

Un proyecto educativo crítico y responsable con los futuros productores culturales

Idoia Marcellán Baraze

Universidad del País Vasco UPV/EHU

RESUMEN

Existe una amplia investigación que señala la importancia y omnipresencia de lo visual en la sociedad actual (Mitchell, 1995; Mirzoeff, 2003; o Walker y Chaplin 2002) y en la que se justifica y argumenta que las manifestaciones visuales son algo más que meras representaciones de la realidad. En estos y otros trabajos se remarca el hecho de que representan modelos de comportamiento, creencias o formas de socialización y que, a través de sus elaboradas estéticas, poseen además gran poder persuasivo. Así es que podemos afirmar que las artes visuales y otras producciones culturales poseen un valor formativo que en algunos entornos educativos parecen no querer ver o, cuando menos, hacerse cargo de ello. Frecuentemente, estos modelos y valores suelen ir en la dirección contraria a los propósitos formativos que intentamos desarrollar en los diversos entornos educativos. Por tanto, ¿Cómo podría revertirse este hecho en sentido positivo?

En esta comunicación se reflexiona sobre estas cuestiones y se presenta un trabajo realizado con los futuros creadores de producciones culturales pues en ellos y ellas recae también parte de la responsabilidad respecto a cómo es la iconosfera que nos envuelve. El alumnado del grado de Creación y Diseño de la facultad de Bellas Artes se embarcó en una tarea a través de la cual: por un lado, tomaron conciencia de este valor formativo de las diversas manifestaciones culturales, artísticas o no, rastrearón la génesis de los modelos de valores y comportamientos representados, estableciendo conexiones entre los distintos artefactos. Por otro, en aquellos casos en los que lo vieron oportuno y necesario, buscaron alternativas a los discursos hegemónicos y crearon nuevas propuestas. Pero sobre todo se hicieron cargo del potencial que hay en ellos y ellas para poder transformar e incidir en su entorno. Con este trabajo intentamos que tomaran posiciones críticas respecto a su futura labor como productores de artefactos que pueden incidir en la construcción social.

En última instancia, el proyecto educativo crítico y responsable que desarrollamos en el aula evidenció, una vez más, que la clave para la transformación está en adoptar perspectivas educativas críticas y en una ampliación de la mirada respecto a las producciones culturales sean artísticas

o no. Una mirada que nos permita considerarlas como algo que nos sirve para construir representaciones, versiones sobre el mundo, sobre lo que nos pasa, sentimos, pensamos, sobre nuestra experiencia. Como aquello que nos puede ayudar a dar forma, a comprender mejor esa experiencia, esos sentimientos, esas emociones desde múltiples perspectivas, discursos...etc.

Palabras llave

Comprensión crítica, producciones culturales, cultura visual, experiencia de trabajo, aprendizaje, manifestaciones culturales

Intro

Desde finales del siglo XX y con la emergencia de diversos medios de comunicación masiva así como con la multiplicación de las pantallas, han sido numerosos los autores que han ido señalando la importancia y omnipresencia de lo visual en la sociedad contemporánea (Mitchell, 1995; Mirzoeff, 2003; o Walker y Chaplin 2002 entre otros). La fotografía, el cine, la televisión y posteriormente la pantalla de las pantallas, internet, han proporcionado un sinnúmero de artefactos culturales audiovisuales que han hecho proliferar un predominio de las imágenes como transmisoras de información, entretenimiento y de una serie de actitudes, creencias y valores. Producciones culturales provenientes de la 'cultura popular' que con el brote de los estudios culturales y estudios visuales y de cultura visual empezaron a ser vistas, estudiadas y consideradas desde otros modos más complejos.

1. Las transformaciones en la mirada y en el estudio de las producciones culturales

Dadas las limitaciones de espacio no podemos más que apuntar las transformaciones que los estudios culturales, los estudios visuales y los estudios de cultura visual han propiciado tanto en el modo de considerar a las diversas producciones culturales, sean artísticas o no, como en el modo de abordarlas para su estudio. Así y a modo resumen, estos diversos estudios han propiciado:

1.1. La reivindicación de lo popular como objeto de estudio y los microrrelatos

Destacamos la aportación de los estudios culturales que, entre otras cuestiones, evidenciarán la inexistencia de una sola cultura común compartida y comenzarán a reconocer las formas culturales pertenecientes a las clases subordinadas de los centros industriales y urbanos. Una de las primeras consecuencias de este hecho va a ser el resquebrajamiento de la coherencia cultural basada en principios autoritarios y jerárquicos (Storey, 2001) y por tanto la consideración de todas las manifestaciones culturales independientemente de su categoría estética como merecedoras de estudio, desde las artes visuales hasta otras producciones culturales. Además, se adoptarán diversas perspectivas ante los textos y las prácticas culturales dando lugar a un campo interdisciplinario complejo, con diferentes aproximaciones y definiciones. No obstante coincidirán en dos ideas fundamentales: que la cultura no es un conjunto de textos y prácticas culturales fijado históricamente sino variable y que es construida. Desde los estudios culturales se reivindicará, por tanto, el estudio de la cultura popular producida activamente por los hombres y mujeres corrientes. Según cita Storey (2001) un autor como Hoggart, por ejemplo, describe la estética de

la clase trabajadora como algo que le lleva a intensificar su vida ordinaria.

Storey sintetiza que los diversos investigadores: *"Estudian textos y prácticas culturales para constituir o reconstruir las experiencias, los valores, etc. La 'estructura del sentir' de determinados grupos o clases o sociedades enteras, para comprender mejor las vidas de aquellos que vivieron la cultura."* (2001:97).

Así pues, los estudios culturales abrirán las puertas al estudio de la cultura popular realizada por y para la sociedad y también a las voces, las prácticas y las identidades emergentes de las gentes africanas, asiáticas y caribeñas dispersas que hasta entonces habían sido silenciadas. Además se dará relevancia a los microrrelatos frente a las metanarrativas, en las que predominaban las voces privilegiadas de una élite cultural y poderosa.

1.2 La aportación de una dimensión política a los fenómenos culturales

Los intentos por detectar y describir la ideología (entendida como el cuerpo sistemático de ideas articulado por un grupo específico de personas) inscrita en la cultura popular van a abrir una dimensión política a estos estudios. Durante los 60' y los 70', como consecuencia de las aportaciones de los estudios culturales, las influencias de la antropología, la escuela de Frankfurt de filosofía, el psicoanálisis, el formalismo ruso, la semiótica etc., numerosos estudiosos empezaron a cuestionar sus disciplinas. Desde posiciones de izquierda evidenciaron el componente ideológico y político subyacente a ellas y se preguntaron su función educadora e intelectual en la reproducción de la sociedad. *"Muchos de ellos incluso eran, o se hicieron socialistas y llegaron a la conclusión de que no podían seguir siendo observadores <<neutrales/objetivos/imparciales>>, sino que tenían el deber de intervenir para contribuir a la construcción de una sociedad socialista"* (Walker, J.A. & Chaplin, S., 2002:58). Entre esas disciplinas se encuentran el arte y su historia y los estudios sobre medios de comunicación. Desde estas posiciones se concibe que los textos y las prácticas culturales están compuestos por los comportamientos y las ideas compartidas por los hombres y mujeres, los grupos y las instituciones que los producen y consumen. Así que abogarán por detectar las ideas que sustentan esas producciones y las estructuras que las configuran, en aras de desvelar las ideologías subyacentes y el poder inscrito a través de la cultura. Estos estudios, por tanto, desvelarán como el poder también se construye a partir de la cultura.

Igualmente se pone el centro de atención en indagar en por qué se cuenta la historia, más que en el cómo, y en aquél que la cuenta y en el que la consume, más que fijarse en sobre quiénes versa.

Los estudiosos señalarán cómo la producción y reproducción del espacio cultural produce y reproduce espacio social. Identificando y cuestionando estos procesos y a sus 'actores' tratarán de intervenir socialmente y transformar la realidad desde una óptica principalmente marxista.

1.3 La adopción en la investigación de una perspectiva crítica

Los investigadores, pioneros del centro de Birmingham, adoptarán las teorías críticas desarrolladas desde distintos campos del pensamiento (estética, artes, antropología, sociología y especialmente filosofía), por los intelectuales europeos de la Escuela de Frankfurt. Ello les llevará a crear un modo de mirar la realidad eminentemente revolucionario y transformador. Así que más que interpretar los textos y las prácticas culturales, tratarán de transformar el mundo y para ello también iniciarán estudios empíricos.

La aproximación al estudio de las prácticas y los textos culturales se hará poniéndolos en tela de juicio e indagando sus funciones. Para ello se crearán diversos modos de análisis; una investigación que llevará a los investigadores a resistir, discriminar (Leavis, 1930), a deconstruir (Derrida, 1987) o a indagar el quién, cuándo, dónde se dicen las cosas (Foucault, 1966). En última instancia los estudios culturales tratan de revelar, los elementos de dominación existentes en las relaciones de poder que se dan en lo económico y que inciden en el campo cultural.

1.4 El interés por el estudio de los significados y la significación de los fenómenos culturales

Desde las distintas posiciones van a indagar la composición de las estructuras que constituyen los hechos sociales. Por ejemplo, los estructuralistas, las presentarán como estructuras permanentes. Si bien Barthes (1967) precisará que hay matices en la apreciación de las estructuras y abrirá así vía al postestructuralismo, esbozando un modelo semiológico para la lectura de la cultura popular.

Así pues, mientras los estructuralistas se centran en cómo el sistema del lenguaje, y sistemas análogos al lenguaje, determinan la naturaleza de la expresión lingüística y cultural, los postestructuralistas como Foucault (1966) se preocuparán más por cómo se usa el lenguaje y cómo el lenguaje está siempre articulado con otras prácticas culturales y sociales.

Por tanto, el centro de la investigación girará de los productos a la consideración de la interacción de los sujetos con ellos y al contexto en el que se produce. Fundamentalmente se preguntarán por cuál es la relación entre las representaciones visuales y la realidad.

1.5 Una mirada interdisciplinaria y transversal a las manifestaciones culturales

Desde estas perspectivas se va a ver necesaria la configuración de unos grupos de investigación interdisciplinarios para poder abordar con mayor precisión las nuevas formas de mirar y aprehender los fenómenos culturales. La propia complejidad de los textos y las prácticas culturales, constituidos por significantes auditivos, visuales e impresos, va a requerir de esta mirada transversal y un trabajo conjunto de antropólogos, sociólogos, semióticos, etnógrafos, historiadores y un largo etcétera.

Los estudios culturales abordan los fenómenos desde múltiples puntos de vista, contextualizando sociopolíticamente los fenómenos y requiriendo, por tanto, de una multiplicidad de saberes que pueden llegar a desbordar a los investigadores. Morín (2002) explica que la ruptura de los antiguos esquemas mentales que guiaban nuestra visión limitada y egocéntrica del mundo ha permitido desarrollar nuevas políticas globales basadas en el pleno respeto por la diversidad. Además, a partir de los debates generados dentro del psicoanálisis y la psicología, se irá más allá de aspectos perceptivos (Arnheim, 1969) y biológicos, para poner el acento en las cuestiones de interpretación y la apropiación que los sujetos hacen de los textos y las prácticas culturales. En consecuencia, los fenómenos y las prácticas culturales se abordarán mediante preguntas del tipo: "*¿Por qué y cómo emergieron tales sistemas? ¿Son una forma particular de ideología asociada a unas culturas o clases sociales específicas? ¿Por qué varían de época y de sociedad en sociedad?*" (Walker & Chaplin, 2002:45)

1.6 El reconocimiento del valor formativo: los estudios visuales y de cultura visual

Además de los estudios culturales y junto a un afán por dar cuenta de los modos de representar y mirar que tienen las sociedades y grupos humanos dará lugar a la aparición de los estudios visuales y a los estudios de cultura visual. La diferencia entre ambos se fundamenta básicamente en el aspecto que enfatizan; los estudios visuales se aproximan más a la transformación de la historia del arte (Mitchell, 1995; Gombrich, 1983; Hall, 1981; Moxey y otros, 1994) y de la visualidad, mientras que los de la cultura visual, el político (Mirzoeff, 1999). Para Moxey, por ejemplo, "*los estudios visuales están interesados en cómo las imágenes son prácticas culturales cuya importancia delata los valores de quienes las crearon y construyeron*" (Moxey, 2003: 191).

Ambos estudios van a revalorizar la idea de visualidad, que pasa a ser considerada como un factor articulador de la cultura moderna (Debray, 1991; McLuhan, 1972) y será entendida como un elemento cultural de primer orden. Se entenderá que, constituido por un sin fin de artefactos, desde las representaciones artísticas hasta

las mediáticas, lo visual va a ser el elemento característico de las sociedades modernas y postindustriales. Desde estas posiciones evidenciarán como cada vez más, nuestro conocimiento del mundo, nuestra experiencia de la realidad, va a depender de las representaciones mediáticas en especial y es en ellas donde más se van a fijar los estudios culturales. Enfatizarán la idea de que son generadoras de conocimiento tanto del mundo como de nosotros mismos.

Todo lo expuesto hasta ahora inevitablemente repercutirá y transformará la educación de las artes visuales como exponemos a continuación:

2. Repercusiones en la educación de las artes visuales: ampliación del objeto de estudio

En el ámbito de la Educación de las artes visuales a partir de las aportaciones de los citados estudios culturales, visuales y de la cultura visual hubo una serie de aproximaciones que constituyeron una transformación real de los fundamentos de la educación de las artes visuales; aquellas que principalmente, en lugar de ampliar el objeto de estudio a otras producciones culturales, lo reconsideraron. Son las denominadas por Clark (1996) reconstruccionistas, por ejemplo: Duncum (1997, 2001, 2003); Efland, Freedman y Stuhr (2003). Posiciones que tienen en cuenta las nuevas formas de mirar y estudiar las diversas manifestaciones culturales, lo cual repercutirá en los criterios de selección del objeto de estudio, además de propiciar una reconsideración de las prácticas educativas.

Identificamos dos ideas principales: la consideración de las imágenes mediáticas y el papel de la educación de las artes visuales ante estas imágenes.

El debate sostenido en la modernidad sobre la excelencia y complejidad conceptual, o no, de las imágenes mediáticas no tendrá lugar en las nuevas posiciones de educación artística, las que conscientes de su omnipresencia habrán de incorporarlas como objeto de estudio. Ahora bien, no se trata de hacer desaparecer del currículo las obras canónicas de la historia del arte, como algunas veces pudiera parecer, sino de concebirlas como una manifestación cultural más a sumar a las propias de la visualidad contemporánea, entre las que destacan las imágenes de los medios. En este sentido, proponen que la educación artística habrá de abarcar:

[...] desde la tradicional historia del arte a la iconografía mediática más reciente, enfatizando aquellos estudios que se relacionan con la teoría crítica, la filosofía y los discursos políticos de la formación identitaria. El objeto de la educación artística vendría a ser, entonces, «el estudio crítico de la construcción social de la experiencia o la cultura visual»

(Hernández, 1997) (citado en Aguirre, 2005, p. 308).

Desde las posiciones anteriormente mencionadas se pone especial atención en alertar sobre el papel que debe cumplir la educación ante el creciente protagonismo de las imágenes generadas masivamente por los medios de difusión. De modo que, además de situar las imágenes mediáticas en el eje central de su propuesta educativa, las presentarán con otro sentido renovado, como agentes de la visualidad. Se pondrá de relieve la influencia que todas las manifestaciones culturales poseen en la construcción identitaria y en la necesidad de que, también, se trabaje desde los contextos escolares.

Son numerosos los argumentos y las razones presentadas por los teóricos e investigadores que justifican su abordaje y, una vez más, nos vemos en la necesidad de presentar una síntesis de los mismos. Así pues, los principales argumentos para trabar también con las imágenes mediáticas apuntan que:

2.1 Las imágenes son prácticas sociales.

El investigador australiano Paul Duncum en varios de sus estudios (1996, 2001) sostiene que por la «supervivencia» de la educación de las artes visuales es necesario ampliar el término de artes visuales a otra serie de imágenes de mayor proximidad a los estudiantes. Entiende que la cultura es parte integral de la vida social y considera a las imágenes (*pictures*), no como objetos en sí mismas, sino como parte de las prácticas sociales. Asume que examinando imágenes podemos determinar mucho sobre otras prácticas sociales tales como qué es celebrado socialmente, qué es lo permitido o lo silenciado. Lo explica de este modo:

[...] las imágenes son parte de las acciones humanas, de los pensamientos, las creencias, los valores y los significados y todas poseen un mismo valor potencial. Todas las imágenes reflejan prácticas sociales (Duncum, 1996, p. 38).

Sugiere, por tanto, que el término «artes visuales» (*visual arts*) sea sinónimo de imágenes, imágenes visuales y representaciones (*pictures; visual images; representations*). En este sentido, indica que es necesaria una concepción amplia de las artes visuales que incluya todas las imágenes, ya que de este modo se obtendrá una poderosa justificación para la inclusión de dichas artes en la educación, las que, así concebidas, suponen un principal sistema de símbolos utilizado para colocarnos en relación con otras prácticas sociales y simbólicas, al igual que las formas culturales televisivas y las fotografías instantáneas.

Otro autor, Fernando Hernández, sugiere que el estudio de estas imágenes es relevante y merece nuestra atención porque:

[...] si una representación vinculada a la cultura visual tiene un estatus que nos lo presenta como «referente» descriptivo, prescriptivo o proscriptivo (de prohibir) es de nuestro interés. En la medida en que nos dice algo sobre quiénes somos —o debemos ser—, dónde debemos ir —para comprar, ver, oír— lo que debemos pensar o cómo hemos de mirar, pasa a ser objeto de nuestra atención. A lo que hay que unir que tenga una presencia social relevante (Hernández, 2007, p. 81).

2.2 Las imágenes mediáticas están próximas e Influencian la vida de los estudiantes

En un artículo titulado «From Seurat to Snapshots: What the Visual Arts Could Contribute to Education», Duncum (1996) expone que las imágenes, en general, poseen una gran capacidad para seducirnos, abrumarnos, intoxicarnos, etc. En tanto formas culturales, ellas constituyen una parte integral de la vida social; actúan simultáneamente como espejo y como una mirada de la vida social, no para determinarla directamente pero sí para ser una parte constitutiva de la misma.

Es por eso por lo que, a juicio de Duncum, nuestra vida cotidiana está impregnada por la estética, y por lo que, en tal sociedad, parece más importante para la educación de nuestros jóvenes centrarse en las prácticas pictóricas o de imágenes con las que la gente más se «engancha» que en algo como la teoría del color del puntillismo.

Igualmente la investigadora Kerry Freedman (1997) hizo un recorrido sobre la emergencia de esta idea y destacó que hace tiempo que autores como Lanier o Resnick advertían que los estudiantes necesitaban reflexionar sobre su vida cotidiana, repleta de imágenes mediáticas y evaluar su impacto. Según aparece en la mencionada publicación de Freedman, misma línea fue mantenida en la declaración hecha por algunos educadores mediáticos del British Film Institute, reclamando la presencia de otros elementos de la cultura como objeto de estudio en las aulas:

La escuela no puede dedicarse más tiempo a seleccionar ciertos aspectos de la cultura sino que debe considerar las experiencias culturales de los niños en su totalidad (Alvarado y Boyd-Barrett 1992, p. 136) (citado en Freedman, 1997, p. 46).

Ella misma también afirma que la educación debe incluir la cultura visual popular que tanto influye en el conocimiento de los estudiantes. En cualquier caso, para esta investigadora la cultura visual es, en definitiva, la representación visual de la cultura e incluye a todos los artefactos que poseen características visuales: desde las bellas artes hasta la televisión, el cine, el video, la esfera virtual, la publicidad, etcétera.

2.3 Las imágenes mediáticas guían comportamientos y aportan creencias y valores

A nuestro parecer, los argumentos de estas perspectivas de la educación las artes visuales que mejor explican la, cada vez mayor, presencia de las imágenes mediáticas en los currículos de la disciplina, son aquellos que destacan su influencia en las formas de vida, las creencias y los valores de los sujetos.

Autores como los ya citados Duncum (1996, 2001), Efland, Freedman y Stuhr (2003) o Hernández (1997), por ejemplo, enfatizan el hecho de que los medios son la principal fuente de experiencias estéticas y de adquisición de conocimientos mediante los cuales aprendemos sobre el mundo y sobre nosotros mismos. Argumentan que las imágenes mediáticas, como parte de la cultura visual, presentan estéticas atractivas a través de las cuales se nos transmiten creencias, actitudes y valores que condicionan nuestras elecciones y decisiones.

Así es que estas propuestas sobre la educación de las artes visuales además de invitarnos a considerar todas las producciones culturales sean artísticas o mediáticas, nos evidencian la necesidad de fijarnos en su valor formativo, independientemente de su excelencia estética. Es por ello y por todo lo expuesto por lo que nos invitan a trabajar con todas las producciones culturales.

3. ¿Qué podemos aprender en la universidad de/con las producciones culturales?

En el ámbito universitario también nos estamos haciendo eco de estas transformaciones y cambio de perspectiva en la educación de las artes visuales. Este apartado explica cómo experimentamos los supuestos y las perspectivas expuestas a lo largo de esta comunicación en la facultad de Bellas Artes de la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea (en adelante UPV/EHU).

A través de la asignatura de Educación y Cultura Visual intentamos contribuimos en el despertar y ampliar la mirada crítica sobre las diversas manifestaciones culturales de los futuros productores de las mismas: el alumnado del grado de Creación y Diseño de la facultad de Bellas Artes de la UPV/EHU. El grado, entre otras competencias, persigue que su alumnado sea competente, utilice y conozca estrategias de indagación y cuestionamiento crítico para la generación de ideas y su aplicación a la producción (competencia G3 del grado). Entre las competencias de la titulación también se recoge que el alumnado sepa reconocer las relaciones entre las producciones y los contextos sociales en los que tienen lugar, comprendiendo la importancia de sus funciones y significados para adquirir un punto de vista reflexivo y crítico de la cultura contemporánea (competencia C10). Pero...¿Cómo se pueden trabajar con un alumnado

que básicamente viene formándose en estrategias y conocimientos para producir?

De entre las optativas que se les ofrecen en el 4º curso hay una que especialmente se enreda con las competencias anteriormente señaladas: Educación y Cultura Visual. No está asignada a ningún minor o especialidad del grado y por ello su situación es un tanto marginal y suele ser habitual que el alumnado se matricule en ella porque le encaja bien en el horario. El curso 2015/16 a unos 20 chicos y chicas parece que les encajaba bien. Sin embargo, no sólo era esa su motivación para cursar la asignatura. Yo como docente, estaba un tanto equivocada en esta percepción ya que ante las preguntas sobre 'qué esperáis de la asignatura' y 'qué os gustaría trabajar', varios de los y las estudiantes coincidieron en reseñar que querían desarrollar su capacidad crítica. A pesar de estar a punto de graduarse, es alumnado de 4º curso, se quejaban de que tenían una gran carencia al respecto, que rara vez habían abordado abiertamente esta cuestión. Nos encontrábamos pues las personas precisas en el momento oportuno; la asignatura si bien tiene unas competencias y contenidos establecidos está abierta a las propuestas del alumnado y a las cuestiones de actualidad que puedan emerger a la largo del curso. Así es que, dado que desde el primer día los y las alumnas mostraron su interés por enriquecer su capacidad crítica, el foco se dirigió a ello. No en vano, la criticidad es una competencia imprescindible para este alumnado tanto en su calidad como usuarios de un sinfín de imágenes y creaciones culturales pero, sobre todo, como productores culturales que son. Ya en el propio grado de creación y diseño son muchos los momentos en los que se les insta a producir y diseñar artefactos culturales (identidades visuales, animaciones, ilustraciones, revistas, webs...) pero escasos en los que les invita a reflexionar sobre los significados sociales de los mismos, las cuestiones éticas, las repercusiones de los mismos en los usuarios...etc. Así lo manifestaron ellos mismos en un momento de reflexión sobre su recorrido universitario. Añadieron además que, a raíz de ello, el alumnado habitualmente da prioridad a la cualidad gráfica del proyecto, obviando la propia significación, sus posibles interpretaciones y repercusiones en la sociedad contemporánea. Así, entienden sus obras sólo como herramientas que pueden generar un placer visual y no como instrumentos de reflexión.

Con este sentir y bajo el paraguas del marco teórico expuesto nos lanzamos al reto de, principalmente, enriquecer su comprensión crítica respecto a las manifestaciones culturales tanto en su calidad de usuarios pero, sobre todo, como próximos productores de las mismas.

Durante las 15 semanas que dura la asignatura se les plantearon diversas tareas, ejercicios, debates...siempre en relación con las producciones culturales más próximas a sus vidas y cotidianidad: imágenes presentes en la facultad, en la publicidad, en sus recorridos diarios, en sus vestimentas...

etc. Y con el fin de trabajar su comprensión crítica respecto a ellas. Una comprensión crítica que les permitiese conocer y rastrear la génesis de las representaciones, de explorar cómo los estereotipos han llegado a ser, cómo se perpetúan o resisten (Ryan y Healy, 2007) y qué relaciones existen con las producciones culturales catalogadas como artísticas. Pero además de incitarles a reconocer la cultura transmitida de forma institucional, tratamos de enriquecer una comprensión crítica que les moviese a la acción; a reelaborar simbólicamente esa cultura, construyendo nuevos lenguajes culturales (McLaren, 1995; Apple, 1986, entre otros). De este modo entendemos que es posible, primero, una transformación personal y, segundo, mediante sus aportaciones, un cambio social.

Es muy difícil poder recoger todo el proceso vivido durante todo el cuatrimestre así que en esta comunicación damos cuenta del proceso vivido en trabajo final de la asignatura. En el primer cuatrimestre del último curso del grado nos habíamos encontrado en la tesitura de tener que indagar, reflexionar y cuestionar, en muchos casos por vez primera, prácticas culturales que hasta ahora el alumnado las había aceptado acríticamente. Así es que este último trabajo les iba a brindar una oportunidad para abordarlas desde otras miradas y otras posiciones, desde las perspectivas y los interrogantes generados por los estudios culturales, visuales y de cultura visual.

3.1 La propuesta de trabajo y su desarrollo

Bajo el título 'Te cuento que...' Se les propuso realizar un relato visual en el que construir posicionamientos críticos en relación a las prácticas culturales (artísticas o no) que principalmente nos llegan a través de los medios de comunicación. Un relato sobre algún tema que estuviera relacionado con su propia identidad y con problemáticas sociales y culturales. Para su elaboración podían ir más allá de un formato académico habitual, el dossier escrito, armando un relato visual polifónico e hipertextual que actuase como respuesta y forma de diálogo a las imágenes existentes en relación al tema elegido. El relato visual, en última instancia, tenía que servir para ayudar a la construcción de posicionamientos críticos en las personas, y en especial en sus compañeros y compañeras. Así es que cuantos más relatos más oportunidades para desarrollar esa capacidad. Los relatos constituían unas pequeñas investigaciones en las que debían poner en juego todos los aprendizajes que venían realizando a lo largo del curso.

Por grupos de unas 3-4 personas identificaron un tema o problema a abordar y empezaron sus indagaciones. Debían recabar cómo se estaban abordando esas cuestiones visualmente y relacionar las imágenes entre ellas: investigando en sus orígenes, autores, los contextos de producción así como los usos sociales que se hacen de esas imágenes.

En cuanto a la metodología podemos decir que nos constituimos como un gran grupo de aprendizaje ya que durante el proceso de elaboración de estos relatos los grupos iban compartiendo entre ellos los aciertos y los desaciertos en la investigación mediante presentaciones parciales del proceso.

Las limitaciones de espacio tan solo nos permiten compartir, a modo de ejemplo, uno de los trabajos realizados sobre 'las implicaciones del uso de la red social Instagram'. Un grupo de 3 alumnas quiso detenerse en esta red social ya que es muy utilizada por la juventud actual y, en particular, según detectaron, por la gente de su entorno más próximo, en la propia facultad. En esta red, tras la apertura de una cuenta, se pueden compartir y difundir imágenes. Para estas alumnas, la preocupación por explorar las implicaciones y posibles consecuencias tanto del uso como de la producción acrítica de imágenes que se puede hacer a través de esta red fue el detonante de la investigación.

Este trabajo les permitía, por vez primera, aproximarse a las producciones culturales desde una perspectiva más amplia que la mera apreciación formal y realizar una investigación con cierta profundidad. Una vez realizado un diagnóstico, en el que detectaron y evidenciaron cuáles son las cuentas más seguidas, los temas, las estéticas...etc. se interrogaron sobre los porqués, sobre las ausencias, sobre las políticas y los criterios que desde la propia red se establecen para admitir unas imágenes y no otras. Así mismo, por un lado visibilizaron y detectaron contra discursos que se están haciendo desde y respecto a la red por parte principalmente de jóvenes usuarias: bien de un modo más convencional a través de textos o produciendo contra imágenes respecto al discurso hegemónico sobre las diversas cuestiones de las que se 'habla' en la red. Por el otro, conectaron con investigaciones similares realizadas por otros trabajadores culturales que también están reflexionando y llegando a conclusiones parecidas a su propio trabajo, si bien, en algunos casos de un modo diferente y un tanto alejado de los cánones establecidos por la academia. Así encontraron propuestas teóricas como las de Noam Chomsky, las de la fotógrafa tailandesa Chompoo Baritone o el proyecto Sociality Barbie, por citar alguno. Finalmente elaboraron hipótesis como respuesta a esos interrogantes y establecieron conexiones con postulados teóricos abordados tanto en la propia asignatura como en otras del curso o del grado.

3.2 Lo que la propuesta les permitió aprender

Este trabajo que año tras año venimos desarrollando con los futuros creadores de producciones culturales, el alumnado perteneciente al grado de Creación y Diseño de la facultad de Bellas Artes de la UPV/EHU, les ha permitido fundamentalmente enriquecer su comprensión crítica respecto a las producciones culturales. Hasta

entonces, según suelen comentar, su aproximación se suele limitar a aspectos perceptivos y formales. Con este y el resto de los diversos trabajos, ponen en práctica y experimentan: las posiciones y las perspectivas de los nuevos postulados respecto al estudio de las producciones culturales ofrecidos por los estudios señalados en el apartado anterior de esta comunicación. Pero, sobre todo, este tipo de trabajos realizado con y por los futuros creadores de producciones culturales les hace tomar conciencia de que en ellos y ellas recae también parte de la responsabilidad respecto a cómo va a ser la iconosfera que nos envuelva. Les ayuda a hacerse cargo del potencial que hay en ellos y ellas para poder transformar e incidir en su entorno.

En última instancia, los chicos y chicas del grado de Creación y Diseño de la facultad de Bellas Artes se embarcaron en unas tareas a través de las cuales:

- tomaron conciencia del valor formativo de las diversas manifestaciones culturales, artísticas o no,
- rastrearon la génesis de los modelos de valores y comportamientos representados,
- establecieron conexiones entre los distintos artefactos.
- en aquellos casos en los que lo vieron oportuno y necesario, buscaron alternativas a los discursos hegemónicos
- y crearon nuevas propuestas.

Todo el trabajo desarrollado a lo largo del cuatrimestre les permitió comprender los mundos sociales que habitan pero también adquirieron un 'alfabetismo visual crítico' que les facilitó el poder "analizar, interpretar, evaluar y crear a partir de relacionar los saberes que circulan por <<los textos>> orales, aurales, visuales, escritos, corporales, y en especial por los vinculados a las imágenes que saturan las representaciones tecnologizadas en las sociedades contemporáneas."(Hernández, 2007:22).

La invitación a este trabajo, junto al resto de los propuestos a lo largo del curso, en última instancia, bebe de la idea expresada por Morín de que la misión de la educación, y a nuestro juicio también la universitaria, es "fortalecer las condiciones de posibilidad de la emergencia de una sociedad-mundo compuesta por ciudadanos protagonistas, consciente y críticamente comprometidos en la construcción de una civilización planetaria" (Morin y otros, 2002:122).

4. A modo de cierre

Como señala Cáceres-Péfau (2012) por un lado, la amplia difusión de las diversas producciones culturales y su 'versatilidad' para transmitir y crear contenidos informativos, persuasivos, de conducta, ideologizantes etc. y, por el otro, el impacto que genera en los consumidores y usuarios ha suscitado ciertas inquietudes en diversos campos de las ciencias sociales tales como, por ejemplo, la comunicación, la sociología o la antropología los cuales han tenido que

reorientar y ampliar los modos de análisis y la búsqueda de explicaciones e interpretaciones de estas producciones culturales que en su gran mayoría son imágenes. La autora además añade que:

“Estas preocupaciones, con el tiempo, han devenido en nuevos modos de apreciar la comunicación humana, en destacar su difusión de tal manera, lo cual ha conducido a la innovación de los programas curriculares en muchas universidades europeas y norteamericanas, proponiendo una serie de revisiones teóricas y propuestas acerca de los alcances y significados del modo de percibir la realidad y lo que acontece dentro de ella, y los efectos que genera en el colectivo humano. Estas nuevas modalidades de análisis e interpretación de la realidad visual contemporánea la destaca Noble (2003) al expresar “La emergencia del campo de estudio conocido como ‘Cultura Visual’ ha sido colocada como un síntoma de, y una respuesta al escenario contemporáneo sustentado en la imagen, en el cual habitamos, y a su vez habita en nosotros”. (2012: 79)

En nuestro contexto de trabajo, la universidad, nos ha parecido que debíamos hacernos cargo de todo ello y trabajarlo, inevitablemente, en una asignatura con una denominación como ‘Educación y cultura visual’. Año tras año, con mayor o menor acierto, con mayor o menor implicación por parte mía y del alumnado vamos abordando nuevos temas e intentando comprender y dar respuesta ese escenario contemporáneo sustentado en la imagen que Cáceres-Péfaur señala con acierto que ‘habitamos y, a su vez, habita en nosotros’. Los diversos trabajos propuestos a los chicos y chicas persiguen desarrollar un proyecto educativo crítico y responsable; intentamos que tomen posiciones críticas respecto a su futura labor como productores de artefactos que pueden incidir en la construcción social.

Desde nuestra experiencia podemos afirmar que la clave para la transformación está en adoptar perspectivas educativas críticas y en una ampliación de la mirada respecto a las producciones culturales sean artísticas o no. Una mirada que nos permita considerarlas como algo que nos sirve para construir representaciones, versiones sobre el mundo, sobre lo que nos pasa, sentimos, pensamos, sobre nuestra experiencia. Como aquello que nos puede ayudar a dar forma, a comprender mejor esa experiencia, esos sentimientos, esas emociones desde múltiples perspectivas, discursos...etc. (Greene, 2005)

En cualquier caso, somos conscientes de que cada contexto requerirá de sus propias estrategias pero esperamos que lo expuesto en esta comunicación pueda resultar inspirador y valioso para otros contextos. Con ese fin lo hemos compartido.

5. Bibliografía

- Agirre, I. (2005) Teorías y prácticas en la educación artística. Barcelona: Octaedro.
- Apple, M. (1986) Ideología y currículo. Madrid: Akal.
- Hernández, F. (2007) Espigador@s de la cultura visual. Barcelona: Octaedro.
- Arnheim, R. (1969) El pensamiento visual. Barcelona: Paidós, (1986).
- Barthes, R. (1967) Elements of semiology. Londres: Jonathan Cape.
- Cáceres-Péfaur, B. (2012). Cultura visual y educación. Nuevos Desafíos / Nuevos Paradigmas. Anuario del Doctorado en Educación: Pensar la Educación, 0(4), 75-99. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/anuariodoctoradoeducacion/article/view/3869> (consultado 12 de febrero 2018)
- Clark, R. (1996) Art education: Issues in Postmodernism Pedagogy. Reston: National art education association.
- Debray, R. (1991) Vida y muerte de las imágenes. Historia de la mirada en Occidente. Barcelona: Paidós, (1994).
- Derrida, J. (1987) La deconstrucción en las fronteras de la filosofía. Barcelona: Paidós, (1989).
- Duncum, P.(1996). «From Seurat to Snapshots: What the Visual Arts Could Contribute to Education», en Australian Art Education, vol. 19, n.º 2.
- (1997). «Art Education for New Times», en Studies in Art Education, vol. 38, n.º 2.
- (2003). «La cultura visual como base para una educación en artes visuales». II Jornadas de Cultura Visual. Fundación La Caixa, Barcelona, (documento no publicado).
- y Bracey, Ted (eds.) (2001). On Knowing: Art and Visual Culture. Christchurch: Canterbury University Press.
- Efland, A.& Freedman, K., Stuhr, P. (2003). La educación en el arte posmoderno. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Efland, A. & Freedman, K., Stuhr, P. (2003). La educación en el arte posmoderno. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Foucault, M. (1966) Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas. Madrid: Siglo XXI, (1988).
- Freedman, K. (1997). «Critiquing the Media: Art Knowledge Inside and Outside of School», en Art Education, vol. 50. n.º 4.
- (2006). Enseñar la cultura visual: currículo, estética y la vida social del arte. Barcelona: Octaedro.
- Gombrich, E.H (1983) Imágenes simbólicas: estudios sobre el arte del Renacimiento. Madrid: Alianza Forma
- Gréne, M. (2005) Liberar la imaginación. Barcelona: Grao.

Hall, S. (1980) Estudios culturales: dos paradigmas. Hueso número, nº 19, Lima, 1984.

Hall, S. (1981) 'Notes on Deconstructing the Popular' In People's History and Socialist Theory. London: Routledge.

Hernández, F. (1997). Cultura visual y educación. Sevilla: Movimiento Cooperativo Escuela Popular (mcep).

— (2007). Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales. Barcelona: Octaedro.

Leavis, F.R. (1930) Mass Civilization and Minority Culture. Minority Pamphlet No. 1, Gordon Fraser, The Minority Press: Cambridge,

Mc Luhan, M. (1972) La galaxia Gutenberg. Madrid: Aguilar.

Mirzoeff, N. (2003). Una introducción a la cultura visual. Barcelona: Paidós.

Mitchell, W.J.T. (1995). «Interdisciplinary and Visual Culture», en The Art Bulletin, vol. 77, n.º 4.

Morin, E. & Roger, E. & Motta, R. (2002) Educar en la era planetaria. Barcelona: Gedisa.

Hernández, F. (1997). Cultura visual y educación. Sevilla: Movimiento Cooperativo Escuela Popular (mcep).

— (2007). Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales. Barcelona: Octaedro.

Moxei, K. (2003) Nostalgia de lo real. En Estudios Visuales nº1:45

Moxei, K. & Bryson, N.& Holly, M.A. (1994) Visual culture: images and interpretations. New England, Hanover: Wesleylan University Press.

Ryan, M. & Healy, A. (2007) Art'efacts of knowing: multiliteracies and the arts. En Multiliteracies and Diversity: New pedagogies for expanding landscapes, Oxford university press: 82-101.

Storey, J. (2001) Teoría cultural y cultura popular. Barcelona: Octaedro (2002).

Walker, J.A y Chaplin, S. (2002). Una introducción a la cultura visual. Barcelona: Octaedro.