XVIII de origen francés: “*laissez faire, laissez passer, le monde va de lui mé-me*» (*dejad hacer, dejad pasar, el mundo funciona por sí mismo*). Se refiere a la libertad económica, política y social sin la intervención del gobierno (<http://www.economia48.com/spa/d/laissez-faire/laissez-faire.htm>).

necesidades cada vez más específicas de las sociedades industriales (Efland, 2002).

Mientras el escenario de la educación de las artes visuales pintaba así en Europa, Garfias (2015) relata que en el “Nuevo mundo” a partir de la destrucción de la ciudad de Tenochtitlan, se comenzó la construcción de la nueva capital a partir de sus despojos, trazándola con los órdenes renacentistas y con la ayuda de constructores y artistas venidos de España así como con la fuerza, sacrificio y destrezas para la decoración, el manejo del color y el arte de los habitantes naturales.

De este modo, españoles e indígenas intercambiaron conocimientos acerca de la pintura y escultura en conventos como el de San José, fundado por Fray Pedro de Gante. Al ser decorada la capital con ayuda de las habilidades que poseían los indígenas:

“...la memoria y la cosmogonía de sus antepasados pudo ser asimilada y representada en las nascentes obras arquitectónicas y plásticas, de tal forma que, se puede hablar de enseñanza y aprendizaje del arte de aquella época como resultante de un sincretismo, que está basado en la visión peninsular y en la importante recuperación y vivencias de la misma esencia de nuestras raíces” (Ídem, p. 51).

Estas condiciones de enseñanza siguieron dándose hasta que surgió la necesidad de fundar una escuela que respaldara la formación artística y para darles un lugar en el arte a los peninsulares, los criollos y mestizos. Fue hasta el 5 de noviembre de 1781, fecha en que se inauguró por mandato del Rey Carlos III la Academia de las tres Nobles Artes de San Carlos en la Nueva España donde se impartieron clases de pintura, escultura y arquitectura. Por medio de dicha academia, el rey impuso el estilo clásico como la nueva estética. Así fue como los edificios fueron despojados del arte barroco europeo que había sido personalizado por el creativo trabajo indígena.

Dicha Academia, que a través de los años fue cambiando de nombre y de gobiernos, para la época del mandato de Benito Juárez, y ahora llamada la Imperial Academia de San Carlos, dejó de ser apoyada ya que para los principios positivistas y el ejercicio de la razón científica que eran promovidos en esos momentos, ésta era vista “como un bastión del colonialismo, del imperio y de la negativa influencia europea” (Garfias, 2015; p. 59).

Así mismo, sus enseñanzas estaban dirigidas a la producción de las obras de arte que fueran encargadas por el gobierno o por quienes pudieran pagarlas. Dicha situación, ha dirigido parte de la enseñanza y el aprendizaje en la educación artística de México “donde una visión tradicional de enseñanza centrada en la cátedra academicista y la experiencia del docente adquiriría dirección hacia la eficiencia del proceso educativo y propósito social del mismo” (Ibídem). Aunado a lo anterior, tras la puesta en práctica de las Leyes de Reforma, al nacionalizar la iglesia y cerrar conventos, se perdieron muchos libros y bienes de alto valor histórico y cultural.

A finales de siglo, durante la dictadura de Porfirio Díaz, comenzó una etapa de crisis económica, social, moral y política donde el ejército estaba inconforme y la minería, la industria y la agricultura se encontraban en el abandono (Sierra, 2007). Aún entre esos acontecimientos de transformación social, unas pocas escuelas de arte impartían clases con la finalidad de entretener a la aristocracia, misma que daba preferencia a las obras hechas por extranjeros ya que despreciaba el estudio de las culturas prehispánicas. Por lo tanto, no había manifestación de un arte nacional.

Así mismo, de acuerdo a Sierra (2007) la idea de organizar escuelas de educación artística nacional se estancó durante la Revolución Mexicana. Al término de la revuelta se creó el Departamento Universitario y de Bellas Artes, a cargo de José Vasconcelos, quien promovió la recuperación de la cultura nacional

con el objetivo de aprender sobre los orígenes culturales de México. También, a través de la pintura mural fue surgiendo un arte con bases propias de la cultura que había sido olvidada. Las Misiones Culturales, establecidas en 1923, llevaban profesionales a zonas rurales para crear escuelas de capacitación a maestros y para difundir el arte y la cultura indígena.

En 1946 nació la institución más importante de educación artística y promoción de las artes: el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBA), que se dedicó a reestructurar las nuevas escuelas de enseñanza artística que habían surgido, formalizando de esta manera la labor educativa-artística de la nación y cuyo objetivo era que por medio del arte se estableciera una identidad nacional que ya se venía manifestando en los movimientos nacionalistas. Fue hasta entonces que la educación artística se consideró dentro de los estudios del sistema educativo nacional, pasando a ser una educación formal sustentada por estatutos legales (Ídem, 2007).

Por otra parte, la premisa de la educación estética que impulsó José Vasconcelos daba prioridad a temas que sirvieran para incorporar al país a la modernidad, por lo que el resultado fue una escuela hiperracionalizada. De cualquier forma, este programa no produjo una transformación en las pautas y contenidos de la formación inicial en maestros y artistas, ni garantizó la cobertura de la enseñanza de las artes. Así mismo, las escuelas normales, encargadas de formar profesores, disminuyeron el tiempo destinado a los contenidos de la educación artística en sus planes y programas de estudio (Jiménez et al, 2009).

Para inicios del siglo XX, las instituciones educativas se habían planteado:

“...un reto concreto para la educación artística de amplios sectores: ¿qué arte introducir en las escuelas?, ¿para qué?, ¿con qué maestros? Tales interrogantes, sin haber sido resueltas del todo, inaugurarían un campo más en el terreno de la profesionalización de los artistas y la formación de docentes: el de la educación de las artes” (Jiménez, et al., 2009; p. 27).

Estas preguntas se generaron en un contexto en que a lo largo de la historia de la educación artística y de la enseñanza de las artes visuales, se dejaron de lado muchos objetos provenientes de diversas culturas y fueron movidos al estudio de la arqueología o la antropología. Así mismo, por el rechazo de las obras no provenientes de academias de prestigio, se terminó haciendo la distinción entre las “bellas artes” y la “cultura popular” (ídem). Aunado a ello, se trasladó la “obra de arte” a escenarios (museos, galerías) fuera de su contexto original que le daba sentido, descontextualizándola y (como se verá más adelante, en los modelos pedagógicos en el campo del arte -subtema 1.3-) trasladándola así al aula para acabar diseccionándola, estudiando las líneas y trazos, la forma; en suma, la técnica.

Debido a dicha situación, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) organizó dos conferencias mundiales, una en Lisboa en el año 2006 y otra en Seúl en mayo del 2010, en donde se tocaron temas clave asociados a la educación artística desde hacía más de cincuenta años atrás. Entre los temas discutidos estuvo el del desarrollo de la capacidad creativa tanto de las personas como de las instituciones e industrias vinculadas a los contextos sociales del siglo XXI, donde las sociedades exigen cada vez más trabajadores creativos, flexibles, adaptables e innovadores.

Por ende, la UNESCO propuso que los sistemas educativos se ajustaran a esta situación y se tuviera en cuenta a la educación artística como un medio para que los países puedan desarrollar recursos humanos que puedan explotar el capital cultural. Esto con la finalidad de desarrollar industrias culturales fuertes, creativas y sostenibles que sean elementos clave para potenciar el desarrollo socioeconómico de los países menos desarrollados (Marín, 2011).

Recientemente en el año 2015, la UNESCO ha publicado un libro en el que, como su título anuncia, pretende Replantear la Educación, con la finalidad de alcanzar un bien común mundial, para ello promueve la necesidad de:

“...un planteamiento holístico de la educación y del aprendizaje que supere las dicotomías tradicionales entre los aspectos cognitivos, emocionales y éticos. Aumenta el reconocimiento de que superar la dicotomía entre las formas cognoscitivas y otras formas de aprendizaje es esencial para la educación, incluso entre los que se centran en la medición del rendimiento del aprendizaje en la enseñanza escolar. Se han propuesto recientemente marcos más holísticos de evaluación que desbordan los ámbitos tradicionales de la enseñanza académica y abarcan, por ejemplo, el aprendizaje social y emocional o la cultura y las artes. Estas tentativas ponen de manifiesto la necesidad reconocida de ir más allá del aprendizaje académico convencional, a pesar de las serias reservas que suscita la viabilidad de captar ese importante aprendizaje emocional, social y ético por medio de mediciones, sobre todo a nivel mundial” (UNESCO, 2015; p. 39).

Como se ha señalado hasta este punto, la noción “arte” y sus objetivos educativos se han ido transformando al estar a cargo del mecenazgo de cada época (ya sea el estado, el clero, los gremios, los eruditos, las academias, los reinados, el gobierno, etc.), para satisfacer los propósitos de las instituciones más influyentes en esos momentos que van desde querer construir un perfil de ciudadano, conseguir la gloria de Dios, establecer un oficio, glorificar un rey, establecer un reinado o mejorar la economía de la industria), por ende, es necesario identificar esas dinámicas en los sistemas educativos actuales, para poder pensar sobre la raíz del discurso que promueven los objetivos de la educación artística en Latinoamérica y México y de este modo poder promover en el aula de clases un aprendizaje emocional, social y ético brindado por la cultura y las artes.

Bajo este panorama histórico y mundial, a continuación se da una breve descripción de cómo se ha estructurado desde hace algunas décadas la educación artística en Latinoamérica, el Caribe y México así como los propósitos educativos y la importancia de ésta en la formación integral de los ciudadanos. Así mismo, se describen las problemáticas educativas que se han atendido y las que merecen atención (Jiménez, et al, 2009; Martínez, 2008).

De acuerdo a Miliciades Hidalgo (2008), los perfiles de la educación general han afectado a la educación artística de cada país, ya que ésta se encuentra inmersa en el proceso educativo en general y por ende, no se da como algo autónomo, así que se hace necesario analizar el estado del país donde se lleva a cabo. Con la finalidad de construir acuerdos sobre temas como la “educación para todos” y “mejorar la calidad de la educación”, se han realizado congresos mundiales que han logrado unificar las políticas de los países de América Latina y el Caribe, para superar las brechas que los separan de los países desarrollados, esto dentro del marco de la globalización<sup>9</sup>.

Como resultado, varios países han aplicado políticas de descentralización para afirmar las autonomías escolares, lo que conlleva a elevar el poder de decisión en su organización y la elaboración de currículos que respondan al contexto de las comunidades específicas, las diferencias individuales e idiosincrasias culturales. De este modo, para Hidalgo (2008), al ir de una planeación nacional a una microplanificación de las aulas y escuelas, se puede trabajar en la autonomía escolar en donde el arte debe posesionarse para ampliar sus escenarios tanto en las escuelas como en la comunidad, con el fin de evitar una postura apolítica de la escuela, la cual sería detentadora y reproductora de la cultura dominante.

---

<sup>9</sup> La globalización es entendida como “una etapa histórica configurada en la segunda mitad del siglo XX, en la cual la convergencia de procesos económicos, financieros, comunicacionales y migratorios acentúa la interdependencia entre vastos sectores de muchas sociedades y genera nuevos flujos y estructuras de interconexión supranacional” (García Canclini, 2005; p.63)

Por otro lado, los Encuentros Latinoamericanos de Educación por el Arte (CLEA) concluyeron y recomendaron, en la Declaración de Guatemala en 1989, que tenían que ser modificados sustancialmente los métodos, estructuras, contenidos y procedimientos utilizados por los sistemas educativos artísticos para lograr los objetivos propuestos. Lo anterior trajo a los países de América Latina y el Caribe la interrogante sobre ¿qué reformas podrían ayudar a las escuelas a alcanzar los niveles mundiales requeridos?, la que ha pasado a ser una de las principales cuestiones a resolver en la agenda política de estos países.

Las reformas que se llevaron a cabo en este periodo aumentaron la matrícula pero no mejoraron la calidad educativa. Así mismo, el para qué de las reformas de cada país ha sido distinto; por ejemplo, en Brasil las reformas fueron hechas para mejorar la competitividad y la equidad, en Chile para la productividad y la igualdad y en México y el Salvador, para descentralizar la educación –solo por razones de financiamiento y economización de recursos públicos- (Hidalgo, 2008). Desear lo anterior no es suficiente, las acciones tenían que ir acompañadas de otras medidas, tales como la participación de docentes compenetrados con sus asignaturas y tecnologías pedagógicas actualizadas así como la voluntad de elevar el rendimiento del alumnado.

Al ver el sentido que adquieren estas reformas, Hidalgo (2008) nos previene a que estemos al tanto de las corrientes neoliberales que plantean un pragmatismo competitivo, el cual funciona entre la producción y el consumo, que pone al hombre como un medio y no un fin, deshumanizándolo. También esta etapa se mantuvo en un bajo nivel de calidad escolar básica e incluso en muchos países se estancó y hasta declinó la educación secundaria, siendo mínima la cantidad de alumnos que recibieron educación del nivel de países desarrollados.

En síntesis, durante la década de los 90's se plantearon reformas que enfatizaron los aspectos político administrativos tales como la descentralización, la capacitación docente y producción de material educativo. En cuanto a lo

pedagógico, se centró el interés en la concepción del aprendizaje, comprendiéndose como un proceso de construcción y no de transmisión. El debate giró en torno a los nuevos roles del maestro, las diferencias individuales, el contexto y los criterios de evaluación, el reto de la era del conocimiento, los recursos audiovisuales, la informática y la computación.

Por su parte, a pesar de que desde la década de los noventa se han hecho esfuerzos para introducir la educación artística en la educación básica de los países iberoamericanos, aún sigue faltando investigación, sistemas de información y sistematización de experiencias educativas en artes que permitan constatar y evaluar los avances y abordajes en los diferentes ámbitos en cada país. Debido a esto, no se ha llegado a lograr un estado del arte completo y actualizado, lo cual limita “un análisis amplio de los enfoques, metodologías, didácticas, procesos, sujetos y resultados de la enseñanza de las artes en sus diferentes dimensiones, modalidades y coberturas” (Jiménez, et al., 2009; p. 100).

Así mismo (Ibídem), pese a que se conoce que el arte contribuye a la creación de conocimiento e incide en la transformación de los entornos escolar, personal y comunitario, además de contribuir a la participación social, la creación de cohesión social y la construcción de la ciudadanía, en los debates internacionales sobre la educación básica, la atención se sigue dirigiendo hacia la evaluación enfocada en el resultado más que en el proceso, poniendo por delante otras materias como español, matemáticas y ciencias, sin tener en cuenta el impacto que la educación artística tendría en el proceso de aprendizaje de estos y otros conocimientos.

En cuanto a la educación profesional, ésta siguió sin encontrar su especificidad dentro de los sistemas educativos para poder avanzar hacia la creación de esquemas propios de evaluación y certificación, así como la “creación de infraestructuras y prácticas profesionales que le permitan insertarse dentro de los esquemas pedagógicos con las otras áreas, sin desnaturalizarse” (Ídem; p.

101) y construir un estado del arte que fortaleciera la cooperación internacional para resolver la problemática común de los países de Iberoamérica.

En cuanto a la educación artística en México, el panorama fue expuesto por Fernando Martínez (2008), en el Seminario Internacional de Educación Artística (SIEA), donde comenzó ubicando a esta nación desde un marco global, mencionando que es una de las quince más grandes del planeta, tanto en el sentido económico, político, poblacional y territorial. Así mismo, está llena de contrastes y extremos, tales como el de tener a uno de los hombres más ricos del mundo y los salarios más bajos también.

Martínez (2008), teniendo en cuenta dicho panorama, clasifica a la educación artística en dos tipos: por un lado se encuentra la educación básica y bachillerato (visto como propedéutico de las licenciaturas o espacios tradicionales) y por otro lado se encuentra la educación artística profesionalizada. La primera se caracteriza por estar a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Y aunque en el año en que Martínez (2008) reportaba este contexto, ya se habían incorporado al currículo las disciplinas de danza y teatro a las ya existentes (música y artes plásticas), la realidad indicaba que faltaba infraestructura o no había suficientes docentes que pudieran cubrir esta demanda. En suma, aunque el currículo pareciera completo, en la práctica no había una apuesta sólida, seria y consistente que posibilitara el desarrollo de dicho espacio, el cual quedaba sujeto al azar. Faltaban planes, infraestructura, formación docente y estrategias de enseñanza.

Por su parte, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) anunció que en los primeros años del siglo XXI, los perfiles y contenidos de licenciatura en educación artística que ofrecían las escuelas normales y universidades requerían de un análisis, evaluación y diseño. Fue a partir del año 2003 que el gobierno mexicano se comprometió con la Organización de las Naciones Unidas para la

Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) para cumplir la tarea de hacer una reforma educativa nacional que permitiera cumplir las metas fijadas en los acuerdos hechos en la Cumbre del Milenio, llevada a cabo en el año 2000. Los objetivos a cumplir en el 2015 consisten en “homologar la educación en un sistema internacional de una forma escalonada para alcanzar una cobertura universal” (Silva y Chavero, 2012; p. 10).

Otro de los requerimientos solicitados por la UNESCO ha sido que al menos el 50% de los contenidos curriculares ayuden a responder las siguientes preguntas: ¿quiénes somos?, ¿dónde nos encontramos en el tiempo y en el espacio?, ¿cómo nos expresamos?, ¿cómo funciona el mundo?, ¿cómo nos organizamos?, ¿cómo compartimos el planeta?; esto con el fin de enfrentar las competencias requeridas para los educandos del siglo XXI. Para responder a estas necesidades, la reforma integral de la educación básica ha adoptado el modelo educativo basado en competencias (Ibídem).

A partir de lo anterior, se produjeron materiales didácticos para el maestro y se formularon nuevos enfoques de las artes en el nivel de preescolar en el año 2004 y en la secundaria en el 2006. En ambos casos se valoró más la educación artística. En secundaria se pasó de considerarla como una actividad complementaria o de desarrollo a ser de carácter curricular y obligatorio, con una duración de dos horas a la semana. “El currículo adoptó un enfoque disciplinar, pero más orientado hacia lo cognitivo, expresivo, de apreciación y contextual” (Jiménez, et al., 2009; p. 102).

Posteriormente, entre el año 2009 y 2010 se actualizaron los programas de estudio de 1°, 2°, 5° y 6° grados de primaria. En el año 2011 se realizó otra reforma a nivel secundaria. En dicho proceso de reformas, se trabajó para articular el mapa curricular de preescolar, primaria y secundaria con la finalidad de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y lograr un perfil de egreso

para éste nivel educativo a partir de Estándares Curriculares y aprendizajes esperados.

En cuanto al mapa curricular para la educación básica, éste se estructura en cuatro campos formativos: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social así como desarrollo personal y para la convivencia. Este último campo formativo incluye a la educación artística. En preescolar se maneja como Expresión y Apreciación Artística, en primaria como Educación Artística (estableciendo vínculos formativos con Ciencias Naturales, Geografía e Historia) y en secundaria se enseña por disciplinas: Música, Danza, Teatro o Artes Visuales.

Aunque estas reformas al currículo en la educación básica han cubierto los requerimientos propuestos por la UNESCO, en la práctica, por lo menos en la educación secundaria, para el ciclo escolar 2013-2014 en promedio, el 73.4% eran docentes de asignaturas académicas; el 5.6% docentes de Educación Física; 5.2% lo eran de Artes, y 11.6% de Tecnología. Dado éste panorama, el reporte del INEE (2015) sugirió el aumento de equipos de apoyo a la labor docente en los que se incluyeran profesores de Artes, Educación Física y Tecnología, para poder atender de mejor manera el desarrollo integral de los estudiantes.

En cuanto a la educación artística profesionalizada, ésta se encontraba a cargo del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA)<sup>10</sup> (y que a partir de diciembre del año 2015 pasó a ser la Secretaría de Cultura), el cual, tras su fundación en 1988 tuvo la función de ser un órgano administrativo desconcentrado de la SEP, autorizado para “coordinar todas las unidades administrativas e instituciones públicas cuya labor es promover y difundir la cultura y las artes” (CONACULTA, 2015).

---

<sup>10</sup> “El CONACULTA fue transformado por iniciativa del presidente Enrique Peña Nieto en la Secretaría de Cultura el 18 de diciembre de 2015, transfiriéndose totalmente sus recursos y atribuciones al nuevo organismo” (Wikipedia, 2016).

El Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) es parte de la ahora Secretaría de Cultura. Su oferta académica se extiende desde una formación a nivel inicial, contando con cuatro Escuelas de Iniciación Artística para niños, jóvenes y adultos en el Distrito Federal. En dichas instituciones, se va de la iniciación a la sensibilización y existe hasta la posibilidad de ejecución e interpretación en algunas ocasiones a niveles semiprofesionales. Se trata de una educación semiformal y quien se acerca puede decidir cuánto tiempo cursar y recibir constancia. Este espacio ha permitido que haya públicos informados, intérpretes de buena calidad, gente sensibilizada e incluso docentes de algunas disciplinas (Martínez, 2008).

Así mismo, el INBA cuenta con 12 Centros de Educación Artística (CEDART), tres están en la Ciudad de México y el resto en diversos estados de la república. En los CEDART se imparte bachillerato general con la integración de cuatro asignaturas artísticas: la música, la danza, el teatro y las artes plásticas, contribuyendo al desarrollo de habilidades cognitivas, afectivas, sociales y expresivas que contribuyen a una formación integral de sus alumnos. En cuanto al nivel educativo medio superior (referido a su carácter terminal para que el alumno al egreso se pueda incorporar al mercado laboral) y superior (licenciatura y posgrado), el INBA cuenta con la Escuela de Artesanías, la Escuela de Diseño y la Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado (SGEIA, 2016).

En un panorama general sobre las escuelas profesionales a nivel licenciatura, para el año 2007 existían 500 carreras de educación artística en el país, en las que su oferta se centralizaba y concentraba en 3 de las 32 entidades del país. Por su parte, en la UNAM de los 177 mil alumnos que cursaban licenciatura, 5300 correspondían a la educación artística, y de estos, 2800 correspondían a formación en literatura. Cabe añadir que el 30% de egresados de las escuelas artísticas terminaron en ocupaciones ajenas a su formación (Martínez, 2008).

Así mismo, en el mismo año había diez postgrados en el espacio de la educación artística, los cuales básicamente eran de música y artes plásticas, provenientes de parte de la educación pública. En cuanto al sector privado, las escuelas no habían alcanzado ni fama ni trascendencia o la consistencia que han logrado los espacios profesionales de la UNAM, el INBA o la Universidad Veracruzana.

Aunado a lo anterior, en las escuelas de educación artística, en el afán de mantenerse en su posición de estatus, reina una situación de conservadurismo, donde, en palabras de Martínez (2008) "...hay una gana de goce de privilegio, de goce del vicio, de goce de la ausencia de resultados..." (p. 286). Aun así, se han creado carreras que antes eran de nivel técnico y ahora tienen grado de licenciatura, y se ha notado la necesidad de introducir indicadores de calidad, interdisciplinariedad y flexibilidad curricular así como la evaluación.

Dicho autor sugiere que en la educación artística de México es necesario crear un órgano multiinstitucional, colegiado, sin los vicios de la burocracia, que dé coherencia a nivel nacional, así como la abolición de la distancia entre la educación y la cultura. Del mismo modo, pide crear redes de sistemas de información, centros de investigación que se conozcan entre sí, crear y fortalecer la identidad, misión, función y posibilidades para legitimar la educación artística.

Finalmente, también menciona que es necesario formar docentes investigadores así como introducir una cultura de la excelencia y la expansión de los servicios para que estén disponibles para todos. Es necesaria la profesionalización docente, la creación de materiales y métodos así como el fortalecimiento de los procesos e instancias de la vida académica para que sea un referente sumamente consistente.

Frente a los desafíos de la educación artística para introducirse en el ámbito formal y mejorar su calidad de enseñanza, en el siguiente apartado se muestran algunos problemas que han surgido en la creación del currículo ante el surgimiento y auge de las tecnologías audiovisuales presentes en otros ámbitos educativos (informal y no formal) más entrañados dentro de la vida cotidiana de los alumnos y de la sociedad.

## 1.2 Repensar la Educación Artística

Como se ha podido apreciar, a lo largo de la historia, la educación en el ámbito académico ha ido separando al arte primero de los oficios, luego de la ciencia y a su vez de la tecnología, a fin de reclamar y delimitar su espacio. Como resultado, cada uno se ha desarrollado e influido mutuamente desde otros puntos que, en el caso de México hasta antes de la reforma de su plan de estudios de la educación básica de la SEP en los primeros años del siglo XXI había carecido de integración.

Así mismo, la escuela ha dado prioridad a la enseñanza de contenidos científicos más que a los artísticos, asignando una jerarquía dentro y fuera de la institución. Esto se puede notar al revisar las horas destinadas a la asignatura de educación artística en educación básica, que son 80 horas de las 1400 destinadas al ciclo escolar. En comparación, a las asignaturas de español que de primero a sexto van de 480 a 320 horas y las de matemáticas que van de 360 a 280 horas (SEP, 2011).

De este modo, se refleja cómo siguen insertas las ideas de que la ciencia, al basarse en la razón produce saberes objetivos, da origen a conocimientos, revela verdades a través del uso de metodologías de investigación, ayuda al progreso, etc. y que puesto que el arte se basa en lo emocional y en lo subjetivo, no necesita investigación ni es cosa seria ya que su misión es “entretener” (Fernández, 2010).

Lo mencionado anteriormente ha traído consigo el problema de teorizar sobre el arte en la educación debido a que “implica dos formas de práctica que a menudo están en conflicto: la educación que busca resultados de aprendizajes predecibles y el arte, que busca lo impredecible” (Hernández y Aguirre, 2012; p.126). Es decir, la educación en el ámbito formal se ha conformado de tal manera que los contenidos se enfoquen a nutrir el razonamiento lógico y científico, dejando de lado la formación de los afectos y actitudes morales, los cuales se pueden desarrollar con las artes.

De acuerdo a Cáceres-Péfaur (2010; p. 75 y 76) “... nos encontramos frente a procesos de evolución y cambio, en los cuales las nuevas tecnologías audiovisuales son las que van marcando las pautas de los caminos a recorrer en casi todos los ámbitos del quehacer humano”. Por ello se necesitan escenarios educativos que promuevan el desarrollo psicológico socioafectivo y moral, ya que la participación de algunos escenarios informales casi sin ningún control social, como los medios de comunicación e información, no suelen colaborar con el escenario escolar y muchas veces promueven procesos cognitivos e identidades contrarios a los ideales de la escuela (Tirado, et al., 2010).

Aunado a lo anterior, se han configurado nuevos modos de convivencia que han contribuido a conformar patrones de pensamiento. En ellos, la percepción es entendida como una construcción cultural, donde el ojo se ha ido acostumbrando a nuevas formas de representación visual. Por ejemplo, al emplear las imágenes en movimiento, el cine y la televisión han creado nuevas sintaxis y formas de narrar, las cuales aunque provengan de lugares lejanos, son llevadas al alcance de todos para ser reproducidas una y otra vez; o pueden ser modificadas, creando mundos imaginarios que acaban por fascinar al espectador, volviéndole protagonista fundamental en la conformación de nuevas formas de imaginar, de conocer y pensar el mundo.

Así mismo, con la aparición de la televisión en los hogares, los niños comenzaron a ser educados por este medio durante más horas que en la escuela. Después, con la llegada del internet y su uso mediante distintos tipos de dispositivos (celulares, computadoras), cambió la forma de leer y escribir ya que aumentó apabullantemente el flujo de información hasta poder compartirse en tiempo real en cualquier punto del planeta por medio de páginas web como *Messenger*, *hi5* y *MySpace*, que pronto fueron sustituidas por otras como *Facebook* o *twitter*. De tal modo que las formas tradicionales de comunicación cambiaron entre las personas para que aunque estando lejos no les sea difícil acercarse, se rompan barreras y sean creados otros modos de cercanía (Jiménez et al., 2009).

El boom tecnológico ha traído consigo nuevas formas de exclusión y analfabetismo a quienes no cuentan con los recursos necesarios para obtener los dispositivos electrónicos y acceder a la red de internet, con los que se puedan introducir a esas formas distintas de comunicación. Así mismo, las fuentes formativas a las que están expuestos cotidianamente los niños y jóvenes son la televisión, las telenovelas, la música, los espectáculos, los videojuegos y un largo etcétera, así como “otras experiencias profundamente ligadas a la 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” (Ibídem; p.65).

Estos cambios constantes, provocados por la revolución tecnológica, están conformando los escenarios y modos de actuación de las generaciones estudiantiles, trayendo consigo cambios importantes en los modos y estrategias de conocer, leer, pensar, crear y convivir. Por ello la escuela tiene la misión de reanudar el vínculo arte-tecnología, echando mano de dispositivos y recursos didácticos para la enseñanza de las artes para no ser superada por los ámbitos de la educación no formal e informal, en los que se suelen ocupar otro tipo de recursos didácticos muchas veces más atractivos que los empleados en el salón de clases (Cáceres-Péfaur, 2010).

Frente a este contexto, es insostenible que la escuela se mantenga bajo los viejos preceptos pues es necesario que sea refundada a partir de un replanteamiento filosófico, epistemológico y pedagógico puesto que ha dejado de ser el eje central que transmite la cultura y conocimiento ya que hay varias comunidades de aprendizaje que aportan a los jóvenes “posturas éticas y estéticas que orientan sus gustos y generalmente los vinculan a un mercado de imágenes, símbolos y significados frente a los cuales se requiere de educación y de cultura visual” (Jiménez, et al., 2009; p.66).

En este sentido, la psicología educativa ha considerado que es importante el estudio de las prácticas educativas como parte fundamental de la actividad humana, ya que la educación, concebida como el núcleo de la apropiación cultural no solo pertenece al escenario de la escuela sino que se amplía a la familia, los medios de comunicación e información masiva, las amistades, las instituciones culturales, etc. (Tirado et al., 2010). Por ello, en este trabajo se pretende tomar en cuenta la educación de la cultura visual que prevalece en los ámbitos de la educación informal y la educación no formal, para poder incluirla dentro de la educación formal.

Para Tirado, et al. (Ibídem, p. 279), la educación informal se define como “las acciones educativas que carecen de organización y sistema, pero que proporcionan la mayor parte del aprendizaje de las personas”, y la educación no formal son “aquellas acciones organizadas y sistemáticas que se llevan a cabo fuera del sistema escolar” (Ídem). La educación formal, la no formal e informal se relacionan con escenarios educativos generales que se han desarrollado a lo largo de la historia. Estos son: el entorno natural, el urbano y el ciberespacio.

El escenario “natural”, hace referencia a la comunidad a la que pertenecemos, es decir, al entorno inmediato como la familia. En él se adquieren las destrezas básicas de subsistencia y las actividades sociales y productivas. El escenario “urbano” se refiere a las ciudades y estados, cuyo agente educativo es

la institución social de la escuela y algunas instituciones privadas y religiosas que promueven los agentes educativos del escenario anterior y añaden los orientados a formar a los alumnos para que puedan ganarse la vida y actuar en los ámbitos urbanos. Por su parte, el escenario del ciberespacio o telépolis, son las tecnologías que se encuentran en la vida cotidiana urbana y afectan en la vida de la gente; aquí no hay un control estatal o comunitario y se aprende de modo informal por medio de la televisión, los videojuegos, el internet, etc.

Este último escenario educativo está generando otros escenarios, posibilidades y retos que deben ser considerados por los psicólogos educativos ya que está impactando en las sociedades y las personas. Dadas estas circunstancias, durante el (SIEA), Olga Lucía Olaya (2008)<sup>11</sup>, habló sobre la importancia de tomar en cuenta la educación artística de los contextos no formales e informales para poder descentrar los objetos de estudio y de conocimiento que se legitiman y caracterizan en la oferta de la práctica artística.

Por tanto, Tirado et al. (2010), señalan que:

“...es importante para el psicólogo educativo estudiar las formas de facilitar las **mediaciones educativas** que hacen posible esa inmersión en la cultura y que, finalmente son situaciones de enseñanza-aprendizaje formal, no formal o informal. En especial consideramos importante estudiar estas situaciones sociales particulares de desarrollo, que debido a su contexto histórico y social, organizan los procesos de socialización, para transmitir a las generaciones futuras los saberes, formas de ver el mundo, de sentir y de pensar” (p. 281).

Ante este panorama, es necesario contribuir desde la psicología educativa con el desarrollo de formas de faciliten las mediaciones educativas durante situaciones de enseñanza-aprendizaje, en las que se agreguen los objetos de la cultura visual que están presentes en los diversos escenarios educativos (natural, urbano y ciberespacio o telépolis); tomando como aliada a la educación artística

---

<sup>11</sup> Consejera Mundial de la InSEA (International Society for Education through Art.)

(en sus ámbitos formales, no formales e informales así como en sus niveles básico, bachillerato y profesional) para que esta adquiriera una visión integradora de saberes tomando en cuenta los contextos culturales a los que pertenecen los educandos.

También es necesario que la educación artística permee transversalmente a las demás disciplinas para que mediante ella los niños, adolescentes y jóvenes puedan desarrollar las capacidades de construir nuevas maneras de pensar, analizar, relacionarse y conectar para crear realidades posibles que enriquezcan su formación integral, su cultura visual, su estética y ética, mismas que tienen en la escuela su único patrimonio.

La dificultad de lograr lo anterior radica en las maneras en que las artes aparecen en los currículos. El término “arte” culturalmente entendido, ha ido evolucionando y en su camino ha adjuntado diversos saberes y actividades, los cuales para vincularlos con los saberes escolares, han debido adaptarse a la estructura disciplinar de la institución escolar, convirtiéndose en contenidos curriculares que acaban divergiendo con los usos culturales de las artes.

Por tanto, en palabras de Aguirre y Giráldez, (en Jiménez, et al., 2009):

“...tenemos que resolver la contradicción que supone mantener el doble criterio: el cultural y el escolar. La vía cultural, que nos orienta hacia una consideración común de todas las materias como el arte, o el planteamiento disciplinar, que se deriva de las prácticas escolares y que nos empuja a separar las materias a la hora de diseñar y desarrollar el currículo” (p. 84).

Otro obstáculo a tomar en cuenta para la selección de contenidos de la educación artística en el currículo escolar es el horario que se le destinan a las artes visuales y la música ya que por lo general son pocas horas, además de que se dejan de lado la literatura, danza, teatro, por considerar que estas formas de arte encuentran su lugar en eventos culturales y festivales escolares o en el caso

de la literatura, en la clase de español. El debate se centra en si es necesario considerar dividir la enseñanza de las artes por disciplinas o trasladar al ámbito curricular los puntos de encuentro.

Así mismo, al reformar el currículo de la educación artística básica, definiendo las relaciones disciplinares dentro de la institución escolar para presentar otras visiones y formulaciones del mundo alternativas (o complementarias) a las que muestra la perspectiva científica, se otorga a los alumnos la oportunidad de obtener una conexión directa con el mundo de las artes y de este modo, enganchar con la vida y conectar con la experiencia humana.

Esto va a depender decisivamente del objetivo con que se parta para fundamentar la presencia de los contenidos en el currículo. Hay que decidir si se desea que la educación de artes contribuya a la formación integral de todas las personas (desde un nivel educativo básico), o si más bien estas se ocupen para formar artistas profesionales o semiprofesionales. Ya que en la educación básica se seleccionan y aplican contenidos a partir de bases metodológicas según sea el modelo formativo en que se basan, la enseñanza en la educación superior, por su parte, cuenta con una tradición, sistematización y jerarquización de los contenidos y actividades suficientemente consensuados.

Lo anterior nos lleva a elegir entre una educación para el arte o una educación por el arte. De acuerdo a Castillo (2007), la primera alude al aprendizaje de técnicas específicas para preparar a un individuo desde la niñez para que logre ser un artista profesional. Esta postura prevaleció hasta antes del siglo XX y no reconocía los beneficios de la educación artística en la educación general, al contrario de la segunda postura que hace referencia a usar la educación artística para la formación integral del sujeto. Para contribuir a ella, Hidalgo y Olaya (2002) invitan a comprender el arte como una de las múltiples dimensiones de la cultura, y por lo tanto, a asumir la educación por el arte, como una apuesta a la formación por la cultura” (p. 93).

De acuerdo a Miliciades Hidalgo (2008) la Educación por el Arte es toda una propuesta pedagógica dentro de un marco humanista que responde a la estructura integral de la personalidad del niño, la cual comprende tres dimensiones: cognitiva-productiva, emocional-afectiva y volitiva-conativa que propicia el desarrollo integral de todas las capacidades y habilidades al usar lenguajes artísticos, para lograr una comunicación plena con los demás y consigo mismo en un proceso de autorrealización del “aprender a ser”.

De acuerdo a Hidalgo (Ídem) la educación por el arte se sustenta de cinco principios: la percepción y expresión, la creatividad, la identidad, la representación y explicación, así como la integración, mismas que se describen a continuación:

En el principio de la percepción y expresión, se asume la educación para la liberación, como una “emancipación” cuyo objetivo es el de sensorializar el mundo, ya que el arte se desarrolla y se expresa por medio de los sentidos. De ahí que la base de todo aprendizaje sea la percepción, pues por medio de esta podemos actuar y ubicarnos en el universo cultural, resignificar y simbolizar mediante la expresión artística. La misión del profesor es usar el arte como un medio para lograr el desarrollo integral del niño de forma ontológica y orgánica, donde se articulen ambos hemisferios cerebrales.

En el principio de la creatividad, el proceso creador implica la acción combinada del pensamiento divergente, asociativo, aleatorio y metafórico así como el factor emocional-afectivo y volicional. El niño crea con todo su ser y en el acto, se descubre a sí mismo para reinventarse y proyectar su imagen en el otro, de este modo se ejercita la formación de la identidad.

Para fortalecer la identidad cultural, hay que defenderla a la vez que universalizarnos para poder introducir nuestra cultura al choque de civilizaciones. Esto es, adoptar la multiculturalidad<sup>12</sup> y la interculturalidad<sup>13</sup> para confrontar y enriquecer otras perspectivas mediante un razonamiento dialogado con el colectivo donde se construye la intersubjetividad, articulando lo intelectual con lo afectivo, lo ético y la política.

El principio de la representación y explicación implican que el ser humano utilice la observación, el análisis y la reflexión para describir, comprender y explicar un objeto o fenómeno expresado por motivaciones afectivas o emocionales, logrando complementar el arte con la ciencia, representando el objeto por medio del arte y gozo o placer, también es reflexión, interrogación y búsqueda de lo inefable.

El principio de la integración o globalización es medular ya que integra todos los principios para configurar un mundo de experiencias donde lo racional, lo sensorial y lo conativo actúen armónicamente en el desarrollo de la personalidad del niño, usando todos los lenguajes artísticos. Por ello, se plantea instaurar en el aula la democracia, la comunicación, la ética y la interculturalidad, lo cual implica replantear la relación maestro-alumno.

Es así que Hidalgo y Olaya (2002) proponen que desde la educación por el arte en el siglo XXI Se repiense “la identidad, o sea, al ser; la pertinencia en nuestros desempeños, es decir, al hacer, y al conocer y reconocer” (p. 98), para reconfigurarnos desde las instancias culturales inmediatas. Esto implica la identificación cultural y el desarrollo individual, así como cambiar la realidad de la vida cotidiana a través de la creatividad. Por ello “el arte tiene que llegar a ser un

---

<sup>12</sup> La noción de multiculturalidad o diversidad cultural implica comprender que ninguna sociedad es homogénea. Por ejemplo México es una nación pluriétnica, que se caracteriza por su diversidad, por ende, hay que considerar esto en los diferentes aspectos de la vida nacional (Silva y Chavero, 2012).

<sup>13</sup> La interculturalidad se refiere a que en la era de la globalización ocurre una “aceleración cuantitativa y cualitativa de la confrontación que supone la diversidad cultural en la convivencia diaria a nivel mundial”. (Ibidem, p. 14)

lenguaje cotidiano, en el que el hombre común pueda ser permanentemente alfabetizado” (Ídem, p. 99).

Así mismo, la UNESCO, en el año 2006, estableció explícitamente un listado de diez temas en los que debería centrarse la investigación en Educación Artística. En este trabajo tiene cabida en el siguiente: “¿Cuáles son las influencias de las industrias culturales, y especialmente la televisión y el cine, en el aprendizaje artístico del alumnado, y cómo lograr que las industrias culturales propicien una Educación Artística responsable para el conjunto de la ciudadanía?” (Marín, 2011; p. 276).

### 1.3 Modelos pedagógicos en el campo del arte

En el ámbito de la educación artística, han estado presentes varios modelos pedagógicos<sup>14</sup> que han estado o siguen presentes en el ámbito de la educación artística. Olaya (2008) y Flores (2012) refieren los siguientes:

**Pedagogía de los sentidos:** esta desarrolla los potenciales propios, capacidades intelectuales, artísticas y sociales. Utiliza el método del “tanteo experimental” en el cual se aprende mediante la acción con ensayos experienciales del niño en un medio facilitador, no hay seguimiento de normas o leyes sino que se organizan actividades en equipo para desarrollar las relaciones interpersonales.

Se concibe al niño como un ser libre y cooperativo, al cual hay que procurar motivarle para que busque el sentido y la utilidad del arte, potenciando la comprensión y el aprendizaje desde sus propios intereses. Para ello, la escuela se

---

<sup>14</sup> De acuerdo a Olaya (2008); un modelo pedagógico en el ámbito de la educación artística “...hace alusión a la relación que se establece entre el docente, el estudiante, los conocimientos, las actitudes, las prácticas artísticas y culturales y la construcción de competencias específicas desde y hacia el campo del arte, la cultura y el patrimonio, sobre procesos de formación de mediadores y dialogantes” (p. 34).

adapta al niño con el objetivo de formar para la paz y el maestro aquí es un mediador que reflexiona sobre su rol docente por medio de cuestionamientos desde el ser del alumno activando así sus procesos de construcción para procesar sus experiencias cotidianas, permeando el comportamiento del niño en su entorno al exterior del aula.

**Constructivismo:** su premisa sobre el aprendizaje consiste en que éste es producto de una construcción mental interior. Para llevar a cabo la enseñanza parte de acciones fundamentales. Se inicia tomando las ideas y esquemas previos de los alumnos para enseñar un concepto afín en torno al cual construirán activamente nuevos conceptos lo cual repercute en su estructura cognitiva<sup>15</sup> ya que esta al confrontarlos y compararlos se vuelve a organizar en torno a ellos.

Finalmente el nuevo concepto se aplicará a otras situaciones y los alumnos lo relacionarán con los conocimientos previos a fin de ampliar su transferencia. La educación constructivista posee un impacto social en el crecimiento de las personas implicando un desarrollo cultural contextualizado.

**Pedagogía crítica:** surge en 1998 por Richard Cary y tiene como objetivo contribuir a cambiar la asimetría existente en la distribución de poder por lo que busca reivindicar la resistencia informada, que se dirige hacia la identificación y resolución de problemas sociales. Se concibe a los alumnos como seres humanos capaces de rehacer su mundo y por ende, se les potencia a ser interventores de su propia formación, que contribuyan a transformar los rasgos opresivos de la sociedad, haciendo uso de la imaginación por medio de las artes.

El profesor es concebido como un sujeto alerta de su ser, no operario de los currículos hechos, sino un ser constructor de ideas, que no debe perpetuar la

---

<sup>15</sup> “**Estructuras cognitivas.** También llamados esquemas, son estructuras del pensamiento de cada persona y sus patrones cognitivos estables mediante los que conceptualiza de forma idiosincrásica su experiencia. Se refieren a una organización conceptual abstracta de valores, creencias y metas personales, de las que se puede, o no, ser conscientes” (Consuegra, 2010; p.108).

relación dominante/dominado sino realizar su práctica mediante el diálogo e intercambio de roles. Así mismo, puede concebir su acción de manera lúcida y creadora, aplicar los currículos enjuiciándolos críticamente desde su propia experiencia y cultura y la de sus alumnos. Debe entender que con las artes opera a nivel intuitivo y emocional en donde se involucran procesos intelectivos de alta complejidad, lo cual implica que la interrelación con las artes es interrelación con ideas, mismas que los estudiantes experimentan, realizando un intercambio de roles en la comprensión y recreación, propiciando comprender cómo las artes critican la realidad desde las nuevas maneras de mirar y sentir.

**Enfoque histórico-cultural:** la idea central de la teoría histórico-cultural de Vigotsky consiste en que los productos culturales como el lenguaje, los sistemas gráficos, obras de arte, etc., son herramientas que potencian el desarrollo de los individuos. La mediación (la cual puede ser social, interactiva y semiótica) tiene un lugar central en los procesos de aprendizaje y desarrollo.

La dimensión de la mediación social consiste en que los miembros sociales incluyan a los niños mediante prácticas en las que se organiza el entorno material y humano. “Este entorno está organizado por las significaciones que la cultura posee a través de las prácticas y que se cristalizan en las instituciones y obras. Estas significaciones se organizan en sistemas semióticos cuyo paradigma es el lenguaje” (Olaya, 2008; p.39). De ahí que el arte patrimonial y las artes populares sean vistas como maneras de vivir experiencias con el mundo material y humano.

Es a través de las prácticas sociales que circula lo cultural, los usos, convenciones, lenguajes y valores de los grupos culturales que permiten que los individuos novatos accedan a los artefactos culturales. Para que esto sea posible, es necesario que la mediación se dé por medio de la producción de prácticas educativas específicas por parte de los sujetos “expertos” y la apropiación de los sistemas de significados por parte de los sujetos novatos.

**Educación Artística como Disciplina:** ésta opción educativa surge en la década de los 60' con la intención de introducir la enseñanza del arte como una materia formal que cuenta con contenidos reconocibles, estudiados por una comunidad de profesionales así como con procedimientos y métodos para la exploración e investigación. Se plantea la enseñanza y el aprendizaje basándose en cuatro temas: creación, crítica, historia del arte y estética, cuyos objetivos son la producción artística, el análisis e interpretación crítica del lenguaje visual, reconocer manifestaciones y contextos históricos y disfrutar el arte entendiendo las bases de su pensamiento. Un punto débil de este modelo pedagógico es que deja de lado aspectos como la clase social, la raza y el género ya que se estudia la imagen de manera superficial y formal. Por ello fue perdiendo fuerza cuando surgió el multiculturalismo en los años noventa al ser criticados por carecer de directrices críticas, por sus contenidos conservadores y la falta de inclusión de las minorías.

**Estrategias para el pensamiento visual:** éste es un método de acercamiento al arte que crearon la psicóloga cognitiva Abigail Housen y Philip Yenawine, antiguo director del Museum of Modern Art en Nueva York. Su objetivo es educar en museos convirtiendo a los observadores noveles en observadores autosuficientes, esto mediante la organización de su proceso de lectura y la verbalización de sus pensamientos. Se puede aplicar a contenidos de carácter visual figurativo y los contenidos a revisar no deben ser complicados por lo que quedan fuera obras con temas sexuales, políticos o religiosos así como la publicidad o el arte emergente. Más bien son abordadas obras tales como la pintura y la escultura elaboradas por procedimientos tradicionales.

Para llevar a cabo la profesionalización del observador novel se recurre a los estudios del desarrollo del juicio estético de Parsons<sup>16</sup>. El educador se encarga de la enseñanza conduciendo verbalmente al participante a través de las

---

<sup>16</sup> Etapa descriptiva, etapa de análisis, etapa de clasificación, etapa de interpretación y etapa de placer (Flores, 2012).

diferentes etapas. Los participantes son evaluados para averiguar la eficiencia del método y no el aprendizaje. Finalmente, este método se aplica de igual manera en cualquier museo.

Estos modelos pedagógicos han traído consigo diversas concepciones del alumno, del docente, del arte y de la enseñanza. Unos han optado por formalizar las artes para darles el mismo estatus que tienen otras disciplinas; otros han preferido que las artes sirvan para la expresión de los gustos y la lúdica; otros han optado por utilizar las artes para contextualizar y contribuir a la cultura, producir una reflexión crítica o pensar visualmente. Cada intención con la que se enseña el arte influye en la conformación de los contenidos temáticos a tratar en el aula y en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje.

En el presente trabajo se mostrará una alternativa más para concebir las artes y su enseñanza, así como los papeles del alumno y el profesor en la construcción del conocimiento de las artes y de la cultura visual (el cual se tratará en el capítulo 3). Por ende, en el siguiente capítulo se realiza una revisión teórica de las principales concepciones que dan pie a la creación de un currículo de la educación de las artes visuales para la comprensión crítica de la cultura visual.

## Capítulo dos: Cultura visual

En el presente capítulo se verán los aspectos concernientes a la cultura visual, a su surgimiento como campo de estudios, su definición, sus características, su relación con las artes visuales, con la educación artística y con los niños y jóvenes de la actualidad.

### 2.1 Surgimiento de la cultura visual

Debray (en Cáceres-Péfaur, 2010) describe que a lo largo de la historia se han transmitido los conocimientos de diversas formas y modos. Considera tres periodos o épocas, marcadas por el predominio de un medio como fuente y sustento de lo que debería ser divulgado, conocido o mantenido; éstos son:

- Tradición oral y escrita: se inicia con la aparición de la imprenta, el libro y los textos.

- La prensa: cubriendo desde el siglo XVI hasta el XX.

- Visual: usa la imagen como medio transmisor que desplaza al texto escrito.

Durante el siglo XX y con más rapidez hacia su final, con la creciente influencia de las tecnologías audiovisuales, las imágenes comenzaron a predominar en todos los ámbitos de la vida social, usadas como medio para representarla y hasta suplantarla. Mediante el uso del video, la realidad virtual y el internet, el predominio de la imagen como medio de transmisión de información y entretenimiento se aceleró, debido a que ésta permite que el mensaje se perciba completo en un período de tiempo muy breve, casi instantáneo a diferencia del texto (el cual requiere saber leer y más tiempo para ser leído); así como la posibilidad de ser emitida simultáneamente a nivel global, eliminando barreras espacio-temporales.

La Cultura Visual conforma un universo particular dentro del componente global llamado cultura, surgiendo como una tendencia que se refiere al uso de la imagen (ya sea de origen manual o de tecnologías sofisticadas) como el centro esencial del flujo de información dentro de la cultura contemporánea (Ibídem). Cabe decir en este punto que como práctica, la cultura visual en América surge con el encuentro entre culturas que surge en el año 1492, cuando los europeos se encontraron con los nativos de dicho continente (Dussel, 2009).

Paralelamente a lo anterior, a lo largo de la historia del arte, ésta se ha sustentado en la pintura y escultura (cuyas imágenes remiten a la expresión de una realidad temporal y sensible) así como en la danza y el teatro (generadores de imágenes que portan mensajes y sentimientos). Así mismo, el arte se consideró como la expresión de la cultura que devela una condición de educación y refinamiento social. Aunado a ello los museos fueron depositarios del arte culto, rechazando las manifestaciones del *arte popular*<sup>17</sup> que fueron desarrollándose al margen de la historia del arte, la cual se dedicó a la revisión cronológica de los artistas, sus obras, tendencias y estilos. Después con la ola de desarrollo industrial y urbano, aparecieron las artes industriales y el advenimiento de las imágenes generadas por diversas tecnologías (Cáceres-Péfaur, 2010).

Ante el nuevo panorama, la historia del arte se cerró a otras producciones artísticas y delimitó su campo de estudio, dejando de lado obras con características transculturales, populares o no pertenecientes a las culturas occidentales. Como consecuencia, las artes visuales populares y las imágenes de los medios de comunicación de masas fueron reclamadas como objeto de estudio de otras disciplinas como la antropología, las comunicaciones o los estudios de los medios de comunicación, mismas que, para poder marcar sus límites como disciplinas cada una de ellas elaboraron diferentes representaciones de estos objetos.

---

<sup>17</sup> El arte popular se refiere a las manifestaciones generadas por sectores de la población considerados no cultos o de clase baja. (Cáceres-Péfaur, 2010).

Para poder comprender la producción y el uso de la cultura visual de diversos contextos culturales, Freedman (2006) menciona que se comenzó a acudir a otras disciplinas como la etimología y la arqueología, puesto que estas funcionan como mejores fuentes de información sociocultural. Hernández (2007) afirma que a finales de los años 80, se crearon los Estudios Visuales y los de Cultura Visual como resultado de debates entre disciplinas que reclamaban para sí saberes que se interrelacionaban y cruzaban vinculándose a la Historia del arte, los Estudios de Medios, la Antropología, los Estudios cinematográficos, la Lingüística y la Literatura comparada, las teorías postestructuralistas y los Estudios Culturales.

Aunque el término “cultura visual” surgió en el año de 1964, usado por Marshall McLuhan en *Understanding Media*, para su estudio académico (Dussel, 2009), fue Alpers quien en 1987 usó el término para estudiar la pintura holandesa del siglo XVI, afirmando que abordaba la cultura visual de la sociedad de dicha época y siguiendo el enfoque de Baxandall en su obra *Pintura y vida cotidiana en el Renacimiento*, de 1981, Trabajo en el que Baxandall sugiere que hay que acercarse a la recreación de una realidad que incluya todos los aspectos que se encuentren presentes en ella (Cáceres-Péfaur, 2010).

Fue en los años 90 que se consolidaron los Estudios de Cultura Visual como disciplina académica en algunos programas en Estados Unidos y en el Reino Unido, y a mediados de la década consiguieron convertirse en un campo practicado globalmente ocupado de la globalización (Dussel, 2009). De este modo, se comenzó a hacer frente a las demandas de un mundo en proceso de cambio conformando Departamentos de Cultura Visual en donde se empezaron a abordar “como objeto de estudio e investigación <<artefactos>> como los anuncios, objetos de diseño, moda, películas, *graffiti*, fotografías, actuaciones de rock/pop, televisión, realidad virtual, redes, imágenes digitales, además de las artes tradicionales como la pintura, la arquitectura o la escritura” (Hernández s/a; p.53) los cuales han sido rechazados en el estudio de las bellas artes.

El objeto de estudio de la cultura visual de acuerdo a Walker y Chaplin (Ibídem), está caracterizado por los artefactos materiales (imágenes fijas o en movimiento, hechas a mano o mecánicamente, únicas o en serie etc.) producidos por el trabajo, la tecnología, la acción y la imaginación de los seres humanos con finalidades estéticas, simbólicas, prácticas, ideológicas, rituales, etc., para darle un sentido a la mirada o construir un significado expandido.

La cultura visual para Hernández, (2007; p. 49) “presta atención a la función de las imágenes<sup>18</sup> en y a través de diferentes sociedades y en diferentes momentos”, debido a que éstas funcionan como mediadoras de representaciones, valores culturales e identidades, transmitidas y modificadas en cada generación que “contienen metáforas nacidas de la necesidad social de construir significados” (Hernández, s/a; p. 51).

A su vez, de acuerdo a Kerry Freedman (2006), la cultura visual al ser una forma de producción social, está implicada en la misma construcción de la vida social. Ya que al producirse una imagen, ésta se convierte en mediadora en la comunicación de ideas sociales entre personas en contextos sociales, en los que se crean diversas prácticas e interpretaciones de ella dependiendo de las posiciones subjetivas (maneras subjetivas e intrasubjetivas de mirar al mundo y a uno mismo) y las prácticas culturales y sociales de la mirada (maneras de ver y visualizar las representaciones culturales).

Para Freedman (Ibídem), una imagen no tiene un solo contexto sino contextos, de los cuales distingue dos amplias categorías: *contextos de producción* (los artistas y el entorno) y *contextos de observación* (los espectadores y el entorno). Los primeros son situaciones en las que se crea la cultura visual (por ejemplo la teoría estética que ha influido al artista, su historia personal y el medio social). Los segundos se refieren al entorno en que se ve, experimenta y usa la

---

<sup>18</sup> De acuerdo a Abril (2012) una imagen es un elemento dentro de un dispositivo que crea un sentido de realidad o un sentido común, que consiste en una comunidad de datos sensibles y comportables que comparten todas las sociedades como modo de percepción o de un mismo sentido del sentir.

cultura visual (por ejemplo los museos, las galerías de arte, la televisión, las Tecnologías de la Comunicación y la Información -TIC's-) así como en las ideas que dan forma a nuestra visión. Así mismo, los contextos dependen de la colección de imágenes llenas de referencias que las personas tenemos en la memoria, tanto de forma individual como colectiva.

Entonces, la imagen funge como mediadora de ideas que surgen en los contextos de producción y de observación, crea diversos significados culturales, a la vez que es producto de ellos. Al estar inmersa en la vida cotidiana, se interpreta instantáneamente para formar nuevos conocimientos y representaciones sociales, de acuerdo a las experiencias personales e interacciones entre los sujetos lo cual contribuye a la formación de la identidad<sup>19</sup> y del entorno (Hernández, 2007). Por ende la imagen se lee como un todo que nos introduce a la lógica de la simultaneidad y la yuxtaposición; rompiendo con el eje temporal y secuencial de la construcción del sentido que por ejemplo, promueve la lectura (Marquina, 2011).

Por ello, la cultura visual es concebida por Mirzoeff (citado por Ibídem), “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” (p. 13). La relación que tiene lo visual con las TIC's, permite que las formas cotidianas de percepción cambien y se amplíen ya que la información ha comenzado a circular de forma disparada e inmediata rompiendo así las barreras de lo culto y lo popular, lo científico y lo cotidiano.

De acuerdo a Abril (2012), lo visual es “lo que se ve” y está relacionado con lo que no se ve, con fenómenos que no siendo propiamente visibles tienen efectos en el sentido de lo que se ve. De este modo, lo visual se relaciona con lo que se desea ver, aunque no se vea (lo que vemos nos lleva a desear ver otra cosa); con

---

<sup>19</sup> La identidad, para Hernández y Aguirre (2012) “Tiene que ver con la caracterización de los individuos mediada por el lenguaje y determinadas prácticas sociales. Por tanto viene dada culturalmente, y se presenta como naturalizada y estable, ofreciendo elementos de adscripción a grupos con afinidades de género, etnia, religión o patria” (p. 32).

lo que se sabe y se cree, aunque no se vea (lo que vemos está condicionado a nuestras creencias, a la cultura, experiencia, etc.) y con lo que se hace (con las operaciones de intercambio de discursos sociales, económicos y de control implícitos o explícitos por medio de los textos visuales<sup>20</sup>).

Lo que los humanos formamos y sentimos a través de la visión y la visualización da forma a cómo vivimos (Freedman, 2006). Hay una diferencia entre “visión” y “visualidad”. Mientras la primera se refiere a un proceso físico/fisiológico en que la luz impresiona los ojos<sup>21</sup>; la segunda es un proceso social de la visión. Es decir, la visión se socializa y da por resultado la visualidad; para describir cómo se construye, Walter y Chaplin (2002) citan a Norman Bryson:

“Cuando miro, lo que veo no es simplemente luz, sino una forma inteligible: los rayos de luz son atrapados en... una red de significados (...). Para que los seres humanos orquesten colectivamente su experiencia visual conjunta es preciso que cada uno de ellos someta su experiencia retiniana a la descripción o descripciones socialmente acordadas de un mundo inteligible (...). Entre el sujeto y el mundo se inserta la entera suma de discursos que construyen la visualidad, esa construcción cultural, y que hacen que la visualidad sea algo distinto a la visión, la noción de experiencia visual sin mediación (...). Cuando aprendo a ver socialmente, es decir, cuando empiezo a articular mi experiencia retiniana con códigos de reconocimiento que provienen de mi(s) medio(s) social(es), entro en sistemas de discurso visual que vieron el mundo antes que yo, y que seguirán viéndolo cuando yo ya no lo vea (...) Es posible... que siempre sienta que vivo en el centro de mi visión..., pero... esa visión está descentrada por la red de significantes que llegan a mí desde el medio social” (p. 41 y 42).

---

<sup>20</sup> “[...] un texto visual, como el texto en general, presupone la existencia de “redes textuales”, pues no hay texto en general que no interactúe con otros”(Abril, p. 17; 2012).

<sup>21</sup> “Los rayos de luz que reflejan los objetos son enfocados por la lente del ojo, en la retina, que cuenta con receptores cónicos y en forma de varilla sensibles a tales rayos. La retina convierte los rayos de luz en señales electroquímicas que, entonces, se transmiten a través de los nervios ópticos, al tercio del cerebro que se ocupa del procesamiento de estas señales. Diferentes partes del córtex se ocupan del color, el movimiento, la profundidad y la forma, pero el cerebro los integra todos en una sola percepción” (Walter y Chaplin (2002; p. 37).

De este modo, por medio de la visualización, se articulan las prácticas sociales al ser dotadas de sentido. Así mismo, la visualidad exige juicios visuales para poder impregnarse de la información visual que proporciona la imagen e interpretarla. Por ello la cultura visual requiere tomar decisiones para la acción y actuar en base a la comprensión como una forma de práctica social que transmita saberes y tradiciones que permitan el desempeño de los jóvenes en el mundo adulto (Marquina, 2011).

Estas condiciones de la cultura visual, denotan que las libertades personales ya no sólo implican cuestiones de libre discurso<sup>22</sup> pues “tienen que ver con la libertad de información en toda una gama de formas de arte visual necesarias para la creación del conocimiento individual y grupal” (Freedman, 2006; p. 27). Es mediante el discurso usualmente construido bajo la apariencia de neutralidad y objetivismo, que se crean visiones del mundo y representaciones del sujeto, excluyentes de muchas de las representaciones identitarias existentes (Hernández, 2007).

Al haber una estrecha relación entre la lengua y las experiencias que conforman la identidad, el contexto hace que se produzca un discurso en donde uno es reconocido y reconoce a los otros. A esta dinámica se añan los procesos intrasubjetivos de los sujetos (dentro de una terminología vygotskiana) que son el producto de las experiencias y relaciones intersubjetivas en las que participan las personas en esos contextos. Por eso es importante plantear lo que distingue la subjetividad de una persona de su identidad respecto a un grupo. Ya que mientras la primera es móvil, cambiante, flexible y múltiple, la segunda tiende a ser estable, rígida y unívoca (Hernández, 2007; Hernández y Aguirre 2012).

---

<sup>22</sup>El contexto hace que se cree un discurso, el cual es entendido aquí como formas de hablar, ver, pensar, y comportarse que hacen posible reconocer y ser reconocido por otros ” (Hernández, 2007).

Así mismo, es importante señalar que “leer y producir imágenes y representaciones visuales constituye un capital cultural en un mundo donde la cultura visual negocia y difunde significados” (Marquina, 2011; p. 31 y 32), donde las instituciones ejercen el papel de facilitar y controlar la cultura visual, al igual que las relaciones económicas producidas en torno a ella (Hernández, s/a). Un ejemplo de ello son las industrias de la información y el entretenimiento que suelen promover el consumo de ideales y productos que por lo general favorecen las arcas de monopolios empresariales o gobiernos.

En síntesis, 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” (Marquina, 2011; p.14).

De ahí que la cultura visual como campo de saberes, sea un puente que permita comprender y aprender para transferir el universo visual de la vida cotidiana (internet, revistas, publicidad, moda, etc.) con el aprendizaje de estrategias que ayuden a descodificarlo, reinterpretarlo y transformarlo en la escuela. Para Martínez (2011), la cultura visual es un proyecto pedagógico transdisciplinar que utiliza métodos abiertos y fluidos con la finalidad de lograr que el sujeto contextualice su mirada.

Así mismo, dada la multiplicidad y cantidad de objetos producidos por la cultura visual, es necesario incluir criterios de selección que indiquen la calidad de dichas producciones. Desde una perspectiva educativa, se podrían seleccionar los objetos que están presentes en la vida cotidiana de los alumnos, y que son relevantes para ellos, tales como los videojuegos, posters de grupos musicales, programas de televisión, ropa, revistas, etc. (Hernández, s/a).

María Acaso (2009) argumenta que un objeto u experiencia se incluye en la categoría de cultura visual si éste posee al menos una de estas cinco características: el ser cotidiano, global, hiperreal, hiperestetificado o paradójico.

**Cotidiano:** es decir, fácil de encontrar, reiterativo y hasta invasivo; como aquellas películas, series televisivas y caricaturas que son retransmitidas constantemente generación tras generación en tv de paga o pública, en medios electrónicos, o de venta en videocentros, supermercados, etc. La figura 1 es un graffiti hecho en una pared de Perú (Flores-Hora, 2006) y representa a un personaje de la serie mexicana “El chavo del ocho”. Esta serie es tan conocida que sus personajes aparecen en el lunch, en la mochila, en la piñata, la decoración de la fiesta, etc.



Figura1. Fotografía de un graffiti del chavo del ocho, hecho en Perú.

**Global:** es decir, que se puede encontrar en todos lados, hasta en lugares recónditos del planeta. Como los videos musicales de cantantes famosos que se transmiten en hoteles de los países más remotos. En la figura 2 está un graffiti el cual quizá no sea conocido mundialmente pero las marcas que se representan en él sí, y son fácilmente identificables ya que se venden en prácticamente todo el mundo. Se muestra a un personaje parecido al que representa la marca de una cadena de hamburguesas, en la mano lleva un vaso de color rojo con unas letras parecidas a las de un refresco muy popular. Además, los cinco aros dibujados a la derecha son referentes de un evento deportivo mundial. Los zapatos tienen el signo de una palomita que pertenece a una marca de tenis que también es muy conocida.



Figura 2. Este graffiti se llama “Comida para llevar”. Fue elaborado por Mau Mau (2012) en Ealing, Londres, con motivo de los juegos olímpicos.

**Hiperreal:** nos confunde y hace parecer verdadero cuando es completamente falso, que parezca corpóreo cuando ni siquiera tiene sustancia. La figura 3 presenta dos objetos de esta característica: en la primera, Kosmas Santosa (2015) representa con juguetes Lego a la familia Simpson, una caricatura cuyos personajes son bien conocidos y la segunda es una imagen que circula en internet y diversos blogs sostienen que es un hada momificada y han construido historias en torno a ella asegurando que es auténtica. El autor de esta foto es Dan Baines, quien la vendió por internet (López, 2011).



Figura 3. Objetos hiperreales.

**Hiperestetificado:** debido a que nuestra vida y existencia están sobredeterminadas estéticamente, elegimos lo que vamos a comer o vestir más por el envase en que se presenta o el lugar donde se compra que por el sabor de la comida o la calidad de la tela de la prenda. El photoshop es un recurso obligatorio para la edición de fotos de actrices y modelos en revistas de moda y anuncios publicitarios, promoviendo una imagen de la mujer que se vuelve inalcanzable. En la figura 4, se muestran los cambios hechos por medio de photoshop a la foto de una mujer donde se le alarga el cuello y las piernas, pintura, cabello, etc.



Figura 4. Modelo modificada de acuerdo a las medidas de Barbie

(<http://geekologie.com/2013/11/timelapse-of-model-photoshopped-to-barbi.php>)

**Paradójico:** debe entrar en contradicciones, enrevesarnos, ir en una dirección cuando al final va en otra. El comercial de un perfume de marca prestigiosa en el que la bella protagonista es una actriz reconocida y camina entre la gente en una fiesta (figura 5) mientras piensa: “en un mundo lleno de dictados y convencionalismos ¿Podría existir otro camino?” En ese momento comienza a ver que todos e incluso ella misma tienen hilos en sus manos y pies que dirigen los movimientos de las personas como si todos fueran marionetas. Entonces sube a unas escaleras y frente a todos rompe sus hilos sonriendo. El mensaje es que usar el perfume la hace única. La paradoja está en que el anuncio realmente pretende vender colonia y todos esos valores asociados a esa fragancia.



Figura 5. Julia Roberts promocionando un perfume (Slamchica, 2013) e imagen del comercial descrito (Jiménez Blázquez, 2012).

## 2.2 Cultura visual y artes visuales

El arte moderno de mediados del siglo XX comenzó a hacerse parte de la cultura visual al empezar a tomar elementos de los medios de comunicación masiva como recursos expresivos. Debido a esto fue borrando gradualmente la línea que dividía al arte culto del arte popular que habían predominado desde hacía varios siglos (Cáceres-Péfaur, 2010). Retomando lo que señalan Johanna Drucker y Combalía en Hernández (2007), las artes visuales para la creación de sus representaciones cada vez van necesitando más de la cultura de los medios de comunicación y de las formas de visualidad generadas en la vida cotidiana, por lo que van diluyéndose en los múltiples estímulos visuales que rodean a hombres y mujeres actualmente.

En este sentido, el campo de los Estudios de Cultura Visual se encarga del análisis sobre la construcción de lo visual en las artes, los media y la vida cotidiana, con la intención de establecer nexos entre problemas, lugares y tiempos. A su vez, la cultura visual se organiza en relación a los significados culturales de los artefactos, hechos y sujetos. Es así que desde el punto de vista social, estético, epistemológico y pedagógico, la cultura visual redefine al arte como un hecho cultural y simbólico, y le da un carácter social a la actividad artística (Marquina, 2011).

Para Freedman (2006), el término cultura visual proporciona el contexto para el arte visual en sus efectos, ya que mediante este, por ejemplo se buscan formas de representar una cosa mediante otra para crear significados. Incluso los artistas del *performance* están cuestionando al arte como metáfora, por lo que buscan que éste sea una experiencia vívida, en vez de un símbolo que solo pueda consensuar un pequeño grupo de élite.

Las imágenes contemporáneas usadas por artistas, estudiantes y profesionales a menudo hacen referencia simultánea al pasado, al presente y al futuro. Esto sucede porque se busca transmitir múltiples significados e incluso disfrazarlos para poder transferirlos a un grupo determinado o esquivar restricciones de autoridades. Debido a ello, Hernández (2007) ha puesto a debate político y de la educación la cuestión de “quién es el que ve”, llevando a la “subjetividad<sup>23</sup>” en el centro del proyecto de la cultura visual.

Esto nos lleva a revisar el cómo impacta la cultura visual en las escuelas, ya que su modo de enseñanza en general se basa en el texto escrito, el cual como se dijo anteriormente, requiere de tiempo para ser leído en contraposición a la imagen, que se comprende como un todo y de la cual la cultura visual se apoya usándola como recurso didáctico efectivo que “modifica los procesos de aprendizaje al centrarse en la experiencia, el análisis, la crítica y la interpretación, antes que en la repetición y la reproducción” (Cáceres-Péfaur, 2010; p. 85).

Las artes enseñadas desde modelos pedagógicos tradicionales (descritas en el subtema 1.3) suelen diferenciar entre la cultura de élite y la cultura popular, u obras de artistas hombres y mujeres, nacionales y extranjeros, lo cual no permite obtener una visión más holística y democrática de las artes visuales. Esto ha ocasionado que la brecha entre la educación formal y la no formal e informal se amplíe y que los estudiantes se sientan en una encrucijada entre dos mundos dispares y distantes.

Por ello las nuevas historias académicas de las artes visuales al remarcar en sus discusiones la importancia sobre la diversidad y el significado social, al tiempo que las historias personales y de la cultura visual en la vida cotidiana, constituyen el campo de cultivo hacia la construcción de los fundamentos de un cambio educativo que busca proporcionar las herramientas para crear significados

---

<sup>23</sup> Esta noción, Hernández y Aguirre (2012; p. 152) la conciben como “la capacidad de acción de los individuos para adoptar un sentido del ser, en diálogo con esas posiciones que le vienen “desde fuera”. Es por tanto una manera de constituirse a partir de la reflexión (la conciencia del ser) en la interacción con los otros.”

que den sentido al mundo actual y en el que se destaquen conexiones entre las formas de arte popular y las bellas artes (Freedman, 2006).

La cultura visual que poseemos actualmente, es muy abundante, como nunca lo había sido en la historia. Desde la llegada del cine y luego la televisión a los hogares, seguida del internet, los videojuegos, los anuncios publicitarios, la propaganda etc., las nuevas generaciones han ido asimilando de manera natural este bombardeo de imágenes como parte de su vida cotidiana.

Por ello Rodríguez (2011), cita a John Berger:

“En las ciudades en que vivimos, todos vemos a diario cientos de imágenes publicitarias. Ningún otro tipo de imagen nos sale al paso con tanta frecuencia [...] En ningún otro tipo de sociedad de la historia ha habido tal concentración de imágenes, tanta densidad de mensajes visuales” (p.3).

Las sociedades se han interconectado por medio de las redes de las tecnologías de la comunicación, lo cual permite la penetración, intercambio y asimilación de producciones de otras culturas, derribando las fronteras y el tiempo ocasionan que la globalización originada en los centros de poder económico y difundida mediáticamente, sea generadora de conductas, valores, modos de vida y conceptualizaciones de política; usando como vehículo estos medios de comunicación para entrar en los espacios sociales y transmitirse generacionalmente. Dicho panorama, de acuerdo a Calabrese (Cáceres-Péfaur, 2010), es un mundo hipermediado.

Lo anterior, como una parte detonante de las transformaciones sociales que atañen al fenómeno de la globalización, ha influido en la modificación de la concepción de la “infancia tradicional occidental” pues de acuerdo a Steinberg, Kincheloe, Giroux y Blair (2000), ésta existe como tal desde hace unos 150 años ya que más que ser una fase natural del crecimiento o una entidad biológica, es un artefacto social e histórico producido y operado por fuerzas sociales, culturales, políticas y económicas. En dicha transformación han influido factores tales como el

que ambos padres trabajen, un creciente número de divorcios, la hipersexualización de la infancia, la relación temprana con las tecnologías de la información y la cultura mediática entre otros.

De acuerdo a Aguirre, Marcellán-Baraze, Arriaga y Vidador (2010), los niños crecen siendo consumidores activos de la tecnología y los medios, desarrollándose una relación con éstos de manera espontánea e intuitiva sin que parezca que necesitan algún tipo de aprendizaje para utilizarlos. Así mismo, las industrias informáticas, de la cultura y el ocio han otorgado a los jóvenes la oportunidad de ser creadores y ya no solo consumidores.

Aunado a lo anterior, Marquina (2011), menciona que Margaret Mead elaboró una clasificación acerca de cómo los jóvenes han ido cambiando su relación con los adultos en relación al saber. Mead distingue entre la cultura post-figurativa, la co-figurativa y la pre-figurativa. La primera se refiere a que los jóvenes tenían como modelo el pasado y los abuelos; la segunda tiene como modelos a sus contemporáneos y la tercera tiene como modelo a sus pares, siendo ésta la que corresponde a la juventud ligada a la revolución electrónica.

Tomando en cuenta que la cultura pre-figurativa toma como modelo a sus pares, y que los ámbitos en los que se desenvuelve por lo general son la escuela (alejada casi por completo de las TIC's) y el hogar, en donde por lo general no están los papás porque trabajan o aunque estén no importa porque les compran sus tablets o sus computadoras "para que hagan la tarea" y sus videojuegos, la televisión de cable, etc. "para que se entretengan" y "no salgan a la calle porque hay drogas, violencia e inseguridad"; los niños, jóvenes y adolescentes consiguen obtener una relación estrecha con la cultura mediática.

La cultura mediática hace uso de las tecnologías de la imagen (televisión, cine, video, internet, etc.) para enviar mensajes con una carga simbólica asociada

al desarrollo de la persona dentro de un contexto social que resulta propicia para la inserción ideológica en forma directa o encubierta. Los contenidos van dirigidos hacia el entretenimiento, promoviendo modelos de comportamiento masculino y femenino; estereotipos sociales con valores tales como el individualismo, la competitividad, la fama y la riqueza o con menor frecuencia, la solidaridad y la equidad; antivalores como el racismo, la discriminación y la exclusión (Cáceres-Péfaur, 2010).

Estos últimos son los más reproducidos por los jóvenes cuando producen imágenes en el ámbito informal (por ejemplo las redes sociales como Facebook, los graffitis, los videojuegos, etc.) imitando las fórmulas más problemáticas de los medios comerciales. Dichas industrias consolidan sus dominios al generar espacios para la producción, reconocimiento e inclusión de la diversidad estética y cultural juvenil, aprovechando su potencial creativo, adelantándose así a la educación formal en el interés por potenciar las formas culturales que los jóvenes desarrollan al margen de ésta (Marcellán-Baraze, Calvelhe, Aguirre y Arriaga 2013).

De acuerdo a Aguirre, et al. (2010), el uso de las redes sociales, video blogs y concursos de televisión (canto, modelaje, talento, etc.) da a los jóvenes la opción de ser coautores, partícipes y protagonistas de su propio mundo, satisfaciendo sus necesidades expresivas, comunicativas o de placer; pero la lógica del mercado al intervenir en esta dinámica desde lo estético, asociada no solo a significados sino también a sensaciones, ansiedad, deseo y placer, más la ausencia de las instituciones educativas, termina marcando la pauta de los regímenes de visibilidad en los que viven nuestros jóvenes y capitalizando sus dinámicas de conformación de modos de vida y modelos identitarios.

Frente a este panorama, en el que los jóvenes tienden a reproducir los modelos más problemáticos difundidos en la cultura mediática, Moreno (en Tirado, et al., 2010) menciona que esto es consecuencia de un escaso conocimiento

emocional de sí mismos y del mundo que les rodea, denominando a este fenómeno como “subdesarrollo afectivo”. Es por ello que se requiere el aprendizaje social de los afectos y la moral, para que sean manifestados tanto individual como colectivamente, para que sean parte de nuestro modo de percibir, de seleccionar datos e la realidad y de actuar.

Para que la educación formal pueda contribuir a la formación de los afectos y la moral, debe dejar de recurrir a la enseñanza de éstos de forma técnica (por ejemplo, memorizándolos) y crear escenarios educativos, contextos vivos que promuevan su desarrollo, favoreciendo relaciones interpersonales no conflictivas, se formen actitudes como el diálogo, el respeto, la democracia, la participación, etc., que faciliten un cambio en la percepción y la experiencia de la vida cotidiana, para asignarle nuevos significados, implicando y motivando a los alumnos desde sus intereses vitales (Tirado, et al., 2010).

La cultura mediática ha servido como instrumento fundamental para regular los contenidos, valores y preferencias de las normas que fijan y legitiman determinadas concepciones personales, acabando por definir la infancia, el pasado nacional, la belleza, la verdad y el papel de la sociedad (Hernández, 2007). Es así que desde la infancia, la cultura visual contribuye a conformar las representaciones de la realidad que los niños elaboran cuando por ejemplo, ven películas de Disney-Pixar, o cuando miran un comercial de McDolad’s o Barbie, ya que estos generan placer y fomentan el deseo de consumir sus productos e intervienen en la construcción de su identidad.

Por ello, el ámbito educativo debe buscar acercarse a los lugares o escenarios culturales a los que niños y jóvenes toman las referencias con las que construyen sus experiencias de subjetividad, ya que estudiar con libros no es suficiente, sino que hay que aprender a interpretar el mundo para actuar en él

desde una concienciación que posibilite la emancipación (Hernández, 2007) y “...facilitar la construcción de la subjetividad de manera que aprendan estrategias y recursos para interpretar (críticamente) el mundo en el cual viven, en especial el universo de las imágenes” (Sueli, 2002; p.28).

Debido a estos cambios, en la forma en que se relaciona la juventud con las tecnologías y los medios, diversas organizaciones como la UNESCO y las Metas Educativas para el 2021, han recalcado que es importante incluir la enseñanza de las artes en el currículo a partir de la educación básica para contribuir a la formación integral del ser humano. Se han de tomar en cuenta los procesos de desarrollo cognitivo de los niños y niñas en relación a la cultura en la que se desenvuelven. A su enseñanza hay que añadir objetos de la cultura visual que les son significativos, ya que estos son parte importante de las experiencias diarias en las que se ve involucrada la economía, los negocios y las nuevas tecnologías. Así, receptores y productores se pueden beneficiar de su estudio en la escuela, tanto en la materia de artes como en las demás áreas del conocimiento.

## Capítulo tres: Educación artística y cultura visual

El siguiente capítulo se encuentra dividido en dos subtemas. El primero consiste en brindar un panorama sobre la necesidad de alfabetizar visualmente a la población en general como parte de una multialfabetización dada la complejidad de la sociedad actual en el mundo globalizado. Se continúa el apartado con las concepciones constructivistas del aprendizaje que Fernando Hernández (2003) toma en cuenta para resolver la cuestión de ¿cómo se construye el significado?, la cual servirá de parteaguas para construir un currículo.

El segundo subtema se enfoca en las características a tomar en cuenta para la elaboración de un currículo para la educación artística y la comprensión crítica de la cultura visual. Se toman en cuenta las cuestiones organizadoras de la propuesta educativa, su metodología, el papel del docente y del alumno; los pasos para convertir la cultura visual en fuente de indagación en el aula y la evaluación, misma que debe ser continua, enfocarse en el proceso y mediante proyectos de trabajo.

### 3.1 Alfabetismo visual y constructivismo

De acuerdo a Cáceres-Péfaur (2010), la cultura visual ha impactado en las escuelas, ya que éstas se han basado en el uso de textos escritos para transmitir el conocimiento. Dados los cambios mencionados en apartados anteriores, se ha vuelto necesario introducir las tecnologías de la imagen para modificar los modos de enseñanza, usándolas como recursos didácticos más efectivos. Esto ha ocasionado un cambio en los procesos de aprendizaje, que pasaron de la repetición y la producción a la experiencia, el análisis, la crítica y la interpretación.

Al haber un cambio en las formas de adquisición del conocimiento, surge la necesidad de pensar en qué quiere decir “alfabetismo” y las prácticas que lo promueven ya que éste tiene lugar tanto en medios escritos como visuales, de audio, gestuales y multimedia. Es por eso que la noción de “múltiples alfabetismos” hace referencia a un sentido más amplio al referirse al impacto que tiene en la vida actual la economía, las condiciones culturales y las formas en que se mueve la comunicación en los nuevos textos y medios con los que se relacionan las personas para dar sentido al mundo, a sí mismos y a los demás.

Estos cambios han propiciado que se replantee la alfabetización visual, dada la complejidad de las actuales tecnologías de la visión y las representaciones. En sus planteamientos, Hernández (2007) vincula estas consideraciones con la cultura visual, para que los estudiantes puedan interpretar los múltiples discursos de conflicto que circulan a través de los nuevos medios, y afrontar los desafíos que conllevan las nuevas prácticas y experiencias de visualización. Para lograr lo anterior, es necesario centrarse en adquirir un <<alfabetismo visual crítico>> con el que se pretende que los docentes faciliten a sus estudiantes experiencias reflexivas críticas, a partir de la exploración de los placeres que proporcionan las diferentes formas culturales de producción artística a las que se vinculan.

En éste capítulo se darán a conocer los pasos y estrategias a seguir para que docentes y alumnos aprendan a relacionar los saberes que circulan por los <<textos>><sup>24</sup> vinculados a las imágenes que saturan las representaciones tecnologizadas en las sociedades contemporáneas; así podrán llevar a cabo una interpretación, un cuestionamiento y un análisis crítico de las experiencias culturales y los textos de la vida diaria sin que tengan que ser destruidos sus

---

<sup>24</sup> <<texto>>, de acuerdo a Abril (p. 16; 2012) “ha de designar cualquier unidad de comunicación, generalmente multisemiótica (o “multimodal”, según el vocablo de moda), sustentada por una práctica discursiva e inserta en una(s) red(es) textual(es), que puedan integrar o no elementos verbales, y que por ende no debe identificarse restrictivamente con ellos”.

placeres, abriendo posibilidades para disfrutar y crear otras lecturas y producciones de textos, imágenes y artefactos (Hernández, 2007).

En el presente subtema, expondré los fundamentos de la propuesta de Fernando Hernández (2003 y 2007) para explicar cómo se construye el conocimiento ya que toma las concepciones del constructivismo piagetiano y el constructivismo crítico la idea de que los alumnos construyen sus propias funciones cognitivas y su comprensión, así como los procesos con los que construyen sus representaciones de la realidad y su relación con ella, habiendo un anclaje biológico pero, a su vez, fundadas cultural e históricamente.

El constructivismo sostiene que no existe una manera objetiva de ver las cosas ya que la conciencia<sup>25</sup> tiene que transformarlas primero en algo que se pueda percibir. De este modo, de acuerdo a Piaget (en Kincheloe, 2001), lo que a nuestra mirada parece una realidad objetiva, no es más que lo que nuestra mente construye acorde a aquello que estamos acostumbrados a ver de acuerdo a nuestras experiencias. Esta perspectiva concibe al aprendizaje como la relación entre la edad del individuo y sus estructuras cognitivas, ya que estas se irán haciendo más complejas a medida que se va dando el desarrollo. Así mismo, cuenta con unos postulados sobre el aprendizaje, mostrándose aquí los sintetizados por Carretero y a los que Hernández (s/a, b; p.30) ha “introducido algunos elementos de relación vinculados al desarrollo del conocimiento estético-artístico”.

**El aprendizaje es un proceso constructivo interno:** la información que el individuo recibe de su exterior es puesta en relación con un conocimiento adquirido previamente, ocasionando que estos se confronten y reorganicen para crear un nuevo conocimiento.

---

<sup>25</sup> “**Conciencia.** Es el pináculo de la evolución del sistema nervioso. Es un proceso mental, es decir, neuronal, mediante el cual nos percatamos del yo y de su entorno en el dominio del tiempo y del espacio” (Consuegra Anaya, 2010; p. 49)

**El grado de aprendizaje tiene relación con el desarrollo cognitivo del individuo:** es decir, el alumno además de adquirir conocimiento sobre conceptos, hechos y procedimientos, puede atribuir un valor simbólico a las manifestaciones artísticas que corresponde a niveles o estadios de comprensión e interpretación, utilizando estrategias que van desde la descripción, al análisis, a la interpretación y hasta la crítica.

**Para lograr el aprendizaje se utiliza como estrategia la creación de contradicciones o conflictos cognitivos.**

**El aprendizaje se favorece mediante la interacción social:** al trabajar en equipo los alumnos pueden llevarse entre sí a su zona de desarrollo próximo, ya que las experiencias de cada uno puede contribuir a que las del otro sean llevadas a situaciones más complejas.

Hernández (2003) toma de la Psicología del desarrollo que el significado se constituye de acuerdo con una necesidad de interpretar la realidad. De acuerdo a Piaget (Kincheloe, 2001), la construcción de las interpretaciones se desarrolla a través de una interacción compleja y creciente con el entorno. De este modo la adaptación intelectual es parte de un proceso en el que los organismos a medida que se desarrollan, aumentan sus capacidades para sobrevivir en su entorno. En el ámbito educativo la disposición psicológica es importante para la enseñanza, ya que tanto alumnos como profesores traen consigo al salón de clases su propia disposición. Si ellos no creen que los contenidos a aprender y a enseñar son importantes, su disposición se verá menguada y el aprendizaje será más difícil.

Para Piaget (Ibídem), el conocimiento surge de la relación dialéctica entre el conocedor (sujeto) y lo conocido (objeto). Esta relación dialéctica la representa con las nociones de asimilación y acomodación, donde la adaptación intelectual es un proceso de equilibrio entre ambas. La asimilación implica la adaptación de las

experiencias obtenidas a la estructura cognitiva del sujeto, nunca parte desde cero sino que adapta el suceso a esquemas previamente desarrollados.

En cuanto a la acomodación, ésta se encarga de reestructurar los mapas o esquemas cognitivos cuando éstos han recibido nueva información. Al ser confrontadas las experiencias previas con unas nuevas, ocurren disonancias por lo cual la acomodación se convierte en el comportamiento reflexivo e integrador que acaba modificando la estructura cognitiva para adaptarla a las presiones del entorno que ha cambiado.

Para Piaget, mientras la asimilación trata de mantener la estructura cognitiva existente, la acomodación trata de cambiarla para que se adapte a las nuevas situaciones que impone el entorno. Estas tendencias que son contrarias, a la larga son las encargadas de mantener el equilibrio del proceso de autocontrol, que tiende a equilibrar ambos comportamientos contradictorios. Por su parte, para Kincheloe (2001) no puede haber un equilibrio estable entre asimilación y acomodación, debido a que en la acomodación al modificarse la conciencia para poder comprender nuevos aspectos del entorno, el individuo puede percibir sus propias limitaciones, por lo que se puede desarrollar y abrir a un cambio radical. A esto Kincheloe le ha llamado “acomodación crítica”.

Cuando el individuo hace sus intentos de acomodación, estos se encuentran condicionados por una predominancia ideológica la cual limita la búsqueda de objetivos individuales pero al mismo tiempo también hay pensamientos y acciones manifestadas con una motivación genuina que trasciende las limitaciones impuestas por las fuerzas sociales en curso. Es por ello que en este punto Hernández (2003) recurre al constructivismo crítico de Kincheloe (2001) para agregar que la mente crea más que refleja y que la naturaleza de esa creación no puede separarse del mundo social circundante. Así mismo, el conocimiento es producido culturalmente, ya que su entorno social condiciona su percepción y construye su conciencia.

El constructivismo crítico se vale de la teoría crítica porque ésta se ocupa de que el ser humano tome conciencia de sí como ser social; al hacerlo puede comprender el modo en que “sus opiniones políticas, sus creencias religiosas, su papel en función del género, su concepto racial de sí mismo, o sus perspectivas educativas han recibido el influjo de la cultura dominante. La teoría crítica promueve así la autorreflexión” (Ibídem; p. 141). Hernández (2003), pretende que esta teoría ayude en la educación artística a indagar sobre temas e ideas clave tales como el cambio, la identidad, la representación de fenómenos sociales y cómo esas concepciones nos afectan personalmente y a quienes nos rodean.

Hernández (2003) se vale del constructivismo crítico porque la toma de conciencia personal implica construir la relación entre la propia identidad y las representaciones sociales sobre “el mundo” y en el caso de la educación para la comprensión de la cultura visual, sobre el paisaje, la naturaleza, el cuerpo, la abstracción, el poder, la intimidad, etc. Al adquirir una conciencia crítica, el sujeto puede distanciarse de la forma común en que concibe su mundo para poder observar cómo su percepción está determinada por los códigos lingüísticos, los signos culturales y el poder incrustado. Tal capacidad ayuda a aprender a pensar.

La noción de acomodación crítica de Kincheloe (2001), implica la remodelación de las estructuras cognitivas cada que notamos aspectos exclusivos de algo percibido en un nuevo contexto, por lo que podemos obtener un bagaje de contextos cada vez más extenso con los cuales podemos comparar las semejanzas y diferencias entre ellos. Por ende, en vez de generalizar o predecir como sucedería en una concepción cartesiano-newtoniana,<sup>26</sup> comenzamos a pensar en términos de acomodación anticipadora, que nos previene de lo que nos

---

<sup>26</sup> “El paradigma newtoniano-cartesiano, consolidado durante la edad Moderna (S.XV a XVIII) condicionó una forma de ver el mundo reduccionista, mecánica, fragmentada y determinista. Su consecuencia en la educación ha sido la fragmentación de la enseñanza en disciplinas aisladas, donde el papel de la ciencia es descubrir la verdad, la del profesor es transmitir el conocimiento y la del alumno es recibirlo y memorizarlo” (Martins, 2012; p. 15).

podríamos encontrar en situaciones parecidas para ver qué estrategias son más convenientes para poder obtener resultados emancipadores.

Es así que el constructivismo crítico se basa en una visión democrática en solidaridad con las personas marginadas inspirada por Paulo Freire, con el objetivo de contrarrestar el elitismo de la psicología educativa, reescribiendo el mundo mediante una lucha política cultural de cambio emancipador en que profesores, psicólogos y trabajadores culturales en un compromiso radical creen una historia nueva mediante la recontextualización social de los procesos que a menudo se presentan como fenómenos individualistas; esto mediante el uso de formas convincentes de análisis, investigación y producción de conocimiento que desafíen las prácticas descontextualizadas y antidemocráticas de “los expertos que se ocultan tras el manto de la ciencia objetiva” (Kincheloe, Steinberg y Villaverde, 2004).

El constructivismo crítico, como forma teórica de crear el mundo, nos invita a hacernos preguntas tales como las planteadas por Hernández (2003),

“¿Cómo es que este fenómeno ha llegado a producirse? ¿A qué intereses servían estas miradas que se ofrecen desde las representaciones visuales producidas en diferentes momentos y lugares? ¿Cómo esta representación se proyecta y afecta a la vida de los individuos?” (p. 108).

Al cuestionarnos, podemos resignificar para poder emanciparnos de la autoridad (Kincheloe, 2001).

Más que un recipiente de significados o un espejo de la naturaleza en la cual el reto es adaptarse para sobrevivir, la mente es creadora y su creación está ligada al mundo social en el que se desenvuelve. Por ello, la epistemología del constructivismo crítico rechaza la noción de verdad y certeza de la visión cartesiano-newtoniana. Puesto que solo podemos ver lo que nuestra mente nos permite distinguir, el mundo nunca podrá ser capturado en un sentido “verdadero”

e independiente de nosotros, solo podemos aproximarnos a él desde las estructuras cognitivas que moldean nuestra conciencia. Por ende, la realidad no es externa ni inmutable (Ibídem).

El constructivismo crítico pretende indagar en cómo las concepciones de la Educación Artística afectan al individuo y a quienes le rodean. Así mismo, funciona como una teoría subyacente que concibe a la educación como “un proceso dialéctico en el que el sentido y el significado de las estructuras de conocimiento se reconocen en la conciencia histórica de los individuos, quienes tratan de dotar de sentido a sus situaciones vitales” (Hernández, 2003: p. 108). Es decir, la mente “se adapta con” más que “adaptarse a” las estructuras de conocimiento, por esto, solo vemos lo que nuestra mente nos permite conocer.

Para el constructivismo crítico, las cogniciones<sup>27</sup> y acciones llevan una continuidad con las fuerzas de la historia y por tanto, son inseparables de la contextualización. Por ello es importante que esto sea reconocido por la conciencia ya que ésta “...se construye simultáneamente mediante la acción personal, la volición individual y las influencias ideológicas de las fuerzas sociales, siendo a la vez estructurada y estructurante” (Kincheloe, 2001; p.157). De este modo, la conciencia no está configurada exclusivamente por las formaciones sociohistóricas ni tampoco por la autonomía del individuo, ajeno a la historia.

Así mismo, el constructivismo crítico además de defender la inseparabilidad entre conocedor y conocido, examina también las dimensiones socialmente construidas de lenguaje y práctica discursiva. Para Foucault el discurso se relaciona con un cuerpo de regulaciones y estructuras basadas en relaciones de poder que moldean de manera encubierta nuestras perspectivas y son parte de nuestras construcciones. Aunado a ello, Bajtin añade que el poder actúa

---

<sup>27</sup> **“Cognición.** Valoración de acontecimientos hecha por el individuo y referida a eventos temporales pasados, actuales o esperados. / Pensamientos o imágenes de los que podemos ser conscientes o no” (Consuegra, 2010; p. 45).

solidificando los discursos y de ese modo termina con las manifestaciones de las voces marginales o heterodoxas. En esta concepción, no podemos ser seres autónomos libres de la influencia social ya que al ser usuarios del lenguaje estamos siendo influenciados por la práctica discursiva y el poder que la acompaña (Ibídem).

De ahí que la propuesta educativa de Hernández (2003) plantee el análisis de los discursos en torno a lo que en cada época, circunstancia, culturas y grupos sociales es considerado como “arte”. Dicho análisis sirve como una vía para favorecer la investigación y para conocer las representaciones dominantes en cada época y lugar, así como para explorar cómo éstas influyen y se reflejan en nuestra conciencia del mundo y de nosotros mismos.

También, Hernández (2003) fundamenta su propuesta basándose en las investigaciones sobre el significado hechas por Bruner, quien, como psicólogo cognitivo buscaba recuperar los procesos cognitivos como principal fuente de interés en dicha disciplina, superando los modelos que explicaban el aprendizaje por medio de las conexiones de estímulo-respuesta, las conductas observables y medibles inspiradas en la necesidad de incluir a la psicología como una ciencia objetiva que cubría los requisitos del positivismo. Esto dio origen a la “revolución cognitiva” la cual no tardó en volver al objetivismo.

Por tal motivo, Bruner, recurrió a la Psicología Cultural<sup>28</sup> (o Psicología popular, o Psicología del sentido) para poder comprender al hombre como un ser cultural que construye y deconstruye los significados para asimilar su realidad. Así mismo, en el “mundo interno” del humano se encuentran las creencias y los deseos mientras en el “mundo externo” se encuentra la cultura. Además, para comprender el “Yo”, retoma posturas planteadas por el psicoanálisis, el

---

<sup>28</sup> Entendida como “el estudio de la vida mental situada, el estudio del proceso mental en vivo” (Bruner, 2005: p. 54)

transaccionalismo y el socioconstruccionismo, para concluir que el “Yo” es transaccional.

De este modo, la intención de Bruner fue plantear a los significados como objeto de estudio de la Psicología, así como las transacciones y procesos que ocurren en la construcción de los mismos. A su vez, para entender cómo los significados se insertan en las transacciones humanas, dentro de una cultura particular; atribuyó importancia a las narraciones y la negociación<sup>29</sup> en el proceso de construcción de significado. A este modo de conocer la realidad le nombró “interpretación narrativa” la cual se ocupa de “las intenciones o acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso. Trata de situar sus milagros atemporales en los sucesos de la experiencia y de situar la experiencia en tiempo y espacio” (Bruner, 1998; citado por Arcila, Mendoza, Jaramillo y Cañón, 2010; p. 42).

La narración, como artefacto cognitivo y cultural es:

“...el modo más humano y eficaz para construir, negociar y compartir nuestras intenciones, pensamientos, informaciones y deseos. Y no solamente esto, sino el instrumento que nos permite entender la realidad cuando se quebranta aquello que damos por supuesto, lo normativo, deontológico, aquello pautado culturalmente” (Guilar, 2009; p. 241).

Es decir, las narraciones, las historias, los relatos, cuentos, etc., nos ayudan a dar coherencia a los sucesos inusuales que rompen lo cotidiano de nuestras vidas, ya que nos permiten explicar estos sucesos creando historias donde confluyen la memoria y la fantasía.

Además de que los alumnos llegan a clase con sus conocimientos previos sobre los contenidos de las materias a estudiar, los cuales influyen en sus estructuras cognitivas a la hora de aprender nuevos conocimientos, también llevan

---

<sup>29</sup> La negociación de acuerdo a Bruner es entendida como la consensuación de los significados para ser partícipe de una cultura (Arcila, et al., 2010).

consigo los valores del entorno cultural y la época histórica de donde provienen. Acuden a la escuela con una identidad y una biografía en construcción cargada experiencias previas con las cuales se basan para construir sus propias ideas de la sociedad y de sí mismos. Por ende, para Hernández (s/a, b) el aprendizaje es un proceso social, comunicativo y discursivo, siendo este último aspecto en el que se destaca el diálogo como elemento de creación de significado. Por ello se requiere la conversación ya que ésta es fundamental en la interiorización de la comprensión y media entre el pensamiento interno y la realidad externa.

Para Bruner (Arcila, et al., 2010), el origen del significado se da por medio de la negociación entre el cruce de dos vías que son opuestas: una es de origen biológico y otra de origen cultural. La primera establece la capacidad biológica de comprender significados mediante “representaciones protolingüísticas” que le permiten al ser humano una mayor facilidad para interactuar con el medio y la apropiación del lenguaje. En la segunda vía, se encuentran inmersos los sistemas simbólicos con los que los individuos construyen los significados de las cosas, los cuales están arraigados en el lenguaje y la cultura. Los significados evolucionarán cuando el sujeto se apropie del lenguaje, lo cual ocurre en el entrecruzamiento de la vía biológica y la cultural.

En cuanto al significado, este tiene dos funciones: en una se da la conexión entre la cultura y el hombre; es decir, los significados fungen como mediadores entre lo culturalmente establecido (lo canónico) y lo inusual (lo excepcional). La otra función tiene que ver con que la creación de significados que se dan a través de las prácticas interpersonales van construyendo las características del “Yo”.

Por ende, al comprender a las funciones mentales de orden superior como procesos y construcciones simbólicas, Hernández (s/a, b; p. 57) nos habla sobre pensar el aprendizaje “en términos de una relación entre la construcción por parte de la subjetividad individual y la construcción social de la comprensión”. Es decir,

el aprendizaje se irá construyendo a través de las significaciones que el Yo elabore mediante las interacciones sociales.

En esta línea, Hernández considera que la influencia de Vigotsky ha sido fundamental ya que planteó que las relaciones sociales son importantes para el desarrollo de las actividades mentales complejas, así como el papel que juegan los marcos de internalización, transferencia y la zona de desarrollo próximo en el proceso de construcción del conocimiento.

Así, para Hernández (2003, p. 123) “el objetivo de todo aprendizaje es establecer un proceso de inferencias y transferencias entre los conocimientos que se poseen y los nuevos problemas-situaciones que se le plantean a los individuos”. La capacidad de transferencia, de acuerdo a Prawat, responde a dos factores; uno consiste en la organización mental del conocimiento que el sujeto posee y el otro se refiere al nivel de autoconciencia que tiene sobre su propio conocimiento. Por ello, a la hora de valorar un aprendizaje hay que tener en cuenta el conocimiento base que el individuo posee, las estrategias que utiliza para aprender y su disposición para el aprendizaje.

### 3.2 Currículum de la cultura visual

En cuanto a la cuestión de construir un currículo que incluya a la cultura visual, Mitchel (en Hernández, 2007) señala que aunque no existe una crítica sistemática sobre la cual construirlo; existen una serie de cuestiones y debates a los que denomina “la dialéctica de la cultura visual”. Para afrontarla, argumenta que “...estudiar la cultura visual puede facilitar a los estudiantes una serie de herramientas críticas para la investigación de la visualidad humana, y no para transmitir un cuerpo específico de información y valores” (pp. 52-53).

Hernández (2007) propone que para organizar la perspectiva de educación para la comprensión crítica de la cultura visual, hay que partir de las siguientes cuestiones (Tabla 1):

Tabla 1. Propuesta educativa según la cuestión que se aborda

<b>Cuestión</b>	<b>Propuesta</b>
¿Quién soy y a dónde voy?	Necesitamos elaborar criterios que nos ayuden a dialogar de manera crítica con las manifestaciones de la cultura visual tanto propias como públicas
¿Cómo doy sentido al mundo y me comunico con él?	Desarrollando actitudes y procedimientos creativos que nos permitan comunicar nuestra manera de relacionarnos con el mundo, con los otros y con nosotros mismos
¿Cuáles son mis responsabilidades en las comunidades, las culturas y las economías?	Podemos desarrollar proyectos de investigación sobre problemáticas que requieran interacción de saberes.
¿Cómo describo, analizo y configuro el mundo que me rodea?	Buscar los elementos para hacer público lo que vamos aprendiendo y vincularlo a propuestas de intervención social
¿Qué podemos favorecer, mediante la comprensión crítica y performativa de la cultura visual?	-El conocimiento de sí mismo de los jóvenes y el reconocimiento de lo que pueden aprender de los otros. -Construir posicionamientos alternativos a los derivados del placer vinculado a la cultura visual.

Hernández ha vinculado algunas metodologías para la construcción de su perspectiva metodológica por su confluencia, tales como el análisis del discurso y las aportaciones de la Educación Crítica de los Medios y de la Cultura Popular (ECMCP). Esta última cuenta con una consideración amplia de los medios y de la

cultura popular, otorgándoles el papel de portadores y mediadores de discursos desde un enfoque socioconstruccionista. A esto se incluyen los diferentes tipos de representación<sup>30</sup> que forman parte de la cultura visual (imágenes, objetos y artefactos), además de la reflexión sobre la propia visualidad. Coincide también con el planteamiento pedagógico en su dimensión política y en la concepción de enseñanza, ya que estos son próximos a lo que propone Hernández (2003) en los proyectos de trabajo y en la comprensión crítica de la cultura visual.

Con dichos elementos, Hernández elabora su propuesta educativa para aproximarse a una educación crítica<sup>31</sup> de la cultura visual en la educación de las artes visuales, lo que significa el buscar desvelar las prácticas y estrategias discursivas vinculadas a las manifestaciones de la cultura visual así como desplegar una posicionalidad corporeizada donde se entrecruzan distintos tipos de espacios (físicos, mentales, sociales, etc.) que rompen con nociones tradicionales de conceptos binarios como centro-periferia, arriba-abajo, y en donde lo político se entrecruza y condiciona lo subjetivo para generar reflexiones y toma de conciencia sobre los factores que influyen en la construcción de la identidad que van más allá de las categorías sociales, étnicas o de género, sino que también se ubican geográficamente.

---

<sup>30</sup> Hernández (s/a; p.56) "toma de Bryson y Holly la concepción de representación visual como una cuestión de convenciones que se define por sus condiciones históricas de origen y recepción". Esta noción tiene dos orientaciones: en una la representación es una semiótica cultural o una cultura visual, en donde las ilustraciones son parte del mundo social y pueden investigarse a través de los significados que en ella se elaboran. En otra, la representación visual es parte del mundo social y se exploran en términos de prácticas sociales.

<sup>31</sup> El término "crítica" usado por Hernández en el contexto educativo que plantea, implica evaluación y juicio. Esto con el objetivo de que en los análisis en la educación ayude a contrarrestar los efectos negativos en que buena parte de la cultura visual es reaccionaria y antisocial. Así mismo, la noción de "comprensión crítica" se fundamenta en la aplicación de modelos de análisis como el semiótico, deconstruccionista, intertextual, hermenéutico, discursivo, etc., para los objetos de la cultura visual, en vez de fundamentarse en las valoraciones o juicios individuales (Ibídem).

Así mismo, Hernández (2003) considera a las manifestaciones de la cultura popular y las artes visuales, como discursos mediadores de experiencias de subjetividad, en las que los objetos artísticos y las imágenes en la(s) cultura(s), aparecen como unidades discursivas abiertas a ser completadas con otras miradas, y por tanto, con otros significados.

En este sentido, en relación con la construcción del sujeto y las prácticas discursivas, siendo los discursos de poder las prácticas dominantes, se cuestiona sobre el sentido de la noción de una “identidad” autónoma y libre de la contaminación social puesto que usamos el lenguaje y por lo tanto no podemos escapar de las prácticas discursivas de la cultura y el poder que lo acompaña.

Su propuesta pues, consiste en analizar los discursos en torno al arte en las diferentes épocas, culturas y grupos sociales, como una vía para conocer las representaciones dominantes en cada época y lugar y explorar cómo éstas influyen en la conformación de actitudes, creencias y valores –de discursos- y se reflejan en nuestra conciencia del mundo y de nosotros mismos.

Bajo este marco, Hernández (2007) pretende que se contribuya a una narrativa<sup>32</sup> educativa en la que se creen situaciones y se proporcionen experiencias desde las que se pueda:

- Aprender a relacionar imágenes, objetos y artefactos con las experiencias culturales de la mirada
- Relacionar estos a su vez con sus contextos de producción (instituciones productoras), distribución (divulgación) y recepción (audiencias)

---

<sup>32</sup> Según Agra (2005, p.137) narrar es “un modo básico de recrear la realidad, es decir, de conocer. El enfoque narrativo se centra en el relato -narración- como un género específico de discurso; aquel que expresa una experiencia humana relevante”. De acuerdo a Tirado et al. (2010, p. 286) “los psicólogos que estudian la narración trabajan con la idea de que la actividad y la experiencia humana están llenas de significado y que los relatos además de ser argumentos lógicos o formulaciones reguladas, son el vehículo por medio del cual los significados se pueden comunicar y compartir”.

- Investigar los efectos de estas relaciones en sus construcciones subjetivas de la cultura visual
- Y con las relaciones establecidas entre las anteriores variables, establecer procesos de comprensión para detectar irregularidades y diferencias así como las posiciones de poder establecidas por el conocimiento construido
- Para que finalmente se puedan elaborar nuevas narrativas visuales mediante otros medios y procesos de divulgación por parte de los estudiantes

Hernández propone que el currículo escolar esté basado en el constructivismo crítico como eje y que hay que enfocarse en la enseñanza de la interpretación. En este sentido, interpretar significa prestar atención a las versiones de los fenómenos, indagando en sus orígenes y en las fuerzas (poderes) que han creado tales interpretaciones.

Esto para que dé como resultado una conversación cultural, cuyo enfoque no pretende establecer verdades sagradas y estables, sino ver el todo como algo más que la suma de sus partes. Una clase debe ser un lugar con una cultura propia que define las “formas” del discurso en las situaciones de intercambio del aula, del cual hay que estar pendientes.

Para seleccionar las manifestaciones de la cultura visual que serán llevadas a clase, el docente investigará en torno a una serie de imágenes o artefactos representativos y reiterativos que posibilitan múltiples visiones y visualidades, los cuales son síntoma de algo que necesita ser explorado porque es evidencia de que se están generando nuevas necesidades de consumo o prácticas de subjetivación, así como una invitación a conectar con cuestiones que se vinculen a la perspectiva reconstruccionista. Esto le llevará a introducir una pregunta o sospecha que le conduzca a una investigación sobre un problema vinculado a la cultura visual.

Al introducir la sospecha como táctica, podremos saber qué nos están diciendo estas representaciones visuales sobre la construcción de la subjetividad, en la medida en que estas presenten una presencia social relevante tanto por la reiteración como en los contextos en que aparece, las formas que adopta en ellos, qué tan importante es el placer que genera en los estudiantes y la relevancia en su vida cotidiana; su función como referentes descriptivos, prescriptivos o proscriptivos (prohibir) que nos dice quiénes somos, dónde debemos ir, qué debemos pensar, o cómo mirar.

Para llevar a la praxis estos posicionamientos, es necesario que los docentes muestren una posición activa frente a la cultura visual y a las representaciones de la cultura popular ya que sus valores, temores e incertidumbres afectarán en la manera como relacionan las imágenes y artefactos de la cultura visual con la educación.

Hernández (2007) toma de Alvermann, Moon y Hagood las cuatro perspectivas de enseñanza frente a la cultura popular que tienen los profesores y la adapta a las posturas que se pueden tomar frente a la cultura visual. Las perspectivas reportadas son: la analítica, la proselitista, la de satisfacción y la autorreflexiva; ésta última es la que se considera adecuada tomar frente a la cultura visual (ver Figura 6).

PERSPECTIVAS DOCENTES		
1	La perspectiva proselitista	Considera la cultura visual como una influencia negativa para los niños y jóvenes; sus mensajes favorecen la violencia, el consumismo, el materialismo. Considera a los jóvenes seres pasivos e indefensos, sin capacidad de acción y resistencia ante las representaciones y las prácticas de la cultura visual
2	La perspectiva analítica	Es la antítesis de la anterior, los profesores dan importancia a la cultura visual. Saben que los alumnos son consumidores de los elementos de la cultura visual, como las imágenes, por ello hacen de guías, para que aprendan cómo analizar sus elementos
3	La perspectiva de la satisfacción	La cultura visual proporciona placeres a los estudiantes. Los docentes prestan atención a las posiciones de los estudiantes, no tratan de forzarles a analizar lo que les gusta, de esta forma, pueden acabar validando los placeres de los estudiantes pero sin ayudarles a construir o mejorar su crítica de los mismos
4	La perspectiva autorreflexiva	Parte de la revisión de los enfoques anteriores, enfoca los temas de análisis, satisfacción, posicionamiento y audiencia favoreciendo el debate y la adquisición de criterio. Los educadores reconocen la influencia de la cultura visual relacionada con la cultura popular

Figura 6. Perspectivas de enseñanza sintetizadas por Alonso (2013; p. 101).

El que el docente adquiriera una perspectiva autorreflexiva implica que tenga un compromiso con el objetivo global de los estudios críticos, así como proporcionar a los aprendices la oportunidad de explorar cómo se sitúan las manifestaciones de la cultura visual dentro de las relaciones de poder y cómo desde esto contribuyen a conformar las dimensiones emocionales, políticas, sociales y materiales de la vida cotidiana de todos. Desde esta posición se pueden proporcionar experiencias de aprendizaje que posibiliten formas de comprensión y de actuación.

Así mismo, Hernández (2007) propone al docente que a la hora de poner en práctica el enfoque de una comprensión crítica de la cultura visual en diferentes contextos educativos, use estrategias pedagógicas y asuma un papel con una serie de cuestiones cruciales tales como:

- Estar al corriente de las emergencias culturales y sociales para poder explicarlas en la escuela
- Prestar atención a las comunidades de discurso, y actuar poniéndonos las gafas de ese discurso
- Ser consciente de que lo que se lleva al aula es importante para la cultura visual de los alumnos, ya que de ser así, podrá jugar un papel en la construcción de sus subjetividades, obtendrán experiencias de aprendizaje flexibles y diferentes vías de reflexión
- Sin recriminar, hay que indagar en la satisfacción que produce la cultura visual a los estudiantes y qué papel juega en la construcción de sus subjetividades
- No tratar de pedagogizar las experiencias de los estudiantes, más bien hay que relacionarlas con problemas de investigación
- Se encontrará con que hay polaridades en la pedagogía de los medios y la cultura visual, tales como ser crítico o engañado, autónomo o controlado, ser racional o emocional; por ello, debe mantener una posición equilibrada entre el disfrute de los estudiantes y la introducción de una perspectiva crítica y performativa que pueda ser discutida, explorada y experimentada
- Su función será mediadora al identificar, indagar, criticar y crear a partir de las producciones de la cultura visual
- Reconocer el poder del placer para evocar sentimientos y que afecta de formas distintas a cada quién
- Considerar las “políticas del placer y la satisfacción” asociadas a la imagen y vinculadas al arte y la cultura popular

- Mediante el uso de una perspectiva de enseñanza autorreflexiva, y asumiendo diferentes papeles, el docente debe negociar al abordar los temas que afecten a los alumnos
- Debe estar consciente del conflicto que se produce como resultado del cruce entre el principio del placer y el principio del análisis crítico, por ello debe permitir a sus estudiantes posicionarse ante el placer y la crítica en relación con las manifestaciones de la cultura visual
- A los estudiantes que inician las actividades relacionadas a la crítica de la cultura visual es necesario darle tiempo para que experimenten con diferentes formas de placer relacionadas con los <<textos>>
- Será actor en un proceso de reelaboración de sus propias experiencias
- Deberá actuar como referente moral, guía y modelo que ayude a orientar la actuación de los estudiantes
- Favorecer el carácter oposicional que se puede producir a la hora de interpretar las producciones de la cultura visual. Aunque hayan múltiples interpretaciones por parte de los estudiantes, debido a que una imagen puede evocar diferentes respuestas, no todo vale. Puesto que se trata de que aprendan a fundamentar sus interpretaciones, hay que tratar de situar sus visiones en contextos teóricos, sociales y culturales más amplios dando apoyo y un análisis crítico que les permita relacionarse con las manifestaciones visuales desde otras posiciones y miradas que les desafíen
- Ayudar a los estudiantes a explorar las manifestaciones de la cultura visual desde una perspectiva interdisciplinaria vinculada a diferentes teorías sociales y metodologías de la interpretación

- El interés y la pasión deben ser las virtudes presentes de la enseñanza y el aprendizaje, por ello, el docente es también aprendiz y espigador
- Es necesario atender a la complejidad de los aprendices y sus procesos de aprendizaje ya que si presentan problemas para aprender y pensar se deben considerar como resultado de complejas interacciones entre personalidades, intereses, contextos sociales, culturales y experiencias de vida

En cuanto a los alumnos, al explorar las manifestaciones de cultura visual, deberán tener en cuenta que hay más de lo que vemos en ellas por lo que hay que tomarlas en serio ya que funcionan como mediadoras de discursos, a través de la construcción de narrativas y estrategias persuasivas que contribuyen a la producción de representaciones del mundo y de los sujetos, así mismo, representan temas vinculados a situaciones de poder (por ejemplo el racismo, la clase social, género, sexo, conocimiento y visualidad) e influyen en sus visiones sobre esas situaciones.

Por ello, al explorar cómo funcionan y repercuten en la vida de las personas, en sus experiencias de mirar y ser miradas así como en sus propias vidas; al estar atentos a las políticas del placer, las experiencias de visualidad y las prácticas sociales, aprenderán a pensar en términos de significados, prácticas sociales y relaciones de poder.

Así mismo, al explorar el papel que los artefactos de la visión tienen en la construcción de miradas y sentidos sobre quién mira y la realidad que es mirada, así como del papel de las diferencias culturales y sociales, permitirá, a la hora de producir narrativas visuales alternativas, construir maneras de ver y de elaborar interpretaciones sobre las representaciones de la cultura visual, haciendo uso de diferentes medios de difusión y tecnologías virtuales como una estrategia para dialogar y aprender de las manifestaciones de la cultura visual.

Desde una perspectiva de alfabetismos múltiples, hay que tener en cuenta los diferentes tipos de representaciones (escritas, visuales, aurales, corporales, virtuales, etc.) en los proyectos de indagación, además de procurar cultivar el “ojo curioso” en lugar del “buen ojo”.

Para ayudar a convertir la cultura visual en fuente de indagación en el aula, he organizado los siguientes pasos de acuerdo a Hernández (2007):

**Establecer un tema:** el profesor trabajará desde los proyectos de trabajo, llevará un ejemplo como propuesta. Este debe estar vinculado a la experiencia subjetiva y social de su grupo estudiantil y de relevancia para ellos. Así mismo, dado que cada grupo es distinto, se crea un proyecto de trabajo que surja de sus intereses para que encuentren nexos personales desde los cuales relacionarse con los <<textos>> y encontrar placer en ellos. La forma de establecer el tema o problema se dará a partir de pesquisas de imágenes reiterativas, la mirada atenta o el espiguelo crítico en diferentes medios, es decir, establecer una sospecha.

**Establecer hipótesis:** se recogen evidencias de imágenes, artefactos, eventos, textos escritos, documentos, etc., con la intención de centrarse en cómo significan estas imágenes. Así mismo, se lleva a cabo una desconstrucción que permita conocer “los procesos ideológicos por los cuales las producciones de la cultura visual <<esfuerzan los discursos sociales, políticos y económicos del capitalismo>>” (Hernández, 2007; p. 85).

Hernández (s/a) ofrece como punto de referencia algunas características para seleccionar las representaciones a analizar: éstas deben ser inquietantes, relacionarse con valores compartidos en diferentes culturas, reflejar las voces de la comunidad, estar abiertas a múltiples interpretaciones, referirse a la vida de la gente, expresar valores estéticos, hacer pensar al espectador, no ser herméticas, no ser sólo la expresión del narcisismo del artista, mirar hacia el futuro y no estar

obsesionadas con la idea de novedad. Aunado a ello, también está la clasificación hecha por Acaso (2009) cuya mención hice al final del subtema 2.2.

**Establecer nexos:** A través de la sospecha y el espiguelo de reiteraciones en las imágenes, y una reconstrucción minuciosa, se recogen patrones comunes, diferencias y puntos contrastantes con el fenómeno sobre el cual se indaga. A continuación se esbozan argumentos, se establecen nuevas relaciones, y se traen nuevos ejemplos.

**Análisis crítico del discurso más una investigación histórica:** Se introduce una metodología discursiva para poner en relación los elementos que fueron encontrados de forma aislada. Se explora “el *contenido* de las representaciones de la cultura visual, su retórica y su simbolismo cultural” (Hernández, 2007; p. 85). Se busca confirmar los nexos planteados en las pesquisas.

**Se atiende a la pregunta ¿qué dicen de nosotros estas imágenes y del tiempo en que estamos viviendo?** Se busca que los alumnos piensen acerca de su manera de visualizar y las maneras en cómo lo que vemos nos implica ideológicamente. Desde estas preguntas se establecen nexos “con los posicionamientos que el discurso interpretado estaba mediando en la vida de los estudiantes” (Ibídem; p. 82).

**Se finaliza el recorrido cuando nos comienza a llevar a otras exploraciones:** Entonces se decide qué hacer con lo aprendido para proyectar las experiencias personales que cada quien encontró y compartirlas con los otros.

En cuanto a la evaluación para Hernández, ésta es una pieza clave de la enseñanza pues debe permitir a los docentes tener una referencia de los avances del alumnado y a éstos contar con puntos de referencia que les señalen a dónde pueden llegar y lo que necesitarán para lograrlo. Es importante evaluar las concepciones, comprensiones, interpretaciones, representaciones e ideas previas,

con el objetivo de detectar ideas, pensamientos y actitudes que estén impidiendo la comprensión más coherente y compleja de algo (Sueli, 2002).

Hernández (s/a, b), propone tomar en cuenta el uso que le dan los alumnos a las estrategias de comprensión de los elementos de la cultura visual. Para el docente, es de gran ayuda identificar en qué aspecto del desarrollo de la comprensión se encuentra el alumno. Dichas estrategias a tomar en cuenta son las siguientes:

**Descriptivas:** qué ve el alumno, qué representa, qué trata de representar.

**Analíticas:** qué componentes o elementos ubica el alumno en la configuración del proceso de representación.

**Interpretativas:** qué significados produce el alumno que sean relacionados con otras imágenes y disciplinas vinculadas a la cultura visual.

**Críticas:** el alumno plantea las críticas a partir de la valoración de sus propias producciones y las de otros, basándose en argumentos y fundamentos con la finalidad de formular nuevos problemas y posibilidades de representación e interpretación. Esta estrategia puede complejizarse más si el alumno trata de indagar sobre las concepciones que median en las imágenes, las versiones del mundo que intentan implantar o excluir así como todo lo que afecta a su vida personal a de quienes le rodean.

A través de los proyectos de trabajo, para la evaluación Hernández y Aguirre (2012) proponen el uso del portafolio puesto que este se adapta al contexto de estudios artísticos ya que el estudiante puede reflejar su desempeño al agregar dibujos, diapositivas, etc., y ayuda a desarrollar y expresar las ideas, pensamientos, expectativas, emociones e ilusiones que son de importancia personal por lo que representan una especie de autorretratos académicos los

cuales difícilmente permitirá que los profesores ignoren a los individuos ya que estos suelen exigir reconocimiento.

Además, el portafolio puede servir como recursos didáctico para conjugar los contenidos artísticos con la organización curricular en educación. Así mismo, bajo la dirección y asesoramiento del docente, el alumno podrá ampliar su conocimiento tanto de la materia artística como de sus habilidades de aprendizaje, pues podrá expresar sus propias ideas y creaciones e indagar en ellas para comprender su propia forma de ser, sus capacidades y cualidades para poder desarrollarlas. Es por ello que la evaluación del portafolio toma en cuenta el conjunto de su contenido, lo cual le facilita al alumno observar y reflexionar sobre el recorrido de su trabajo para extraer conclusiones significativas sobre lo aprendido.

## Referencias bibliográficas

Abril, G. (2012). Tres dimensiones del texto y de la cultura visual. *IC Revista científica de Información y Comunicación*. Universidad Complutense de Madrid, España. No. 9, pp. 15-35. Recuperado de <https://icjournal.files.wordpress.com/2013/02/1-gonzalo-abril.pdf>

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Editorial Los Libros de la Catarata. Madrid.

Agra Pardinás, M<sup>a</sup> Jesús (2005). El vuelo de la mariposa: la investigación artístico-narrativa como herramienta de formación, en Marín Viadel, Ricardo (ed.), (2005), *Investigación en Educación Artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*, Granada, Universidad de Granada y Sevilla.

Aguirre, I.; Marcellán-Baraze, I.; Arriaga, A. y Vidador, M. (Septiembre, 2010). Estudios sobre jóvenes productores de cultura visual: Un estado de la cuestión. Universidad Pública de Navarra. *Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021*. Recuperado de: [http://www.researchgate.net/publication/228444580 Estudios sobre jvenes productores de cultura visual un estado de la cuestin](http://www.researchgate.net/publication/228444580_Estudios_sobre_jvenes_productores_de_cultura_visual_un_estado_de_la_cuestin)

Aguirre, I. (2010). Conceptualización de experiencia estética y educación artística. *In AA.VV Grupo de trabajo sobre educación y práctica artística. Sesiones comentadas*. Valladolid: Museo Patio Herreriano. Departamento de Investigación y Educación, pp. 63-80.

Aguirre L., M. E. (septiembre-diciembre 2009). Los senderos del arte, la formación y la educación artística. Notas para un deslinde. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. 21, núm. 55. Recuperado de:

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/File/81110/7640>

Arcila M., P. A.; Mendoza R., Y. L.; Jaramillo, J. M. y Cañón O., Ó. E. (enero- junio 2010). Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen. *Revista Diversitas, Perspectivas en Psicología*. ISSN; 1794-9998 vol. 6, N° 1, Pp. 37-49, Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia. Recuperado de:

[http://www.usta.edu.co/otraspaginas/diversitas/doc\\_pdf/diversitas\\_10/vol.6n.o.1/articulo\\_3.pdf](http://www.usta.edu.co/otraspaginas/diversitas/doc_pdf/diversitas_10/vol.6n.o.1/articulo_3.pdf)

Bruner, J. S. (2005). Cultural Psychology and its Functions. *Constructivism in the Human Sciences*, 10, 53-63.

Cáceres-Péfaur, B. (enero-diciembre 2010). Cultura visual y educación. Nuevos desafíos/nuevo paradigmas. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela. Pp. 75-99. En Alonso, Leonor (2010): *Pensar la educación: Anuario del doctorado en educación 2010*. Facultad de Humanidades y Educación, Doctorado en Educación; Concejo de Estudios de Postgrado. Mérida-Venezuela. N° 4, pp. 193. Recuperado de:

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/anuariodoctoradoeducacion/article/view/3869/3696>

Castillo R., Z. A. (2007). *Estrategias didácticas para la formación docente en Educación Artística*. Tesis para obtener el título de Licenciada en Pedagogía. Universidad nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Pedagogía. Recuperado de:

<http://132.248.9.195/pd2007/0614611/Index.html>

Changeux, J. (2010). *Sobre lo verdadero, lo bello y el bien. Un nuevo enfoque neuronal*. Katz editores. Primera edición. Argentina Y Madrid.

CONACULTA (2015). *Fundación de CONACULTA*. Recuperado de: <http://www.conaculta.gob.mx/fundacion/>

Consuegra A., N. (2010). *Diccionario de psicología*. Bogotá; 2a. ed., Ecoe Ediciones. Recuperado de: [https://clasesparticularesenlima.files.wordpress.com/2015/05/diccionario\\_psicologia.pdf](https://clasesparticularesenlima.files.wordpress.com/2015/05/diccionario_psicologia.pdf)

Dussel, I. (junio, 2009). Entrevista con Nicholas Mirzoeff\* La cultura visual contemporánea: política y pedagogía para este tiempo. *PROPUESTA EDUCATIVA* N°. 31. Pp.69-79 [Referencia electrónica]. Recuperado de: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/entrevista.php?num=31>

Efland, A. D. (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Editorial Paidós, México.

Fernández, G. T. (2010). Tres posibles sentidos del arte en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 52, Pp. 23-41. [Referencia electrónica]. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie52a01.pdf>

Flores G., L. (2012). *Herramientas innovadoras en la educación artística: metodologías actuales para la formación del profesorado de Primaria*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Bellas Artes. Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/16690/1/T34017.pdf>

Flores-Hora, D. (2006). *Chavo del ocho*. Av. Universitaria, (frente a la PUCP)  
[fotografía]. Recuperado de:

<http://escuela-de-marte.blogspot.mx/2007/07/hasta-la-victoria-stencil.html>

García C, N. (2005). *La globalización imaginada*. Argentina: Paidós.

Garfias C., L (2015). *Procesos de autorregulación del aprendizaje, desde la construcción metacognitiva, en alumnos de las licenciaturas de diseño y comunicación visual y de artes visuales de la facultad de artes y diseño-UNAM. Estudio exploratorio*. Tesis de doctorado en artes y diseño. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Artes y Diseño. Postgrado en Artes y Diseño.

Guilar, M. E. (enero-febrero-marzo de 2009). Las ideas de Bruner: “de la revolución cognitiva” a la “revolución cultural”. *Educere- Ideas y personajes*. ISSN; 1316-4910. Año 13, N° 44: Universidad de Girona, España. Recuperado de:

<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/28865/1/ideas3.pdf>

Hernández, F. (s/a). *Sobre la importancia de la cultura visual en la educación escolar*. Pp. 46-59. Wolters Kluwer España S.A. Recuperado de:

<http://www.guiasenseanzasmedias.es/verpdf.asp?area=plastica&archivo=GR104.pdf>

Hernández, F. (s/a b). *La construcción del conocimiento estético-artístico en el alumnado de la ESO*. Pp. 29-37, Wolters Kluwer España S.A. Recuperado de:

[www.guiasenseanzasmedias.es/verpdf.asp?area=plastica&archivo=GR102.pdf](http://www.guiasenseanzasmedias.es/verpdf.asp?area=plastica&archivo=GR102.pdf)

Hernández, F. (noviembre, 2003). *Educación y Cultura Visual*. Editorial Octaedro, Barcelona.

Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Editorial OCTAEDRO, España.

Hernández, F. y Aguirre, A. (compiladores) (2012). *Investigación en las Artes y la Cultura Visual*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/22162>

Hidalgo, H. y Olaya, O. L. (2002). La educación por el arte en la universidad del siglo XXI. Reflexiones desde una videoconferencia entre universidades de Perú y Colombia. *Educación y Educadores*. Volumen N°. 5. Pp. 85-99. Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400507>

Hidalgo, M. (2008). La Educación Artística en América Latina: una visión comparada. *Seminario Internacional de Educación Artística. Desafíos para un acceso democrático y de calidad*. Valparaíso, Chile. Departamento de Ciudadanía y Cultura. Recuperado de: [http://www.estaciondelasartes.com/wp-content/uploads/gravity\\_forms/2-67af245c3a56c245328a35ecd40f1bac/2012/10/Libro-Seminario-Internacional-de-Educaci%C3%B3n-artistica2008.pdf](http://www.estaciondelasartes.com/wp-content/uploads/gravity_forms/2-67af245c3a56c245328a35ecd40f1bac/2012/10/Libro-Seminario-Internacional-de-Educaci%C3%B3n-artistica2008.pdf)

INEE (2015). *Panorama Educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. Educación básica y media superior. México: INEE.

Jiménez B., L. (28 de septiembre del 2012). *Canción anuncio Lancôme - La Vie Est Belle* [Fotografía] Recuperado de: <http://www.anuncioshd.com/2012/09/cancion-anuncio-lancome-la-vie-est-belle.html#ixzz3pEPsmWmU>

Jiménez, L.; Aguirre, I.; y Pimentel, L. (coordinadores) (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Editorial OEI - Fundación Santillana; Madrid, España. Recuperado de: <http://www.oei.es/metas2021/EDART2.pdf>

Kincheloe, J. L. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Octaedro. Barcelona. Pp. 312.

Kincheloe, J. L.; Steinberg, S. R.; y Villaverde, L. E. (compiladores) (2004). *Repensar la inteligencia: Hacer frente a los supuestos psicológicos sobre enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Morata, 2004. Pp. 239.

Kosmas Santosa (15 de mayo de 2015). "Best Mom in The World..." [Fotografía]. Recuperado de: <https://www.flickr.com/photos/kosmassantosa/17383175125/>

Laissez-Faire. [Referencia electrónica]. Consultada el 19 de Octubre del 2015 desde: <http://www.economia48.com/spa/d/laissez-faire/laissez-faire.htm>

López, F. (13 de junio de 2011). *Mentirotas en línea. Cinco farsas nacidas en internet*. [fotografía]. Recuperado de: <http://www.chilango.com/general/nota/2011/06/13/farsas-internetes>

Manso A., E. (2013). *La cultura visual como contenido para un proceso de investigación pedagógica de la Educación Plástica y Visual en la Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de Madrid*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Bellas Artes. Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/18146/1/T34255.pdf>

Marcellán-Baraze, I.; Calvelhe, L.; Aguirre, I.; Arriaga, A. (2013). Estudio sobre jóvenes productores de cultura visual: evidencias de la brecha entre la escuela y la juventud. *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 25 N° 3, Pp. 524-535.

Recuperado de:

<http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/40752/40675>

Marín V., R. (septiembre-diciembre, 2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação Porto Alegre*, vol. 34, N° 3, Pp. 271-285.

Recuperado de:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9515/6776>

Marquina V., O. (2011). *Los aportes al currículo desde las artes visuales, entendidas como una manifestación de la cultura visual actual*. Tesis para obtener el grado de Magister en Educación con mención en currículo. Pontificia Universidad Católica del Perú. Escuela de Postgrado-Maestría en educación. Recuperado de:

<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/1435>

Martínez, F. (2008). Entre la Renovación y la Resistencia. El Modelo de la Educación Artística en México. Cifras para un contexto. *Seminario Internacional de Educación Artística. Desafíos para un acceso democrático y de calidad*. Valparaíso, Chile. Departamento de Ciudadanía y Cultura.

Recuperado de:

[http://www.estaciondelasartes.com/wp-content/uploads/gravity\\_forms/2-67af245c3a56c245328a35ecd40f1bac/2012/10/Libro-Seminario-Internacional-de-Educaci%C3%B3n-artistica2008.pdf](http://www.estaciondelasartes.com/wp-content/uploads/gravity_forms/2-67af245c3a56c245328a35ecd40f1bac/2012/10/Libro-Seminario-Internacional-de-Educaci%C3%B3n-artistica2008.pdf)

Martínez I., J. (2011). Las Artes Visuales y la Educación de la Cultura Visual. *Cátedra de Artes*. N° 9 Pp. 13-28, Facultad de Artes. Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de:

<http://catedradeartes.uc.cl/pdf/catedra9/Catedra%209%20para%20web.pdf>

Martins, I. (junio 2012). Retos pedagógicos del diseño. *Quadern de les idees, les arts i les lletres*, ISSN 1695-9396, N°. 186, 2012, Pp. 15-17. Recuperado de:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3987581>

Mau Mau (2012). *Comida para llevar* [fotografía]. Recuperado de: <http://www.mau-mau.co.uk/img/galleryImages/image/main/6-1324.jpg>

Olaya P., O. L. (2008). Consideraciones y recomendaciones para el desarrollo de una Educación Artística. *Seminario Internacional de Educación Artística. Desafíos para un acceso democrático y de calidad*. Valparaíso, Chile. Departamento de Ciudadanía y Cultura. Recuperado de:

[http://www.estaciondelasartes.com/wp-content/uploads/gravity\\_forms/2-67af245c3a56c245328a35ecd40f1bac/2012/10/Libro-Seminario-Internacional-de-Educaci%C3%B3n-artistica2008.pdf](http://www.estaciondelasartes.com/wp-content/uploads/gravity_forms/2-67af245c3a56c245328a35ecd40f1bac/2012/10/Libro-Seminario-Internacional-de-Educaci%C3%B3n-artistica2008.pdf)

Rodríguez D., A. (2011). Representación del espacio y cultura visual contemporánea. *Abrevian*. Cuarta serie, N° 3. Primera edición. México. Recuperado de:

<http://www.cenidiap.net/biblioteca/abrevian/4abrev-arturodoring.pdf>

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México, SEP.

SEIGEA (2016). *Escuelas*. Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas. Instituto Nacional de Bellas Artes. México. Recuperado de: <http://www.sgeia.bellasartes.gob.mx/index.php/menueducacionartistica/menuescuelas>

Sierra S., C. (2007). *Formación docente en arte. El caso de la Escuela de Iniciación Artística No. 4 del Instituto Nacional de Bellas Artes*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Pedagogía. Recuperado de: <http://132.248.9.195/pd2007/0620660/Index.html>

Silva, F. y Chavero, G. (primer semestre, 2012). Las competencias artísticas en la enseñanza del arte. *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*. UNAM. Vol. 14, N° 17. Pp. 9-58. Recuperado de: <http://132.248.130.20/revistadecires/articulos/art17-3.pdf>

Slamchica (19 de julio del 2013). “*Lancome’s Lighter Version of La Vie est Belle*” [Fotografía]. Recuperado de: <http://www.extravaganzi.com/wp-content/uploads/2013/07/La-Vie-est-Belle1-Copy.jpg>

Sueli Franz, T. (2002). Educación para la Comprensión Crítica del Arte. Un modelo de análisis. *Arte, Individuo y Sociedad*. Vol. 14 Pp. 27-47. Universidad del Estado de Santa Catalina. Brasil. Recuperado de: [http://arteindividuoysociedad.es/articles/N14/Teresinha\\_Sueli.pdf](http://arteindividuoysociedad.es/articles/N14/Teresinha_Sueli.pdf)

Steinberg, S.; Kincheloe, J.; Giroux, H. y Blair E. (compiladores) (2000). *Cultura infantil y multinacionales: la construcción de la identidad en la infancia*. Editorial Morata. España.

“*Timelapse Of Model Photoshopped To Barbie Proportions*” [Fotografía]  
(Noviembre 1, 2013). Recuperado de:  
[http://geekologie.com/2013/11/timelapse-of-model-photoshopped-to-  
barbi.php](http://geekologie.com/2013/11/timelapse-of-model-photoshopped-to-barbi.php)

Vázquez, D. R. (2010). *Problemáticas de la educación artística contemporánea. Aproximaciones estratégicas frente a la transformación de paradigmas*. Tesis de maestría. Universidad Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. División de Estudios de Postgrado.

Tirado, S. F.; Martínez, R M. Á.; Covarrubias, P. P.; López, O. M.; Quesada, C. R.; Olmos, R. A.; Díaz-Barriga, A. F. (2010). *Psicología educativa: para afrontar los desafíos del siglo XXI*. McGraw-Hill/Interamericana. Ciudad: México, D.F. 1° Edición.

UNESCO (2015). *Replantear la Educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Ediciones UNESCO, Francia. París.

Walter J. y Chaplin S. (2002). *Una introducción a la cultura visual*. Editorial OCTAEDRO EUB. España.

Wikipedia (2015). *Secretaría de Cultura (México). Antecedentes*. Fundación Wikimedia, Inc. Recuperado de:  
[https://es.wikipedia.org/wiki/Secretar%C3%ADa\\_de\\_Cultura\\_%28M%C3%A9xico%29](https://es.wikipedia.org/wiki/Secretar%C3%ADa_de_Cultura_%28M%C3%A9xico%29)