

# SOCIOLOGÍA DE LA CULTURA Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA. UN ANÁLISIS DE PROPUESTAS PEDAGÓGICAS EN CULTURA VISUAL

Matías I. Zarlenga\*

## Resumen

El presente artículo analiza, desde una perspectiva cercana a la sociología de la cultura, una serie de prácticas pedagógicas desarrolladas en ámbitos formales de enseñanza en España, Estados Unidos y Canadá que se inscriben dentro de la propuesta educativa en cultura visual. Para este propósito se da cuenta de: (1) Las herramientas teórico-metodológicas empleadas para el análisis (2) La manera en que los profesores y/o investigadores que desarrollaron estas prácticas pedagógicas interpretaron y usaron diferentes referentes teóricos y educativos en los que fundamentan sus propuestas. (3) El tipo de prácticas pedagógicas realizadas (fundamentos, perspectivas, objetivos, desarrollo y alcances) y la comprensión y uso que dentro de éstas prácticas se le dan a las imágenes (criterio de selección, sentido atribuido, modos de utilización).

**Palabras clave:** Sociología de la cultura. Educación artística. Pedagogías. Cultura visual.

## INTRODUCCIÓN

Las pedagogías en cultura visual son una serie de prácticas y lineamientos pedagógicos que se inscriben dentro de un modelo de enseñanza artística más amplio que, de acuerdo a los diferentes ámbitos geográficos donde se desarrolla, se ha denominado *Educación para la Comprensión de la Cultura Visual* (España) o *Visual Culture in Art Education* (Estados Unidos). La mayoría de los trabajos que dan cuenta de este tipo de pedagogías y modelos educativos lo hacen desde un punto de vista programático vinculado a su fundamentación y difusión (HERNÁNDEZ, 2007, 2010; FREEDMAN, 2006; EFLAND, FREEDMAN Y STUHR, 2003). En estos trabajos se elaboran una serie de hipótesis sobre las condiciones que hicieron posible su emergencia; los lineamientos teóricos-epistemológicos y didácticos que los fundamentan; y el contexto sociocultural, artístico y educativo en el que se inscriben. Dentro del ámbito de la educación artística existen, además, numerosas reflexiones sobre este tipo de pedagogías que apuntan a comprender su especificidad en relación a otras propuestas en educación artísticas (BARRAGÁN, 2005; AGUIRRE, 2005), o precisar estrategias didácticas para trabajar dentro del aula (DUNCUM, 2001; TRAFI, 2004; TAVIN, 2003; FREEDMAN, 2003; TAYLOR Y BALLENGE-MORRIS, 2003; MARTINS Y MOURINHO, 2010). Sin embargo, son pocos los trabajos que se dediquen analizar las mismas en profundidad.

\* Licenciado en sociología por la Universidad de Buenos Aires y magister en "Artes visuales y educación: un enfoque constructorista" por la Universidad de Barcelona. Actualmente realiza estudios de doctorado en sociología en la misma Universidad con una beca otorgada por el Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (MAEC-AECID). E-mail: matiaszarlenga@yahoo.com.ar

En el ámbito de las ciencias sociales, y más precisamente de la sociología, la educación artística no ha sido desarrollada con la suficiente extensión. Entre los pocos trabajos existentes se destacan algunos pasajes de la obra de Pierre Bourdieu (1995, 2003) quien analiza la educación artística a partir de la función que cumplen las escuelas de artes dentro del universo más amplio del campo artístico. En este planteo, las escuelas de arte son entendidas como espacios institucionales dónde se incorporan ciertos códigos específicos –entendidos como instrumentos de conocimiento (competencia) y reconocimiento (creencia)– que generan principios de visión y de división que les permite a los estudiantes establecer diferencias entre que es y que no es arte. Fuera del ámbito francés, la sociología norteamericana ha tratado este tema a partir de la figura de Josep R. LaChapelle quien ha reflexionado sobre algunos vínculos entre el arte moderno y la educación artística (1982, 1984).

Los pocos antecedentes y trabajos sobre el tema convierte en necesaria una exploración sobre un área del espacio social, cómo la educación artística, que en las últimas décadas ha sufrido considerables transformaciones. Por este motivo, en el presente artículo expongo una serie de herramientas teóricas conceptuales para el análisis de propuestas pedagógicas en cultura visual. Estas herramientas fueron elaboradas para el trabajo final de máster “Artes Visuales y educación: un enfoque constructorista” que se dicta en la Universidad de Barcelona con el fin de analizar una serie de propuestas pedagógicas en cultura visual que se llevaron adelante en algunas ciudades de Estados Unidos, España y Canadá durante el decenio 1999-2009. Para dicha finalidad analicé seis artículos que describen prácticas pedagógicas en cultura visual en contextos formales de enseñanza: cinco aparecidos en el libro de Paul Duncum *Visual Culture in the Art Class: Case Studies* (2006)<sup>1</sup> y uno compilado en el libro de

Raimundo Martins e Irene Tourinho *Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola* (2010)<sup>2</sup>.

## PRÁCTICAS, TEXTOS Y SIGNIFICADOS

Las propuestas pedagógicas en cultura visual analizadas fueron intervenciones específicas desarrolladas en espacios formales de enseñanza en España, Estados Unidos y Canadá dentro de las asignaturas de visual y plástica, artes visuales y educación artística durante un segmento de tiempo específico con objetivos y alcances determinados. La selección de las mismas se correspondió a un tipo de investigación exploratorio que buscaba comprender algunos de los significados de las mismas, por lo que se optó por analizar una experiencia por nivel educativo<sup>3</sup>. La unidad de análisis de la investigación se circunscribió a un conjunto de artículos que describían una serie de prácticas pedagógicas en cultura visual realizadas en diversos centros de enseñanza formales. Los textos pedagógicos seleccionados tenían en común: (1) El describir prácticas pedagógicas concretas (no propuestas ni lineamientos a seguir). (2) El haber sido escritas por profesores, investigadores o colaboradores que llevaron adelante las experiencias. (3) El considerarse fundamentadas dentro de pedagogías en cultura visual. (4) El incluir imágenes como objeto o medio de análisis pedagógico.

El que los profesores hayan podido leer textos para argumentar sus escritos y que yo haya podido leer sus textos para poder realizar mi análisis habla de ciertas competencias comunes. Estas competencias no son algo natural sino producto de un proceso –de socialización– en el que fuimos adquiriendo ciertos códigos o competencias (lingüísticas) que nos permiten convertir un conjunto de caracteres dispuestos sobre un papel en un texto legible. Además, somos lectores capacitados para establecer ciertas distinciones entre diversos textos. Por ejemplo, puedo decir que los textos

que analicé no eran ficcionales porque decían narrar un hecho que sucedió. Puedo argumentar también que, dentro del grupo de no ficcionales, se correspondían al tipo educativo y/o pedagógico (porque hablaban de prácticas que ocurrieron en ámbitos de educación formal). Sin embargo, se me podrán objetar estas clasificaciones aduciendo mejores criterios. Se podrá decir, con justa razón, que la diferenciación entre textos de ficción y no-ficción no tiene validez hoy día, que más que describir prácticas educativas, los textos hablan de ciertos usos que los profesores les dan a las imágenes, por lo que podrían ser entendidas dentro de una ciencia o teoría de la imagen. La posibilidad de lecturas divergentes convierte a los textos que describen las propuestas pedagógicas, además de legibles, en algo interpretable y, por tanto, poseedor de un significado. De este argumento se desprende una primera tesis: *los textos que analicé poseen un significado*.

De esta primera tesis emerge un segundo problema, el cual se puede formular a modo de interrogante: ¿Qué, quién o cómo se configura/define el significado de los textos pedagógicos analizados? Para dar una respuesta a esta pregunta se pueden recurrir a diferentes tipos de interpretaciones: la *formalista* (que sostiene que el significado se define en el propio texto); la *fundacional* (que argumenta que el significado se encuentra en la intención del autor); la *agonal*<sup>4</sup> (que entiende que el significado se define de acuerdo a la estructura social a la que pertenecen los productores del texto); y la *contextual* (que define el significado de acuerdo al contexto valorativo). Más allá de las diferencias podemos dividir estas estrategias interpretativas en tres grandes grupos: las que consideran que el significado se define en el texto (formalista); la que consideran que se define en la intención del productor (fundacionista) y las que consideran que se define de acuerdo al contexto al cual el productor pertenece (social y profesional). Si articulamos estos tres grandes grupos y los ordenamos

de manera secuencial –contexto, productor, texto– se desprende que estas interpretaciones remiten al momento (desagregado) de codificación<sup>5</sup> del texto. De esta observación podemos inferir que estas estrategias interpretativas poseen un denominador común: la prescindencia del acto de lectura para definir el significado de los textos.

## LECTURAS, CONTEXTOS Y SIGNIFICADOS

La omisión del acto de lectura en la definición del significado del texto implica una serie de objeciones que pueden disolver los argumentos centrados en el texto y las condiciones sociales de producción del mismo. Estas objeciones se pueden argumentar a partir de algunos estudios histórico-culturales y antropológicos en el que se analizan el encuentro de “culturas” diferentes<sup>6</sup>. Muchos de estos estudios entienden que el sentido de la interpretación (de textos, objetos, personas, etc.) descansa en las categorías, esquemas mentales y perceptivos de los intérpretes.

De este modo, a las preguntas planteadas inicialmente ¿Qué, quién o cómo se configura/define el significado de estos textos? se puede responder entonces que *el significado de los textos descansa en el acto de lectura*. Enseguida se puede afirmar que este acto depende de las competencias lingüísticas y los códigos culturales del lector para poder interpretar de cierta manera estos textos (pero también prácticas, discursos y objetos). Estas competencias y códigos culturales no son naturales sino construcciones socio-históricas que definen (y se definen relacionamente a través de) contextos interpretativos. Si el significado se define en el acto de lectura, y si este acto no se da de forma aislada sino en un contexto definido, se infiere que: *el significado de los textos está definido por el contexto de lectura* (tesis 2).

A esta tesis se le puede formular una objeción, vinculada a los límites de la interpretación. Utilizaré

para ello los argumentos expuestos por Stuart Hall en *Culture, Media, Language* (1980). En el capítulo “Encoding/decoding” (1980) Hall sostiene que el proceso de comunicación televisivo se debe comprender de acuerdo a dos momentos: el de la codificación y la decodificación del mensaje. Utilizando una terminología marxista entiende a estos dos momentos como estructuras con una autonomía relativa. En el primer momento se transforman “hechos” en mensajes con significado de acuerdo a ciertas relaciones de producción (tecnologías disponibles, modos de relación y conocimiento) y estructuras significativas (reglas discursivas del lenguaje). En el segundo momento –el de decodificación– el discurso significativo producido en el primer momento es decodificado de acuerdo a las estructuras significativas de los receptores que pueden o no coincidir con la estructura significativa de los productores. Esta segunda instancia puede transformar, en mayor o menor medida, el significado del primer momento pero siempre encontrará un límite establecido por el momento de codificación. De esta argumentación se desprende que el acto de interpretación (decodificación) depende de la estructura significativa (códigos significativos) de los espectadores. Sin embargo, esta interpretación (decodificación) está limitada por la estructura significativa (códigos significativos) de los productores codificada en el mensaje televisivo.

Esta objeción puede ser revisada si se tienen en cuenta que el límite no está en el mensaje codificado sino en las modalidades de decodificación (interpretación) de los espectadores. Qué un mensaje no se entienda, se entienda a medias, o se entienda plenamente varía de acuerdo a la distancia cultural entre los emisores y receptores de ese mensaje. Si emisores y receptores comparten los mismos códigos culturales (lo que equivale a decir que pertenecen a una misma cultura) existirá una concordancia en el significado de los mensajes y habrá comunicación (se entenderá el mensaje

a como lo pensaban los productores). Si existe una distancia (cultural), los significados transmitidos por unos no serán tan “claramente” recibidos por los otros o no se entenderán (a como lo esperaban los productores). De este argumento se infiere que el límite nunca será el mensaje codificado sino el horizonte de sentido en el que se inscribe la decodificación. Para quien decodifica no es que no se comprenda un mensaje codificado, sino que se lo hace de una manera diferente a como se esperaba. De esta argumentación se desprende que *el límite de la interpretación es el contexto interpretativo mismo*.

Hasta aquí he afirmado que: (1) Los textos que los profesores y/o investigadores escribieron describiendo sus prácticas pedagógicas en cultura visual poseen un significado (tesis 1). (2) Que ese significado no se encuentra en el propio texto, ni de la intención de los profesores, ni en las relaciones macro y micro-sociales en la que se enmarcan (3) Que su significado se define en el acto de lectura y que este depende de las competencias y códigos significativos del lector. (4) Que estas competencias y códigos no son naturales sino construcciones socio-históricas que definen (y se definen relacionalmente a través de) contextos interpretativos (tesis 2). (5) Qué estos contextos definen los límites de la interpretación. A partir de esta serie de afirmaciones se puede postular que el significado que los profesores y/o investigadores les dieron a sus prácticas pedagógicas en cultura visual, el modo en que usaron y leyeron a los referentes teóricos y escribieron su experiencia pedagógica depende de su posición en la estructura social y su pertenencia a determinados contextos interpretativos (educativos, artísticos, científicos).

## FIGURACIONES CULTURALES

La noción de *figuración cultural* resulta fructífera para referirse a los contextos interpretativos a los que pertenecen los profesores e investigadores y los propios.

Esta noción toma prestado el vocablo de *figuración* de Norbert Elias (1989) en tanto que entramado de relaciones humanas que no son “estructuras externas o coercitivas que accionan sobre las personas, sino una serie de lazos largos y diferenciados, que se desarrollan a través del tiempo, que supera la perspectiva del individuo ‘clausus’ y de la sociedad como una entidad independiente que se impone a los individuos” (1989: 45). Estos entramados relacionales configuran redes de significados –más o menos estables y abiertos– sobre diferentes objetos, prácticas y discursos. Por su carácter flexible y mutable no son estrictamente “estructuras significativas” (GEERTZ, 1987). Estas redes de significados pueden pre-existir a las instituciones, ser gestadas institucionalmente o cristalizarse en instituciones. Pueden ser más o menos cerradas o abiertas y verse afectadas por las posiciones de clase y género de sus integrantes –de ahí que no puedan entenderse estrictamente como “comunidades interpretativas” (FISH, 1982) – y por la multiplicidad de espacios sociales dónde actúan (ámbitos educativos, artísticos, científicos) – por lo que tampoco son equiparables al concepto de “campo” (BOURDIEU, 1995, 1997). Su cohesión la brinda ciertas creencias, valores y significados compartidos sobre diferentes temas o aspectos del mundo social. Dentro de estas figuraciones culturales pueden existir discordancias siempre y cuando éstas se inscriban dentro del horizonte de significado que las mismas brindan. Cuando las discordancias son tales que cuestionan los fundamentos y el *pathos* común de una figuración, o las creencias y significados de uno de sus miembros no pueden ser aprehendidas o re-inscriptas dentro de su horizonte de sentido, nos encontramos en los límites de las mismas. El grado de permeabilidad ante tales acontecimientos define el nivel de elasticidad de las figuraciones culturales. Los miembros de una figuración cultural – en este caso educadores e investigadores en cultura visual– pueden pertenecer a otras figuraciones –

artísticas, educativas, científicas– en tanto que nudos de una red multidimensional – siempre que se comporten en cada una de ellas de acuerdo a las creencias y significados que definen el horizonte común de cada figuración.

Las figuraciones culturales son entramados relacionales de personas en movimiento que comparten criterios y modos de significación sobre determinadas prácticas, discursos y objetos de la vida social. Por este motivo se puede entender a las figuraciones culturales como redes de relaciones que definen tipos de agrupamientos a partir de modos de comprensión<sup>7</sup>. Estos agrupamientos pueden configurarse atravesando otras agrupaciones potenciales o existentes como la clase social, el género, la etnia o esferas de acción específicas como la educación, el arte o las ciencias. ¿Se puede definir a los investigadores, pedagogos, educadores y profesores que proyectaron, realizaron y escribieron las prácticas pedagógicas en cultura visual aquí analizadas como pertenecientes a una figuración cultural específica? Si, en tanto y en cuanto compartan determinados significados que permiten configurar (endógena y exógenamente) un tipo de agrupamiento diferente al de su procedencia geográfica, de clase, de género o profesional.

Más allá de las diferencias geográficas y los matices de formación de grado, todos los profesores e investigadores comparten el hecho de tener un desempeño profesional en el campo de la educación artística, el mundo de las artes y la investigación en educación artística. Por tanto, se podría definir a estos profesores e investigadores dentro de una figuración cultural común vinculada a su desempeño profesional. Sin embargo, más allá de esta dimensión profesional, existe un núcleo de creencias comunes vinculadas a los Estudios sobre Cultura Visual y a la Educación en Cultura Visual que permita pensar en otro tipo de agrupamiento. Esta figuración vincula a los profesores e investigadores de acuerdo a ciertos

significados comunes que hacen a una comprensión singular de la sociedades contemporáneas, el lugar que en ella ocupan las imágenes, los estudiantes que concurren a sus clases, los estudios y pedagogías en cultura visual y la función social de la educación artística<sup>8</sup>. Esta figuración no anula los matices ni las perspectivas singulares – propias de las trayectorias formativas, profesionales y vitales de cada uno de los profesores e investigadores – sino que las inscribe dentro de este nuevo horizonte común de sentido.

Una de las particularidades de este tipo de figuración cultural es su alto nivel de auto-reflexividad. Esto quiere decir, la capacidad de sus miembros para diferenciarse de otros tipos de figuraciones que se inscriben dentro de las mismas áreas del espacio social. Esto les permite establecer cierta genealogía común y pensarse a sí mismas y a sus propuestas de una manera programática<sup>9</sup>. En la mayoría de las descripciones de las prácticas pedagógicas analizadas, este “otro” (real o ficticio) aparece como las formas de pensar, actuar y entender la enseñanza y el arte propios de la modernidad. En el campo del arte esto supone distanciarse de las propuestas modernistas o formalistas centradas en el valor del lenguaje; en el área de educación artística diferenciarse de los contenidos del *DBAE (Discipline-Based Art Education)* [Educación Artística Basadas en las disciplinas]; y en el campo de las ciencias sociales y humanas de las perspectivas neo-positivistas.

A partir de las referencias citadas por Paul Duncum (2006) – en la introducción al libro que compila las descripciones de las experiencias pedagógicas analizadas – pude definir determinados mecanismos selectivos que inscriben a esta figuración dentro de cierta tradición de pensamiento<sup>10</sup>. Esta “selección” delimita las fuentes de referencias –que se expanden con la bibliografía citada en las descripciones de las propuestas– y definen las líneas de pensamiento que comparte la figuración. Estas líneas atraviesan algunas reflexiones sobre la cultura visual a partir de los trabajos de Nicholas Mirzoeff (2002) y

Walker y Chaplin (2002); la educación en cultura visual (DUNCUM, 2001, 2002, 2003; FREEDMAN, 2003, 2006; TAVIN, 2000, 2003; TAYLOR y BALLENGE-MORRIS, 2003); la interpretación de imágenes (BARRET, 2003; EWEN, 1988; GIROUX, 1994; HALL, 1980); y el entendimiento sobre la infancia y la juventud (DUNCUM 2002b; STEINBERG Y KINCHELOE, 1997).

Los criterios de diferenciación construidos, las referencias citadas, los significados compartidos y el tipo de prácticas pedagógicas desarrolladas y descritas le permitieron a Duncum utilizar un rótulo común que –más allá de sus diferencias– agrupa a este conjunto de experiencias pedagógicas bajo el término de *visual culture* [cultura visual]<sup>11</sup>.

## MODOS DE LECTURA Y UTILIZACIÓN DE LOS TEXTOS DE REFERENCIA

Una segunda característica de la figuración cultural analizada aparece vinculada al uso de textos. Para fundamentar y documentar sus prácticas pedagógicas los profesores e investigadores utilizaron diversas fuentes bibliográficas. Estas fuentes se corresponden a artículos de revistas, capítulos de libros o libros completos. La utilización de los textos de referencia es variada y se ajusta a las estrategias elaboradas por cada uno de los profesores. Están quienes utilizan las referencias para fundamentar su descripción y quienes las incorporan para pensar y diagramar sus estrategias pedagógicas. Por lo general los textos relacionados a la cultura visual y a la educación en cultura visual son utilizados para fundamentar las propuestas, establecer estrategias de abordaje y modos de comprensión de ciertos temas, construir marcos interpretativos, redefinir estrategias curriculares y establecer criterios de interpretación de las imágenes utilizadas.

Las referencias utilizadas para reflexionar sobre las imágenes y lo visual provienen de dos vertientes

de pensamiento diferentes. La primera conecta las imágenes con una tradición negativa, que vincula su poder de seducción con su capacidad de engaño para imponer significados que transforman las identidades. Dentro de esta línea los textos sobre imágenes son utilizados para establecer un diagnóstico sobre las sociedades contemporáneas, definir significados sobre las imágenes y establecer criterios interpretativos críticos para llevarlos al espacio del aula.

A diferencia de estas propuestas – que tendían a equiparar la cultura visual con la interpretación crítica de imágenes – la selección y el modo de utilización de referentes hecho dentro de la experiencia española se inscribe dentro de ciertas líneas de estudios sobre la visualidad. En esta propuesta lo visual no se reduce a la imagen (y su interpretación) sino al tipo de mirada que se construye a partir de los diferentes modos de relación con éstas. En esta experiencia se comprende la visión no sólo como un acto psíquico fijo sino como una práctica social encarnada, que posee diferentes formas de desarrollo, y que se encuentra inscrita en relaciones de poder que estructuran el campo de lo visual (quién mira, quién es mirado, qué se muestra, qué se ve, qué es lo dominante, cuáles son las alternativas de resistencia). A partir de estos fundamentos se define una aproximación reflexiva en la producción de conocimientos basada en la interpretación, la investigación y las estrategias dialógicas, usando conceptos clave como visión e interpretación de la infancia.

### **LAS PROPUESTAS PEDAGÓGICAS: OBJETIVOS, DESARROLLO Y ALCANCES**

Más allá de los diferentes niveles educativos en donde se implementaron las propuestas pedagógicas existen una serie de objetivos similares que definen parte de los significados que los profesores e investigadores les dieron a sus prácticas (en tanto que lectura del presente

y proyección de propósitos). Uno de los objetivos que emerge en las propuestas se inscribe a nivel curricular y apunta a re-significar las prácticas pedagógicas en educación artísticas. El segundo de los objetivos define otro nivel de significados y aparece vinculado a la reflexión sobre la influencia de las imágenes (sobre todo publicitarias, televisivas y cinematográficas) en la configuración de la identidad – de género, clase y etnia – de los estudiantes. El tercer objetivo de las propuestas define el argumento fundamental de las prácticas pedagógicas en cultura visual y configura uno de los significados principales de las mismas: el generar herramientas críticas para decodificar los significados y sentidos de las imágenes publicitarias, televisivas o cinematográficas. Finalmente, existe un cuarto objetivo que se centra en la confección de imágenes alternativas que atiendan a los problemas de la comunicación visual.

La descripción del *desarrollo* de las prácticas pedagógicas da cuenta, también, de parte de los significados construidos sobre las mismas. Estas descripciones hablan de la forma en que estas prácticas fueron interpretadas bajo códigos de significación que se definen, en uno de sus niveles, de acuerdo a la figuración cultural de pertenencia. Sin embargo, si se toma solo los pasajes en que se explica la actividad pedagógica (sin considerar los objetivos y fundamentaciones teórico-prácticas) se configura un nuevo significado que equipara a las propuestas entre sí. Si tomamos por caso las prácticas educativas de la formación de artistas hacia finales del siglo XIX, más allá de los contenidos y las finalidades propuestas, las mismas se reducen a ejercitaciones productivas (grabado, dibujo, pintura) en una superficie bidimensional que funciona como soporte. En las prácticas pedagógicas en cultura visual la invariante se configura a partir de las relaciones que se establecen entre los estudiantes y ciertas imágenes vinculadas al ámbito de la publicidad, las artes, la televisión, la fotografía y el cine. Esta relación aparece

mediada por el discurso de los profesores o investigadores quienes son los encargados de seleccionar (directa o indirectamente) las imágenes y establecer los modos de utilización de las mismas dentro del espacio del aula. La relación, en tanto que interpretación, aparece guiada por el profesor a partir de preguntas, argumentaciones teóricas y fomento de la discusión grupal. De acuerdo a esto, y más allá que en algunos casos se les pedía a los estudiantes que generasen algún tipo de producción visual o textual, las prácticas pedagógicas en cultura visual se pueden comprender como *ejercitaciones interpretativas*.

### **LOS USOS DE LA IMAGEN Y LA PRÁCTICA DE ESCRITURA**

Las imágenes ocupan un lugar central en las propuestas pedagógicas en cultura visual. Para los profesores e investigadores representan uno de los ejes sobre el que se articula sus ejercicios. En la mayoría de las propuestas se apunta a que los estudiantes generen un análisis crítico de las mismas (sobre todo aquellas provenientes de la publicidad, la televisión y el cine). Para ello los profesores emplearon diversos procedimientos: (a) guía del profesor, (b) discusión grupal, (c) transformación a partir de una técnica específica, (d) relación con otro grupo de imágenes, (e) generación de una nueva imagen prestando atención al procedimiento de construcción.

Cuando una de las imágenes utilizadas entra en la figuración cultural de las propuestas educativas en cultura visual sobre ella se construyen ciertos significados que tienden a definirlos como constructos pertenecientes a un contexto social y cultural específico capaces de comunicar determinados valores y, a la vez, definir las identidades de género clase, etnia de los estudiantes.

Las imágenes utilizadas por cada uno de los profesores e investigadores en sus propuestas dan cuenta

(implícitamente) de los criterios que operaron en su selección. Estos criterios ayudan a definir sus sentidos y significados. En todas las propuestas analizadas los criterios de selección se basaron en aquellas imágenes que: (1) dieran cuenta diferentes representaciones de la infancia (2) generasen una conexión con la posición generacional y de clase de los estudiantes (3) atravesasen (a la vez que distinguieran) la cultura popular y el mundo del arte. El sentido de las imágenes en todos los ejercicios aparece negociado entre los docentes (a través del criterio de selección y la contextualización) y los alumnos (a través de sus interpretaciones).

A diferencia de otras experiencias educativas los profesores e investigadores que las realizaron tuvieron la necesidad de describir sus propuestas. El acto de escritura configura posiciones y modalidades de presentación que pueden ser interpretados. Todo posicionamiento implica una relación diferencial con otras posiciones. En las descripciones de las prácticas pedagógicas en cultura visual, este “otro” aparece como las formas de pensar, actuar y entender la enseñanza y el arte propios de la modernidad. A partir de ese “otro” se configura un “nosotros” que articula y da coherencia a una diversidad de prácticas pedagógicas. Dentro de esta nueva configuración se incorporan determinadas referencias de la modernidad pero transformadas para ser usadas en pos finalidades educativas contemporáneas. Un caso paradigmático se corresponde a la reutilización de la moderna distinción entre “alta” y “baja” cultura y a la concepción de esta última en tanto que “engaño de masas”.

Las descripciones de las propuestas incluían tanto el desarrollo de las prácticas pedagógicas como las perspectivas teórico-prácticas que las fundamentan. Este hecho no solo da cuenta de la auto-reflexividad de la figuración sino también de la creciente textualización de las prácticas artísticas y educativas. Si se presta atención a la trayectoria de formación de los profesores e investigadores se advierte que la mayoría está haciendo



o hizo un estudio de posgrado (máster o doctorado) por lo que su posición o relación con la enseñanza es de por sí diferencial. De esto se infiere que la figuración cultural que define las prácticas en cultura visual aparece, todavía, estrechamente vinculada al campo universitario-académico. Más si se tiene en cuenta que dentro de los casos seleccionados varios fueron comandados por investigadores que no estaban al frente de las clases o si lo estaban era al frente de cursos de posgrado o especialización.

### EPÍLOGO O MODOS DE COMPRENDER

Cómo epílogo del presente artículo enumero una serie de cuestiones que resulta menester analizar con mayor profundidad para comprender mejor las propuestas pedagógicas en cultura visual. Las mismas se vinculan a los modos de comprensión del entorno-sociocultural, la educación en cultura visual y la imagen y lo visual.

*Comprensión del entorno socio-cultural.* La figuración cultural analizada comparte (1º) Una interpretación similar del contexto socio-cultural y artístico en el que inscriben sus prácticas. Estas interpretaciones se puede resumir de acuerdo a cuatro ejes principales: (a) La crisis de las identidades tradicionales (nación y clase) y la emergencia de nuevos procesos de configuración subjetiva e identitaria (género, generación, etnia). (b) La proliferación de los medios de la imagen en la sociedades contemporáneas (c) La crisis del criterio que diferenciaba el *high art* (las Bellas Artes) del *low art* (la cultura masiva y popular) (d) Algunas transformaciones en el campo de la educación artística (2º) La consideración que la proliferación de los medios de la imagen (publicidad, televisión, cine, internet) afecta de manera preponderante la configuración de las subjetividades e identidades (generacionales, de género, clase y etnia) de los niños y jóvenes.

Dentro de este marco interpretativo común las propuestas pedagógicas se pueden distinguir de acuerdo

a dos ejes que se corresponden al tipo de vínculo que establecen entre las imágenes y los estudiantes. Por un lado, están las propuestas que plantean una relación *crítico-interpretativa* que apunta a dar cuenta de los significados no explícitos de las imágenes. Por otro, están las propuestas que intentan mostrar, a través de imágenes provenientes del mundo del arte, otras modalidades de representación identitaria en la búsqueda por generar *procesos de subjetivación alternativos*.

*Comprensión de las pedagogías en cultura visual.*

Más que un campo en el que se conjugan el arte, la docencia y la investigación, las pedagogías en cultura visual parecen ser un tipo de práctica y reflexión pedagógica en proceso de institucionalización. Este tipo de prácticas tienen por finalidad generar procesos de reflexión sobre la construcción de las identidades generacionales, de clase, género y “étnicas” tomando como eje la relación entre el cuerpo colectivo e individual de los estudiantes y un conjunto de imágenes-medios (provenientes del mundo del cine, la TV, la plástica, las revistas) en el espacio del aula. Es menester pensar la relación que existe entre el status y la función social de las imágenes-medio en el capitalismo pos-fordista y las pedagogías en cultura visual.

En muchos casos existe una distancia entre el fundamento teórico (los estudios en cultura visual) y las prácticas pedagógicas que se derivan de este. La cultura visual emerge como un campo de reflexión que indaga y analiza el acto de mirar y las relaciones entre miradas (la visualidad) y cómo estas relaciones nos configuran. Sin embargo, algunas corrientes dentro de las pedagogías en cultura visual se acercan más a una iconografía crítica que busca comprender el sentido que producen determinadas imágenes. En la mayoría de las propuestas educativas el acto de mirar se confunde con el de interpretar. El acto de interpretar se vincula directamente con los sentidos y la significación, el acto de mirar con la reciprocidad o no de las miradas y su tipo.

*Comprensión de las imágenes y lo visual.* Al analizar el lugar de imágenes en las propuestas pedagógicas en cultura visual se abre una nueva perspectiva. Dentro del aula las imágenes se abordan como campos significantes que construyen significados en contacto con el cuerpo de los estudiantes. En todas las propuestas las imágenes-medio usadas se entienden como portadoras de dos caras, una vivible y otra invisible que –mediante un juego de asociaciones, interpretaciones o decodificaciones– sale a la luz. En este sentido, la imagen encierra un enigma a ser develado mediante algún tipo de clave interpretativa, de aquí su proximidad con los análisis iconográficos. Sin embargo, los estudios iconográficos abordan las imágenes desde un punto de vista de reconstrucción histórica. Si buscan develar los sentidos y significados que aparecen en las imágenes analizadas, se hace a partir de comprender el horizonte cultural de la época en que dichas imágenes fueron creadas o utilizadas. La propuesta de educar en cultura visual busca hacer lo mismo pero desde la contemporaneidad. Por lo tanto, los interrogantes no aparecen solamente en relación a las significaciones de las imágenes, sino, además, a como las mismas afectan la subjetividad de los intérpretes. Lo que las ubica en una perspectiva de las recepciones.

## SOCIOLOGY OF CULTURE AND ART EDUCATION. ANALYSING PEDAGOGICAL APPROACHES IN VISUAL CULTURE

### Abstract

This article analyzes, from a perspective close to the sociology of culture, a set of teaching practices developed in formal education in Spain, the United States and Canada that are included in the project of education in visual culture. To realize this purpose, this article analyzes: (1) Theoretical and methodological tools used (2) The way in which teachers and researchers who developed

these teaching practices interpreted and used different theoretical and education background in their proposals. (3) The pedagogical practices (fundaments, perspectives, objectives, development and achievements) and understanding and use are given to images (selection criteria, meaning given, and method of use).

**Keywords:** Sociology of Culture. Arts Education. Pedagogies. Visual Culture.

## NOTAS

- 1 Estos textos se corresponden a los trabajos de: (1) Laura Trafti: "Preschoolers Interpreting Vision of Childhood" (Duncum, 2006: 1-11). (2) Keerit Kharod: "An Interdisciplinary Approach: Using Cultural and Gender Studies With Fourth Graders" (Duncum, 2006: 32-38). (3) Sherri Polaniecki: "Teaching Through TV: Transformative Encounters with Constructed Reality" (Duncum, 2006: 39-46). (4) Patricia M. Amburgy, Wanda B. Knight y Karen Keifer-Boyd: "Revising the Self Portrait and Still Life as Visual Culture" (Duncum, 2006: 73-80). (5) Leanne Levy: "Popular Culture as a Mirror to the Self: teacher training through art and popular visual culture" (Duncum, 2006: 151-159).
- 2 Este discurso se corresponde al trabajo de Kevin M. Tavin y David Anderson "A cultura visual nas aulas de arte do Ensino Fundamental: uma desconstrução da Disney" (Martins y Tourinho, 2010: 57-71) que apareció también en inglés en la revista *Art Education* (Tavin y Anderson, 2003: 21-23; 32-35).
- 3 La única excepción se presenta en primaria, donde analicé dos propuestas.
- 4 Del latín *agonalis*, "perteneciente o relativo al combate; que implica lucha", en este caso de clases sociales.
- 5 Siguiendo la metáfora de Hall (1980) el momento de codificación remite a la instancia de producción (discursiva) que "codifica" determinados significados –de acuerdo a la estructura de producción– en un mensaje (por ejemplo televisivo) para ser transmitido a un tipo de audiencia.
- 6 Un ejemplo de este tipo de planteos se puede encontrar en algunos de los pasajes de los trabajos de Tzvetan Todorov (1987) y Peter Burke (1991).
- 7 Sin embargo, no sería correcto pensar las figuraciones culturales como un tipo de sub-cultura debido a que detrás de la utilización de este concepto descansa un criterio de ordenamiento jerárquico de las culturas.
- 8 Algunos de estos significados compartidos serán analizados en el último apartado.
- 9 Esta característica convierte a la figuración en un grupo (auto) definido.

- 10 La tradición selectiva es una noción tomada en préstamo de Raymond Williams (2000) que permite pensar los mecanismos de selección a través de los cuales determinada formación elige un pasado sobre el cual (re)pensarse.
- 11 Al hacerlo hace visible estas prácticas y su reflexión, ensanchando los límites de la configuración cultural vinculada a la Educación en Cultura Visual.

## REFERÊNCIAS

- AGUIRRE, I. *Teorías y Prácticas en Educación Artística*. Barcelona: Octaedro, 2005.
- BARRAGÁN, J. M. Perspectivas críticas y práctica educativa. In: MARÍN VIADEL, R. (ed.). *Investigación en Educación Artística*. Granada: Universidad de Granada, 2005.
- BARRET, T. Interpreting visual cultura. *Art Education*, v. 56, n. 2, p. 6-12, 2003.
- BOURDIEU, P. *Las reglas del arte, génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI, 1997.
- BOURDIEU, P. *Creencia artística y bienes simbólicos*. Elementos para una sociología de la cultura. Buenos Aires: Aurelia\*Rivera, 2003.
- BURKE, P. *La cultura popular en la Europa Moderna*. Madrid: Alianza, 1991.
- DUNCUM, P. Theoretical foundations for an art education of global culture and principles for classroom practice. *International Journal of Education and the Arts*, v. 2, n. 3, p. 1-10, 2001.
- \_\_\_\_\_. Clarifying visual culture art education. *Art Education*, v. 55, n. 3, p. 6-11, 2002.
- \_\_\_\_\_. Childeren never were what they were: Perspectives on childhood. In: GAUDELIUS, Y.; SPERIS, P. (ed.) *Contemporary issues in art educations*. Upper saddle River, NY: Pearson Education, 2002b. p. 97-107.
- \_\_\_\_\_. Visual culture in the classroom. *Art Education*, v. 56, n. 2, p. 25-32, 2003.
- DUNCUM, P. (ed.) *Visual Culture in the Art Class: Case Studies*. Urbana-Champaing: University of Illinois, 2006.
- EFLAND, A.; FREEDMAN, K.; STUHR, P. *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós, 2003.
- ELIAS, N. *El Proceso de la Civilización*. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.
- EWEN, S. *All consuming images: The politics of style in contemporary culture*. New York: Basic Books, Inc, 1988.
- FISH, S. *Is there a text in this class? The authority of interpretative communities*. Massachusetts: Harvard University Press, 1982.
- FREEDMAN, K. The importance of student artistic production to teaching visual culture. *Art Education*, v. 56, n. 2, p. 38-43, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Enseñar la cultura visual*. Currículum, estética y la vida social del arte. Barcelona: Octaedro, 2006.
- GEERTZ, C. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 1987.
- GIROUX, H. *Disturbing pleasures: learning popular culture*. New York: Routledge, 1994.
- HALL, S. Encoding/decoding. In: HALL, S. (ed.) *Culture, media, language: Working papers in cultural studies, 1972-1979*. London: Hutchinson, 1980. p. 128-138.
- HARAWAY, D. *Ciencia, ciborgs y mujeres*. La reinención de la naturaleza. Madrid: Cátedra, 1995.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F. *Espigador@s de la cultura visual*. Otra narrativa para la educación de las artes visuales. Barcelona: Octaedro, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro, 2010.
- LACHAPELLE, J. R. Conflict between Research and Practice in Art Education: A Sociological Perspective. *Studies in Art Education*, v. 23, n. 2, p. 56-64, 1982.
- \_\_\_\_\_. The Sociology of Art and Art Education: A Relationship Reconsidered. *Studies in Art Education*, v. 26, n. 1, p. 34-40, 1984.
- MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.) *Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola*. Santa Maria: Editorial UFSM, 2010.
- MIRZOEFF, N. *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós, 2003.

STEINBERG, S.; KINCHELOE, J. Introduction: no more secret – kinderculture, information saturation, and the postmodern childhood. In: KINCHELOE, J. (ed.) *Kinderculture: the corporate construction of childhood*. Boulder, CO: Westview, 1997.

TAVIN, K. Introduction: the impact of visual culture on art education. *Journal of Multicultural and Cross-cultural Research in Art Education*, v. 18, n. 1, p. 20-23, 2000.

\_\_\_\_\_. Citizenship in visual culture. *The journal of Social Theory in Art Education*, v. 18, n. 1, p. 20-23, 2001.

\_\_\_\_\_. Wrestling with angels, searching for ghost: Toward a critical pedagogy of visual culture. *Studies in Art Education*, v. 44, n. 3, p. 197-213, 2003.

\_\_\_\_\_; ANDERSON, D. Teaching (popular) visual culture: deconstructing Disney in the elementary art classroom. *Art Education*, v. 55, n. 3, p. 21-23. p. 32-35, 2003.

TAYLOR, P. G.; BALLENGE-MORRIS, C. Using visual culture to put a contemporary ‘fizz’ on the study of Pop Art. *Art Education*, v. 44, n. 3, p. 197-213, 2003.

TODOROV, T. *La conquista de América: la cuestión del otro*. México: Editorial Siglo XXI, 2004.

TRAFÍ, L. Art Interpretation as Subject Constitution Research on the Role of Critical Art History in Teacher Education. *The International Journal of Art and Design Education*, v. 23, n. 1, p. 26-34, 2004.

WALKER, J. A.; CHAPLIN, S. *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro, 2002.

WILLIAMS, R. *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península, 2000.

Enviado em 07 de junho de 2011  
Aprovado em 30 de junho de 2011