



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

FACULTAD DE BELLAS ARTES
LICENCIATURA EN ARTES VISUALES

ACTA DE APROBACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO

Los profesores abajo firmantes, constituidos como Jurado Calificador para presenciar y evaluar la sustentación del Trabajo de Grado titulado:

Alfabetización visual: un repaso por su importancia y lugar en las políticas y orientaciones pedagógicas colombianas

Presentado por el (la, los, las) estudiantes (s):

Nombre	Cédula	Código
Jose Angel Bejarano Pab	80793990	2009771003

Consideramos que dicho trabajo cumple con los requisitos y condiciones necesarios para su aprobación por las siguientes razones:

1. Presenta un texto que reúne las características y condiciones requeridas para un trabajo de grado.
2. Durante la sustentación el estudiante da cuenta de algunos aspectos metodológicos y disciplinares que no logró desarrollar plenamente durante la misma.
3. _____

	NOMBRE	FIRMA	NOTA ¹
Jurado 1- lector	Liliana Ortega Castillo		3.8
Jurado 2- lector	Norberto Pinto		3.8
Jurado 3- asesor	Zulma Sánchez Beltrán		3.8
Jurado 4- asesor			

CALIFICACIÓN FINAL (Promedio aritmético): 3.8

DISTINCIONES _____

Fecha: 31-05-2016

¹ Para la emisión de la nota de sustentación, es indispensable que los jurados se encuentren

Alfabetización visual: un repaso por su importancia y lugar en las políticas y orientaciones pedagógicas colombianas

Presentado por:
JOSÉ ÁNGEL BEJARANO POLO

Directora metodológica:
ZULMA PATRICIA SANCHEZ BELTRAN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE BELLAS ARTES
LICENCIATURA EN ARTES VISUALES
COLOMBIA
2016



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 1 de 3

1. Información General

Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Alfabetización visual: un repaso por su importancia y lugar en las políticas y orientaciones pedagógicas colombianas
Autor(es)	José Ángel Bejarano Polo
Director	Zulma Patricia Sánchez Beltrán
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2016. 76p.
Unidad Patrocinante	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. UPN
Palabras Claves	imagen, lenguaje, alfabetismo visual, medios de comunicación masivos, educación artística, políticas educativas artísticas colombianas

2. Descripción

Trabajo de grado que se propuso revisar la importancia del estudio del lenguaje visual, la cultura visual y sus formas, significados, mensajes y efectos, en razón a la proliferación de las nuevas formas de transmisión de información y comunicación. Por ello resulta de vital importancia llevar a cabo una investigación que ilustre e indague sobre la trascendencia del lenguaje visual y que examine el lugar que las políticas educativas le otorgan, en los niveles de educación básica y media, a su enseñanza al interior de la educación artística. En este sentido, los textos académicos aseguran que sin una adecuada alfabetización visual, los estudiantes seguirán consumiendo información visual sin aplicar filtros y comportándose como observadores pasivos, y se perderán de las múltiples posibilidades que la alfabetización visual ofrece para formar, desde las instituciones educativas, ciudadanos con habilidades de apreciación, producción y crítica.

3. Fuentes

Abad, J. (2012). Imagen-palabra: texto visual o imagen textual. En Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura. Salamanca. Recuperado de http://www.oel.es/congresolenguas/comunicacionesPDF/Abad_Javier.pdf

Abramowski, A. (2016). El lenguaje de las imágenes y la escuela: ¿es posible enseñar y aprender a mirar? Tramas: educación, imágenes y ciudadanía. Recuperado de <https://docs.google.com/viewer?ae=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbm9iaWJsaW90ZW50ZGlnaXRhbDMyYjY0QyNGU2OTE3ZWY0ZTcwZjk>

Aguirre, I., Arriaga, A., Marcellán, I., Olaiz, I. y Vidador, M. (2010). Estudios sobre jóvenes productores de cultura visual: un estado de la cuestión. En Congreso Iberoamericano de Educación. Buenos Aires. Recuperado de http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EDUCARTISTICA/ILE2309_Olaiz.pdf

Arias, L. (2016). ¿Qué queremos decir cuando decimos imagen?: una aproximación desde la teoría de las funciones del lenguaje. Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación, 16(56), 137-155.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 3	

Barco, J., Bulla, G. y Velásquez, G. (2015). Educación de educadores en artes visuales: un lugar de sentido para la educación artística. (Pensamiento), (palabra) y obra, 14, 108-120.

Dussel, I. (2008). Los desafíos de las nuevas alfabetizaciones: las transformaciones en la escuela y en la formación docente. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Jaramillo, A. (2016). Poética de la imagen – imagen poética. Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación, 16(56), 105-121.

Hernández, F. (1997). Sobre la importancia de la cultura visual en la educación escolar. España: Universidad de Barcelona.

Motta, E. (2016). La imagen y su función didáctica en la educación artística. Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación, 16(56), 157-175.

Niedormaier, A. (2016). Cuando me asalta el miedo, creo una imagen. Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación, 16(56), 177-198.

4. Contenidos

Este trabajo de grado inicia con una presentación de los antecedentes que problematizan la imagen, los medios de comunicación y la educación artística en la escuela. Después de pasar por este apartado se presentan argumentos problematizadores basados en los antecedentes donde se manifiesta la necesidad de llevar a cabo una alfabetización visual en la escuela para los niños y jóvenes; llegando así a la pregunta de investigación:

¿Cómo las políticas educativas de básica y media, a partir de la promulgación de la Constitución Política de 1991, en Colombia han abordado la temática de la imagen y la alfabetización visual y qué importancia le dan dentro del currículo? Para abordar la pregunta de investigación se plantearon los siguientes objetivos:

Identificar y revisar de manera crítica cómo las políticas educativas de básica y media en Colombia han abordado la temática de la imagen y la alfabetización visual y qué importancia le dan dentro del currículo.

Como objetivos específicos se establecen los siguientes:

- Identificar el marco normativo que regula la EA en el país para los niveles de básica y media.
- Indagar acerca de qué manera se aborda el concepto de imagen, medios de comunicación masivos y la alfabetización visual en el marco normativo de la EA.

Luego de identificar los objetivos de investigación, se presenta el marco teórico que tiene como eje central la alfabetización visual, que revisa elementos como el lenguaje visual, cultura visual y la educación artística.

5. Metodología

Para el desarrollo de esta investigación se planteó una lectura crítica de la Ley General de Educación.



UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO

BUENA VISTA

FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 3 de 3

Planes decenales de educación, Lineamientos curriculares y Plan de Educación Artística y Orientaciones pedagógicas.

Luego de esta identificación de documentos, la información se organizó dependiendo de la temática que cada uno abordaba o bien del tema o concepto que era objeto de discusión: imagen, EA, alfabetización visual, lenguaje visual, cultura visual, artes visuales, entre otros. Una vez organizados así mismo, se elaboraron, en algunos casos, resúmenes con el fin de facilitar la organización y estructura del presente texto.

Gracias a ello, fue posible identificar un problema en común –la proliferación de imágenes en los nuevos medios de comunicación y la poca atención prestada por las instituciones educativas– y el puente que une estas nuevas circunstancias en la sociedad con la educación: la alfabetización visual y su impartición en el área de la educación artística.

6. Conclusiones

Las conclusiones derivadas de este trabajo de grado evidenciaron que efectivamente el Estado colombiano contempla la enseñanza de la imagen dentro de sus políticas educativas. Esta enseñanza la circunscribe al área de la EA e, incluso, la incluye como una asignatura obligatoria dentro de los PEI y sus planes de estudios y currículos.

Por un lado, rompen con una mirada tradicional de las artes y expanden su campo de acción de tal modo que en el proceso de enseñanza-aprendizaje los alumnos pueden albergar capacidades suficientes para entender que las imágenes son objetos culturales y sociales, y, por tanto, construcciones con contenidos, discursos, narrativas, relatos con el poder necesario para influenciar en los regímenes estéticos y en sus proyectos de vida.

Elaborado por:

JOSÉ ÁNGEL BEJARANO POLO

Revisado por:

ZULMA PATRICIA SANCHEZ BELTRAN

Fecha de elaboración del
Resumen:

10

06

2016

Tabla de contenido

<i>Resumen</i>	7
<i>Antecedentes del problema</i>	
1. Imagen, medios y educación artística	8
<i>Problema de investigación</i>	
2. Importancia de la imagen y políticas educativas en Colombia	25
<i>Justificación</i>	
3. Un diálogo constante entre agentes educativos	27
<i>Objetivos generales y específicos</i>	
4. ¿Qué se busca con la investigación?	31
<i>Marco teórico</i>	
5. Alfabetización visual	32
5.1. Lenguaje visual	33
5.2. Cultura visual	37
5.3. Educación artística	41
<i>Metodología</i>	47
<i>Análisis de resultados</i>	
7. Normatividad en educación artística y alfabetización visual	50
7.1. Ley General de Educación	50
7.2. Planes decenales de educación	56
7.2. Lineamientos curriculares	60
7.3. Plan de Educación Artística y Orientaciones pedagógicas	67
<i>Conclusiones</i>	73
9. Bibliografía	77

Resumen

En los textos académicos sobre la educación artística, por lo menos desde mediados de la última década del siglo XX, se le ha brindado especial atención a la importancia del estudio del lenguaje visual, la cultura visual y sus formas, significados, mensajes y efectos, en razón a la proliferación de las nuevas formas de transmisión de información y comunicación. Por ello resulta de vital importancia llevar a cabo una investigación que ilustre e indague sobre la trascendencia del lenguaje visual y que examine el lugar que las políticas educativas le otorgan, en los niveles de educación básica y media, a su enseñanza al interior de la educación artística. En este sentido, los textos académicos aseguran que sin una adecuada alfabetización visual, los estudiantes seguirán consumiendo información visual sin aplicar filtros y comportándose como observadores pasivos, y se perderán de las múltiples posibilidades que la alfabetización visual ofrece para formar, desde las instituciones educativas, ciudadanos con habilidades de apreciación, producción y crítica.

Palabras clave: imagen, lenguaje, alfabetismo visual, medios de comunicación masivos, educación artística, políticas educativas artísticas colombianas.

Antecedentes del problema

1. *Imagen, medios y educación artística*

En los años 2010 a 2012 tuve la oportunidad de asistir como docente a dos instituciones educativas de carácter público en la ciudad de Bogotá. Allí, como encargado del área de Educación Artística (en adelante EA¹), traté de transmitir en los niños y adolescentes, desde mi formación como estudiante de los últimos años de la Licenciatura en Artes Visuales, una actitud diferente frente a la visualización e interpretación de las imágenes. En ese entonces los estudiantes consideraban las imágenes como un factor secundario, como un anexo, una adenda, una decoración. Las imágenes estaban ahí, para mirarlas nada más. Al indagar con mayor insistencia, asociaban el concepto de imagen a la fotografía y el video, y reconocían, desde lo cotidiano, su existencia en avisos publicitarios, revistas, redes sociales, páginas web, programas de televisión, etcétera.

Lo mismo ocurría al explorar sus percepciones acerca de la EA y el lenguaje artístico. El arte lo relacionaban, generalmente, con las artes plásticas. A dibujar o pintar o esculpir se reducía esta disciplina. Las artes visuales, por tanto, eran desconocidas por fuera del ámbito de tomar fotos y grabar algo o alguien. El lenguaje como forma de comunicación, a su vez, se asimilaba con el idioma y sus expresiones verbales y escritas, y, en concordancia, ligado exclusivamente con las clases de español e inglés. Arte y lenguaje verbal y escrito entonces como dos

¹ A pesar de que la EA comprende manifestaciones artísticas tales como la música, el teatro, la poesía o la danza, en la presente investigación el concepto se circunscribirá únicamente a las artes plásticas o visuales pues es al interior de ellas, como se sustentará lo largo de la presente investigación, desde donde es posible analizar o dilucidar, a partir de unas herramientas y conocimientos específicos, productos como la imagen. Esto no obsta para considerar que en las otras manifestaciones de la EA no existe un vínculo con el concepto de imagen. Sin embargo, de la literatura encontrada al respecto, la mayoría de los estudios se enfocan en las artes visuales o plásticas y, por este motivo, la investigación continuará con esta línea.

disciplinas. Como dos asignaturas más del currículo, sin relación alguna, disociadas. Un arte y un lenguaje, además, en donde la imagen no tiene cabida pues tampoco hallaban su lugar entre el idioma y las letras, y el dibujo, la pintura o la escultura.

A raíz de estas preocupaciones como docente, surgieron varias dudas sobre las causas de este desconocimiento de la imagen y el lenguaje visual, de su importancia, de sus funciones y efectos, de las disciplinas que la abordan y explican. Estas dudas remiten al lugar dado en la enseñanza por parte del docente, la institución educativa, y, sobre todo, las políticas educativas que se encargan de orientar y delimitar el campo EA; luego: ¿está contemplado en ella la enseñanza de la imagen? Y si es así: ¿desde qué perspectiva se aborda? Estas preguntas iniciales, empero, obligaban a una reflexión previa, y que es base de la presente investigación, acerca de la preocupación generada y el planteamiento mismo del problema. ¿Por qué la asociación entre imagen y lenguaje? ¿Cuál es la relación de la imagen con el arte? ¿Por qué la EA debe aproximarse al estudio y enseñanza de la imagen y el lenguaje visual?

Antes de hacer un primer abordaje a estas preguntas, iniciemos con un elemento destacado de la bibliografía consultada. Se trata de un común denominador, la lectura de la problemática, del parapeto que les permite abordar y contextualizar el concepto de la imagen. Los medios de comunicación masiva y las nuevas tecnologías de la información son pues la preocupación generalizada. Así lo registra Motta (2016):

Vivimos en un mundo saturado de imágenes, las cuales se multiplican cada vez más de manera vertiginosa a través de los distintos medios y sistemas tecnológicos de comunicación, inundando calles, pantallas, publicaciones;

prácticamente todos los espacios públicos y privados son permeados por imágenes dirigidas con la intención de estimular nuestra curiosidad o despertar en nosotros comprensión; seducirnos, indignarnos, comunicarnos, o simplemente interpelarnos de alguna manera (p. 157).

Ese mundo saturado lo identifica Altisen (2000) de la siguiente forma:

No se debe al azar el que hablemos de *cultura de la imagen* para caracterizar con rapidez el universo comunicativo contemporáneo. Se hace, pues, necesario proceder a un análisis que sitúe esta *expansión de lo visual*, fruto en buena medida del crecimiento incontrolado de los *mass-media* (medios de comunicación de masas), en lo que tiene de particular, poniendo el acento en uno de los puntos clave que la imagen impone con fuerza: su carácter de inmediatez, su apariencia de reflejo especular de la realidad, de duplicación de la misma (p. 3).

Para Abad (2012), esas características y pretensiones de la explosión de imágenes en los medios y tecnologías de la información, convergen en un *Homo Videns* contemporáneo que “se entiende y entiende este mundo eminentemente visual de manera más intuitiva, veloz, universal, multimedia” (p. 1). Es decir, una nueva concepción del humano en la sociedad actual que se ha acoplado al desarrollo tecnológico y a las nuevas formas de transmisión de la información.

Ahora bien, ante esta condición planteada, ¿cuál es el problema identificado? ¿Qué ocurre con este *Homo Videns*? ¿A qué se enfrenta? Marcellán (2010), por ejemplo, considera que las nuevas manifestaciones visuales, y la forma en la que llegan, no son meras representaciones de la realidad; por el contrario: “representan modelos de comportamiento, creencias o formas de socialización que, dadas las elaboradas estéticas, poseen gran poder persuasivo” (p. 85). Según

Niedermaier (2016): “En la contemporaneidad las imágenes nos construyen a nosotros: imponen modos de conducta, condicionan experiencias y puntos de vista e incluso tratan de moldear” (pp. 184-185). En la misma línea, Aguirre *et. al.* (2010) enfatizan en el hecho de que lo visual, o la actual cultura de lo visual, ha trastocado las configuraciones de lo estético y lo placentero. La estética, por un lado, se ha puesto en función de una ideología basada en el consumo que termina por moldear las identidades. Lo placentero, por el otro lado, ya no funciona a partir de los deseos preexistentes sino a través de la creación de nuevos objetos y sensaciones que, en última instancia, se convierten en patrones que “modelizan estilos de vida. Estos estilos, finalmente, se convierten en proyectos de vida, donde la identidad del consumidor queda conformado por un conjunto de artefactos, prácticas, experiencias, apariencias y hasta disposiciones corporales” (p. 4).

Ante esto, Arias (2016) profundiza al insertar la imagen dentro un espectro más amplio que es el lenguaje –entendiendo este “como una estructura general o sistema que engloba a toda la actividad cultural humana...” (p. 137)– y partir de allí considerar su función ideológica. En efecto, para este autor la utilización del lenguaje de la imagen crea una falsa conciencia del mundo y, en consecuencia, de su desconocimiento, de un no-saber. Se trata pues de una manipulación del objeto que representa una realidad y cuyo fin, al tenor de lo dicho por Marcellán (2010) y Aguirre *et. al.* (2010), es influir el régimen de lo estético para construir identidades ligadas al consumo. Es luego un *Home Videns* capitalizado por una lógica mercantil, una lógica de mercado que, mediante grandes flujos de imágenes y la manipulación de su lenguaje, moldea las preferencias y dinámicas de conformación identitaria (Aguirre *et. al.*, 2010; Jaramillo, 2016).

Por este poder de las imágenes, Antúnez (2008) nos habla de un terrorismo visual cuyo poder reside en la reiteración, en diversos medios, de imágenes que predisponen al observador a realizar o pensar en algo concreto. Lo peligroso, advierte la autora, “es que a través de él no solo nos vende algo o se nos entretiene sino que se nos configura visualmente, dando sentido a nuestras vidas a través de los intereses de otros” (p. 408). Ese *algo* que se nos vende, puede presentarse en variadas formas o contenidos. Antúnez (2008), sin embargo, logra agrupar ese *algo* en tres grupos diferenciados: el terror del cuerpo –la belleza y su relación con el peso ideal, la alimentación, la edad, las cirugías, etcétera–, el terror de clase –lo que se debe tener y hacer para ubicarse en la clase social más prestigiosa o reconocida–, y el terror cultural que se relaciona con la consecución de adeptos a determinadas ideologías (p. 410).

Vemos así cuál es la magnitud de la preocupación acerca de las imágenes y sus medios de difusión. Detrás de una imagen pueden ocultarse múltiples intenciones para generar esos terrores y modificar el régimen de vida del observador. Creando una falsa conciencia del mundo y recurriendo a la rapidez y facilidad con la que se globaliza la información, la imagen puede cambiar el modo en el que su observador se concibe: ¿tenemos que ser altos o bajos, blancos o negros?, ¿tengo que vestirme así o asá?, ¿cuánto debo comer para lucir así, como la foto?, ¿qué debo tener para vivir así, como me muestran en esa revista o comercial? Con estos simples ejemplos se hace explícito la manipulación de lo estético y lo placentero, pero también la contradicción que provoca en el observador: si no tengo esto, si no soy esto, entonces... Es esta estructura condicional la que alberga el terror por no *tener* o *ser* lo que las imágenes muestran. Es a esto a lo que estos autores refieren acerca de su poder de

configuración identitaria, de transmisión de estereotipos y creencias bajo una apariencia de realidad, de verdad.

Como colofón de lo anterior, podemos afirmar que las imágenes no deben concebirse como un simple objeto que se limita a representar la realidad. Son pues objetos presentes en toda actividad humana. Son objetos creados para estimular algún tipo de sentimiento o acción, e incluso, bajo la óptica del mercado, capaces de generar desconocimiento sobre el mundo y de ese modo moldear o dirigir conductas. Como sintetiza Dussel (2008):

... hay que recordar que la imagen no es un artefacto puramente visual o icónico, sino una práctica social material que produce una cierta imagen y la inscribe en un marco social particular, y que involucra a creadores y receptores, productores y consumidores, poniendo en juego una serie de saberes y disposiciones que exceden en mucho a la imagen en cuestión (p. 11).

Ahora, si bien en la bibliografía consultada un eje integrador proviene de la problemática visual contemporánea y su utilización mercantil, también es cierto que se convierte en una oportunidad para ampliar la mirada sobre su importancia y alcances. Se trata no solo de terrores sino también de ventajas. Al respecto, la misma Dussel (2008) afirma que la imagen aporta, en un sentido positivo, en la construcción de identidades y en la apertura de conocimiento en tanto que "... provee géneros, modos, texturas, espesor, hasta sonidos, a la imaginación que tenemos de la sociedad y de la naturaleza" (p. 11). Para Abad (2012) las imágenes construyen conocimiento amén de las experiencias concretas que transmiten, "de pequeños relatos o *micro-historias* que permiten entretejer elementos narrativos que representan las distintas voces o aportaciones de cada persona" (p. 2). En

igual sentido, Motta (2016) realza el valor de la imagen en razón a su carácter testimonial, a su capacidad de “explicar procesos, irrepetibles por ser efímeros, perennes, lentos, extraños, peligrosos o costosos” (p. 163); a su carácter analítico pues, entre otras, permite, al descomponer los objetos, explicar su composición o semántica; y, entre otras más, a su capacidad sintetizadora (v. gr. señales de tránsito, mapas o cuadros sinópticos) y mediadora entre el entorno y el individuo – las imágenes no solo muestran, asimismo constituyen sistemas expresivos de explicación del hombre y el mundo: en esta medida, “la imagen se convierte en discurso, retórica y construcción subjetiva del individuo” (p. 163).

Luego, en suma, para estos autores la imagen, pese al uso mercantilizado, posee otras características y calidades que la convierten tanto en herramienta como en lenguaje del hombre. Es, por un lado, herramienta, un apoyo: imágenes, por ejemplo, “...producidas por el desarrollo tecnológico en las distintas áreas de conocimiento, como las imágenes del mundo exterior, universo, y del mundo interior; el cuerpo humano (a través de pruebas médicas como *doppler* en color)” (Barbosa, 2005, p. 13); y, por el otro, lenguaje visual, al decir de Barbosa (2005), que tiene “un poder tan extenso o más extenso que el lenguaje verbal” (p. 7).

Plantadas estas primeras bases para resolver el nexo entre imagen y lenguaje, aspecto al cual volveremos más adelante, corresponde ahora indagar acerca de cómo se da el paso hacia el ámbito educativo y se afirma que es el arte, a través de la EA, el llamado a analizar y enseñar el concepto de imagen, sus componentes y alcances. De acuerdo con Aguirre *et. al.* (2010), las instituciones educativas, principalmente de básica y media, han estado al margen de las discusiones sobre la proliferación de imágenes en los medios masivos de comunicación “a pesar de que cada vez ocupan un mayor espacio en la vida de los

jóvenes y en el desarrollo de la cultura contemporánea” (p. 1). Ha sido, concluyen estos autores, “...finalmente la lógica mercantil la que, interviniendo desde lo estético y en ausencia de las instituciones educativas, termina dando visibilidad a los jóvenes y colocándose en un lugar privilegiado para capitalizar sus dinámicas de conformación identitaria” (p. 6). En este sentido, apunta Jaramillo (2016), como resultado de esta ausencia, los medios masivos terminan fungiendo como mediadores del acontecer social y los hogares, pues es allí donde más se recibe la información.

Para Dussel (2008), una razón por la cual las instituciones educativas han permanecido ajenas a estas nuevas configuraciones culturales y sociales, es la rigidez de su estructura académica. “La escolaridad elemental fue tradicionalmente pensada como el ámbito donde se transmitirían los conocimientos básicos necesarios para la vida en sociedad” (p. 5). La formulación clásica de unas bases mínimas, pero indispensables, de aritmética, escritura y lectura, confluyen en una estructura rígida en donde no tienen cabida otros conocimientos, relaciones y tecnologías. Es necesario, por lo tanto, reformular lo que Dussel (2008) denomina alfabetizaciones básicas para atender otros ámbitos que respondan a esas nuevas configuraciones en las que los alumnos están inmersos. La imagen, siguiendo a Llorente (2006), es uno de esos campos del conocimiento que facilitarían el tránsito hacia una enseñanza menos ligada a los números y palabras. De este modo, también para Llorente (2006), la comunidad educativa debe “explorar las consecuencias del uso cotidiano de imágenes y reflexionar sobre la necesidad de alfabetizar en aquellos sistemas simbólicos con mayor presencia y potencial de desarrollo” (p. 119).

Este autor, además, trae a colación otro efecto de la poca alfabetización en lo que se refiere a la enseñanza de la imagen en los planteles. Cita, para ello, diversos estudios² que han diagnosticado la falta de experiencia de los alumnos para analizar imágenes pues, por un lado, no le otorgan la suficiente atención al considerarlos solamente elementos ilustrativos de un texto, y, por el otro, no cuentan con las herramientas necesarias para hacerlo. “Las investigaciones en este campo demuestran que aunque hemos adquirido muchas destrezas de manera inconsciente, las personas con poca experiencia en leer imágenes se encuentran con problemas para comprender la información icónica” (p. 122). Es esta situación, justamente, la que vuelve crítico el asunto de no contar con herramientas y competencias esenciales para apreciar y digerir la información visual producida por los medios masivos de comunicación, ya que, sin lo anterior, los observadores, en este caso estudiantes, son proclives a ser moldeados por las imágenes y así expuestos a los terrores visuales.

“La formación del sentido crítico frente a los mensajes visuales y el entendimiento del lenguaje que articulan, debería ser una preocupación delicada del trabajo educativo” (p. 13), dice Altisen (2000). “Hagamos que la cultura visual de nuestros alumnos en la Enseñanza Primaria y Secundaria no se limite solamente a lo impuesto por sectores sociales y económicos muchas veces ajenos a su individualidad” (p.7), comenta Barbosa (2005). “Plantear la necesidad de

² Llorente trae colación el estudio de Levie y Lentz, de 1982, que solicitó a un grupo de estudiantes leer cuidadosamente un texto ilustrado. Los resultados indicaron que algunos de ellos no habían reparado en las imágenes y un 25 % lo hicieron solamente con el objeto de divertirse (p. 122). Asimismo, menciona una serie de investigaciones que examinan las destrezas para comprender las imágenes y demuestran los vacíos a este respecto en los estudiantes. Por ejemplo, el estudio de Tucker y Selvaratman, del año de 1993, reveló las falencias en la comprensión de las visualizaciones tridimensionales en Química; el de Seddon y Moore, de 1986, que mostró las dificultades en la comprensión de imágenes relacionadas con la rotación de modelos tridimensionales de moléculas químicas; y otras, como las de Macnab y Johnstone (1990) o Macnab, Hansell y Johnstone (1991), en donde evidencia las pocas competencias para “extraer información relevante de un fondo denso, reconocer un objeto cuando se cambia su orientación habitual, visualizar un objeto 3D a partir de secciones 2D” (p. 122).

acercar el estudio de la cultura visual a la escuela no responde a un esnobismo sino a una necesidad”, asevera Hernández (s.f.). El mismo Altisen enfatiza en que si este es el espacio idóneo para *pensar y comprender* la imagen, luego resulta fundamental modificar las leyes generales de educación para incluir la alfabetización visual como una asignatura. Una asignatura cuyo objetivo debe ser “un verdadero *entrenamiento para la vida*, que se aplicará en todos los órdenes, desde el estudio al futuro trabajo, pasando por ejercicio cotidiano de la civilidad” (p. 14).

Ahora bien, ¿cuál debe ser la asignatura dentro del currículo escolar en donde se debe enseñar? Todo los investigadores citados hasta aquí concuerdan en afirmar que es a través del arte, en general, y la EA, en particular, desde donde se debe –los términos son variados, sin embargo- hacer pedagogía de la imagen, enseñar a apreciar o leer la imagen, estudiar la historia de la mirada, alfabetizar visual o audiovisualmente, educar la mirada, educar mediáticamente. Una forma de ver este vínculo entre imagen y arte deviene de lo que se entiende por esta. En un sentido amplio, advierte Hernández (1997), el arte es un fenómeno cultural “en el que se agrupan diferentes representaciones como expresión de la cultura que reflejan determinadas representaciones sociales, por medio de las interpretaciones personales (de los artistas) y de los públicos que se han relacionado con los objetos en diferentes épocas” (p. 47). La cultura, de acuerdo al mismo autor, “es un sistema organizado de significados y símbolos que guían el comportamiento humano, permitiéndonos definir el mundo, expresar nuestros sentimientos y prejuicios” (p. 47). Entonces: el arte reúne significados y símbolos (representaciones), según sea la perspectiva tanto de producción (el artista) como de recepción (público), sobre el mundo y sobre el propio humano.

Recopilando lo dicho hasta ahora sobre la imagen, si esta no se concibe simplemente como una duplicación de la realidad, un mero reflejo de la misma o como un artefacto puramente visual; si esta se concibe como objeto con suficiente capacidad de representar, construir y modificar modelos de comportamiento, puntos de vista o creencias; si esta, por consiguiente, posee un gran poder persuasivo; y si esta se circunscribe a un contexto social particular en donde entra en juego actores (creadores-receptores, productores-consumidores), saberes y disposiciones; luego estamos ante un objeto que el arte debe considerar como suyo pues expresa una o varias representaciones sociales. Adquieren sentido así las siguientes palabras de Motta (2016):

Las imágenes han acompañado en todo momento al ser humano y han formado parte básica de su comunicación, constituidas como elementos representativos de verdad o ilusión, magia o religión, sagradas o profanas, maléficas o buenas, han sido plasmadas a través de la historia como expresión y testimonio del desarrollo cultura y por ende constituidas como elementos fundamentales en la actividad artística (p. 159).

Como lo reseñan varios de los autores aquí citados, sin embargo, la articulación entre imagen y arte proviene de una reformulación de la disciplina misma. En efecto, de acuerdo con Jaramillo (2016), las manifestaciones artísticas ya no se circunscriben exclusivamente a las contemplaciones de objetos en espacios como los museos o galerías; por el contrario, esta se mezclan con multiplicidad de objetos producto del “acontecer social y de las prácticas culturales en general” (p. 109). Otrora, resume Hernández (1997), los objetos culturales estaban asociados a su valor y al placer que producían en el espectador, lo cual contribuyó a la instauración de un fetichismo promocionado por “la historia del arte

y vinculado a las fuerzas del mercado, la política del canon (que se refleja en los libros de texto donde siempre aparecen las mismas reproducciones) y la creación de estructuras sociales de dominación y de exclusión” (p. 49). Por esta razón, Marcellán (2010) aboga por una incorporación de otras prácticas culturales, o modos de representación, al decir de Dussel (2008), a través de una concepción más amplia de las artes visuales en donde sean consideradas todos los tipos de imágenes (lo cual podría albergar, verbigracia, la categorización entre bellas artes y artes populares).

Esta postura reduccionista del arte también se plasma en la forma en la que esta trasmite en el ámbito escolar. (Entramos en los terrenos de la EA). Barco (2010) reflexiona al respecto: “... la enseñanza del arte se concibió como un saber informal que se aprendía bajo la tutela de un artista, y este supuesto aún funciona si se entiende como el aprendizaje de un oficio” (p. 63). Así, la enseñanza del arte es vista como un proceso que finaliza en la producción de una obra y a la cual es necesaria guiarla en sus técnicas y procedimientos. Por ello, apunta Barco (2010), es factible hallar todavía instituciones que continúan impartiendo las artes como “... a la manera de un espacio de mero entretenimiento o, de manera excluyente, como una opción vocacional para quienes manifiesten talento” (p. 63). Esta tradición o enfoque, sin embargo, privilegia tan solo una de las múltiples expresiones e interpretaciones que tiene el arte con respecto a su posición dentro de los contextos sociales, culturales, económicos o políticos. Expresiones e interpretaciones que extienden su radio de acción y no lo reducen, por un lado, a un rol productor, a una simple manifestación de objetos concretos como una pintura, una escultura o una fotografía; y, por el otro, a un grupo exclusivo de

estudiantes quienes tienen la habilidad para ejecutar obras artísticas de modo adecuado, correcto, estético, según así lo defina su profesor-artística.

A lo anterior, suma Barco (2010), la formación pedagógica “se dio sesgada a las didácticas de un modo artístico particular (llámese música, artes escénicas o plásticas), desconociendo la epistemología de la EA y sus comprensiones metodológicas” (p. 65). Se entiende con esto la razón por la cual es común traslapar la figura del artista con la figura del pedagogo del arte; pero también se reconoce que, en efecto, la EA va mucho más allá ya que es considerado como un campo a partir del cual es discernible un conocimiento y unas metodologías específicas para la enseñanza del arte.

La EA, con ello, se desligaría de una pedagogía tradicional para centrarse en el desarrollo del estudiante utilizando como medio el arte. Para Barco (2010) el concepto de desarrollo está imbricado en tres dominios pedagógicos diferenciados: la percepción, es decir, la sensibilidad para observar el arte; la producción, referida netamente a la elaboración de productos artísticos; y la reflexión o crítica de lo percibido y producido. Son estos tres campos, precisamente, los que nos permiten enlazar lo hasta aquí descrito en tanto que del análisis y comprensión adecuada de la imagen se debe desprender una mirada sensible y reflexiva con respecto a la multiplicidad de imágenes emitidas. Luego si la mirada a la imagen es integral, completa, se abren, según Barco (2010), oportunidades de autoidentificación, autoexpresión, y confrontación consigo y con el medio.

En esta misma línea, Barco, Bulla y Velásquez (2015) resaltan particularmente el proceso que dinamiza las artes visuales en términos de pensamiento contemplativo, simbólico, metafórico, reflexivo, dialógico y analítico en los estudiantes, y enfatizan su relación con el contexto pues este “... sus

intenciones de leerlo, comprenderlo y explorarlo a partir de las experiencias mediadas de la educación de las artes visuales... [contribuyen] al crecimiento de los sujetos y las comunidades en que se hallan inmersos” (p. 117). En este sentido, para estos autores la EA, y en especial, la educación en artes visuales, trasciende el ámbito escolar, no se queda en la trivialización e instrumentación, y se proyecta hacia lo familiar, lo comunitario, lo individual y lo colectivo. Lo descrito, concluyen, permea “las configuraciones sociales y culturales de sujetos y comunidades en torno a lo estético, lo artístico, y la comprensión crítica de la imagen visual que se presenta como reto para las sociedades contemporáneas” (p. 119).

Mejía (2009) resume, a partir de un análisis de las obras del citado Fernando Hernández, estas apreciaciones, o mirada integral, sobre la EA basada en el concepto de formación categorial. Esta “se opone a las teorías de la formación formales y teorías de la formación materiales” (p. 38). Esta última, se afinsa en la noción de objetivismo de los objetos culturales, es decir, no susceptible de cambios o modificaciones en sus contenidos como ocurre con los cánones de la producción artística y sus manifestaciones –aquí, dice Mejía (2009), se excluyen otras formas de arte que no sean las occidentales. La segunda, la teoría formal, no define claramente cuáles son los contenidos a enseñar en el arte y se enfoca, principalmente, en los trabajos manuales, el desarrollo de habilidades o como fuente de creatividad. La formación categorial, en contraste, surge, para esta autora, como una alternativa en donde “el ser humano se forma cuando se apropia, en la enseñanza, de la realidad cultural...” (p. 38). Se refiere entonces a una perspectiva en la cual se busca una “mediación entre las experiencias del mundo objetivo, y el derecho del sujeto a ser él mismo, y tiene como fin la autorrealización y la comprensión de sí mismo, y del mundo, mediante el mundo” (p. 38).

Esta lectura, esta formación categorial, es, por lo tanto, vinculante frente a la problemática de las imágenes producidas, de manera desbordante, por los medios de comunicación y su aproximación desde las artes y la EA; frente a la abordaje del lenguaje visual y la cultura visual en razón a su carácter de mediación; frente a una óptica del arte más amplia; frente a la apertura de las instituciones educativas hacia la realidad, hacia la cultura; y, entre otras más, frente al desarrollo de sujetos críticos, autorreflexivos, perceptivos, comprensivos, sensibles y productores.

Otros autores, como Parres y Flores (2011) y Marcellán (2010) citan algunos estudios realizados que demuestran la situación e importancia de la enseñanza de las artes visuales, en general, y de las imágenes en particular. En el primer caso, Parres y Flores (2011) mencionan una investigación llevada a cabo por Winter y Hetland del año 2006, en donde, por un lapso de 2 años, se analizó lo que los estudiantes de secundaria aprendían con las artes visuales. Los autores concluyeron que los alumnos obtuvieron capacidades en el desarrollo de técnicas (en qué momento y cómo se utilizan estas); compromisos y persistencia al generarse sentido de pertenencia en los proyectos artísticos que construían; mayor imaginación (construcciones mentales que les ayudaban a anticipar y dirigir su obra); mayor expresión y observación (plasmaban su propia visión y significado en la obra y eran más detallistas en observar su entorno); mayor reflexión (cuestionan otras obras y explican los procesos y alcances de la misma); y, entre otros resultados más, mejor comprensión del mundo del arte (pp. 605-606).

En el segundo caso, Marcellán (2010) reseña una investigación del año 1992, conducida por Freedman y Beach, y aplicada también a estudiantes de secundaria. Allí se estudió el tipo de interpretación que realizan los alumnos en materia de representaciones de imágenes publicitarias sobre género; en especial,

si estas imágenes dañaban el concepto de mujer que tenían y cuál era su ideal de belleza. Los resultados demostraron que en la mayoría de los estudiantes “se colocan en el mundo ficticio de los anuncios y utilizan esa posición como punto de partida desde el que juzgar la realidad” (p. 90). Se cita, en adición, la investigación de Chung, del año 2004, confirma igualmente que los alumnos de secundaria, al ver videos de *hip-hop*, moldeaban su identidad y sexualidad a partir de las imágenes desplegadas en estos videos. No obstante, asimismo evidenció la relevancia de trabajar con imágenes de este tipo, más cercanas a lo que sucede por fuera de las instituciones educativas, contribuían a generar mayor atención e interés en los estudiantes.

De igual modo, Llorente (2006) trae a colación otro tipo de investigaciones que han demostrado que el apoyarse en imágenes mejora, en la mayoría de los casos, la comprensión de textos escritos; que para la resolución de problemas de razonamiento abstracto las imágenes han contribuido a hacer más concretas e imaginables las soluciones; y, entre otras, que el mejoramiento de las destrezas en la lectura de las imágenes facilita el entendimiento de otras signos similares como lo son los mapas o las obras de arte. Se pone de presente con estas conclusiones sobre la importancia de la imagen que su enseñanza puede ser esencial para otras asignaturas y no únicamente restringida a la educación artística, pues si bien se imparte desde ahí puede extenderse para facilitar el entendimiento de otros saberes.

Como se puede deducir hasta este punto, en estos antecedentes del problema de investigación y recopilación de la principal bibliografía, hemos tratado de re-construir el relato, es decir, de hacer visible la estructura de los textos y sus subsiguientes conceptos, teorías, enfoques, perspectivas. Una problemática –la de

los medios de comunicación masivos y la utilización de las imágenes, de su lenguaje, para incidir, desde la óptica mercantil, en el comportamiento de los usuarios o consumidores u *Homo Videns* y generar en ellos terrores visuales ligados al cuerpo, a la clase y a la cultura; la ausencia de las instituciones educativas para formar ciudadanos críticos y analíticos con respecto a esas imágenes, y su eventual reticencia a reformular, a replantear los enfoques de enseñanza. Una problemática, así direccionada, que responde, en parte, por lo menos en el contexto colombiano, a las dudas generadas sobre mi experiencia como docente. Un lenguaje y una cultura visual, que contextualiza y hace más entendible la problemática. Un área prolija para su aproximación y estudio –el arte y, dentro de ella, la EA. Una oportunidad, en síntesis, para reflexionar sobre las nuevas circunstancias sociales y culturales en el marco de las instituciones educativas.

Queda entonces por profundizar y procurar organizar los conceptos, enfoques y perspectivas, y, sobre todo, responder a las primeras preguntas planteadas al inicio de este acápite: ante la magnitud de lo reseñando: ¿Cómo conciben estas políticas la EA?, ¿están contempladas en ellas las artes visuales? Y si es así: ¿desde qué perspectiva se aborda? Y si no es así, añadamos: ¿es necesario, como anunciaba Altisen (2000), modificar las leyes generales de educación para incluir la alfabetización visual como una asignatura en nuestro contexto?

Problema de investigación

2. *Importancia de la imagen y políticas educativas en Colombia:*

Una conclusión general acerca de lo dicho sobre la imagen es que en la formación de los niños y jóvenes es fundamental su enseñanza al interior de las instituciones educativas. Esto, de manera resumida, por dos razones esencialmente. Primero, la fugacidad, el flujo constante de la información suministrada por los medios masivos de comunicación reduce la posibilidad de digerir apropiadamente la información sobre la realidad. Incluso, en razón a que esta fugacidad esconde información con la capacidad de modificar conductas, la enseñanza de la imagen se vuelve aún más pertinente para *pensar y comprender* tanto su contenido como la forma en la que se trasmite.

Segundo, el contexto extraescolar en el que se desenvuelve la población adolescente. La proliferación de imágenes a través de los medios de comunicación masivos influyen negativamente a los jóvenes al tratarlos como sujetos moldeables y prestos al constante consumo y a las disyuntivas de los terrores visuales. Efectivamente, desde una óptica mercantilista, se trastocan los marcos estéticos con el fin de crear y consolidar modelos, estilos o proyectos de vida forjados desde el consumo. Se trata entonces de una manipulación visual que pone en el centro de sus preferencias y estrategias a los jóvenes. Es aquí donde la enseñanza de la imagen, mediante la EA, adquiere mayores connotaciones en el sentido de funcionar como filtro al flujo de información visual pues, al transmitir las herramientas y conocimientos necesarios, el alumnado podrá comportarse de

manera crítica, reflexiva y consciente frente a las imágenes difundidas en estos medios.

Ahora bien, aunque se ha hecho visible la relevancia de la imagen como un proceso que debe ser objeto de pedagogía, las instituciones educativas han perdido terreno frente a las industrias de la cultura y el ocio. Y esto, según lo expuesto por los autores citados, se debe, en general, a los enfoques tradicionales de enseñanza, y, sobre todo, de la pedagogía del arte, concentrada en las artes plásticas. Es necesario para ello que las instituciones educativas incluyan otros sistemas simbólicos no escritos, como la imagen, para contribuir a una alfabetización integral y no solamente a aquella ligada a las palabras y los números, tal y como se explicó a través de Llorente (2006) y Dussel (2008); pero asimismo que ofrezcan posibilidades para que a través de la imagen, por ejemplo, la educación responda a los nuevos cambios sociales y culturales.

Luego el reto de las instituciones educativas para cubrir estos vacíos es grande. Cabe preguntar, en esta misma línea, si las políticas educativas en Colombia se han percatado de la problemática y de la importancia de la imagen en los procesos pedagógicos. Así la pregunta de investigación que trataré de responder esta investigación será la siguiente: ¿cómo las políticas educativas de básica y media, a partir de la promulgación de la Constitución Política de 1991, en Colombia han abordado la temática de la imagen y la alfabetización visual y qué importancia le dan dentro del currículo?

Justificación³

3. Un diálogo constante entre agentes educativos

Reflexionar acerca de la educación y los procesos de enseñanza-aprendizaje es fundamental para el mejoramiento o fortalecimiento de este pilar del desarrollo humano, pero también para identificar sus problemáticas y dificultades. Esta reflexión debe ser permanente y acorde con los objetivos que desde el mismo Estado se plantean, con las nuevas circunstancias que el mundo traza, con las nuevas tecnologías, con las expectativas de los estudiantes y de los docentes. Este dinamismo y respectivo acoplamiento depende en gran medida de la producción académica pues es allí desde donde se reflexiona acerca del quehacer pedagógico, y se nutre y robustece el campo de la enseñanza y sus metodologías para, precisamente, responder a los nuevos desafíos que interna y externamente se ciernen sobre la educación y el proceso de enseñanza.

No obstante, la investigación en educación debe trascender su mismo campo académico y proyectarse hacia otras esferas para tener de este modo la suficiente capacidad de incidencia. En concreto, la reflexión educativa debe volverse en el principal insumo para la elaboración de las políticas públicas y guía permanente para orientar a las instituciones que prestan servicios educativos. Un

³Este proyecto está inscrito dentro de la línea de profundización de la Licenciatura en artes visuales (2013) ya que tiene como interés la alfabetización visual y su lugar en las políticas y orientaciones pedagógicas colombianas para la educación artística plástica o visual. Asimismo, se instaure dentro de esta línea porque las preguntas que la guían se preocupan por aquellos “elementos que afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje de los educandos en relación con el universo de las artes visuales” (p.). Ahora, teniendo en cuenta los propósitos de la línea de profundización, este proyecto se acomoda en varios de los siguientes puntos: fomentar la reflexión intencionada y sistemática sobre la acción educativa y articular la investigación de la pedagogía artística visual desde el ámbito de la apreciación y comprensión socio cultural y prácticas pedagógicas. En consecuencia, la presente investigación coincide igualmente con la pregunta sobre el qué y el cómo se enseña puesto que el interés se centra en la importancia y lugar que se le da a la alfabetización visual en las políticas y orientaciones pedagógicas colombianas para la educación artística plástica o visual.

diálogo no constante entre la academia y las instituciones encargadas de la toma de decisiones, conduce al desconocimiento de las nuevas realidades pedagógicas y los nuevos fenómenos políticos, sociales, culturales y económicos, y al desmejoramiento de la calidad de educativa puesto que ni las pedagogías se renuevan ni tienen en cuenta los contextos. Lo anterior igualmente repercute en la motivación de los estudiantes porque la no renovación de metodologías y estrategias pedagógicas, y su no alineación con las circunstancias que lo rodean y sus preferencias y necesidades derivado de ellas, provocan el desinterés en el conocimiento y, por ende, en su preparación para enfrentar la vida.

De ahí la importancia de la continua interlocución entre los diversos agentes involucrados con la educación. Esta investigación busca, en general, propiciar este intercambio mediante la investigación de la EA, y, en particular, evidenciar posibles vacíos en materia de política educativa artística. Unos vacíos –como se verá más adelante y que resulta un primer aporte del presente documento– que pueden mostrar falencias en la interlocución o diálogo entre agentes de la educación y en la adaptabilidad del sistema educativo a los nuevos fenómenos. Es pues el caso de la imagen y la alfabetización visual que recientemente ha adquirido mayor importancia por las implicaciones que tiene sobre los jóvenes, así como por las múltiples opciones que ofrece para desarrollar integralmente al ser humano y facilitar los procesos de enseñanza en otras áreas del conocimiento.

Más arriba se ha expuesto, aunque de manera somera, cuál es la importancia de una completa enseñanza de la imagen en las instituciones educativas. Hemos partido del hecho de que su enseñanza, es decir, el acto su alfabetización, debe ser un proceso que abarque toda su complejidad e incite en su procesamiento la percepción, la producción y su crítica. De acuerdo con los autores

precitados, la EA es un campo idóneo para lograr estas habilidades en los estudiantes. Habilidades, recordemos, no limitadas al ámbito escolar sino con la capacidad de emplearse en la vida personal, familiar o comunitaria. Se trata entonces de visibilizar y posicionar, como segundo aporte del presente documento, esta enseñanza de lo visual como herramienta fundamental para el desarrollo humano por las razones descritas en el acápite anterior.

La EA, empero y como afirman Barco *et. al.* (2015), es una disciplina reciente, joven, pero que se ha vuelto más pertinente a raíz de las dinámicas y realidades actuales. Investigar y, por ende, ahondar en sus fundamentos e implicaciones, es un tercer aporte de esta investigación pues se hace un intento por compilar y organizar los conceptos y métodos que dan cuenta de su tratamiento. Conceptos y métodos que confluyen en una intención por generar conocimientos e instrumentos para una enseñanza de la imagen, o más específicamente: para una alfabetización visual. Y con ello, lograr que los estudiantes tengan la capacidad de dialogar y comprender desde lo visual.

Este aporte asimismo se extiende, por último, a fomentar que las instituciones educativas respondan a la transformación de la sociedad y garantizar así que el sujeto desarrolle capacidades creativas y de comunicación que le permitan adaptarse a una sociedad pluricultural mediante saberes que sensibilicen y lo vuelvan más analítico, como sucede con la EA y concretamente con la alfabetización visual. Repensar los currículos escolares a partir de esta concepción y aplicación del arte es indispensable en aras del cumplimiento de sus deberes como instituciones del servicio educativo.

En resumen, el repaso sobre la importancia del lenguaje visual, dentro de la EA, y la manera en que las políticas educativas en Colombia han abordado la

temática y problemática, pondrá de relieve qué tan acorde ha estado la política pública con los nuevos contextos, con las realidades de los estudiantes y las producciones académicas publicadas al respecto.

Objetivos generales y específicos

4. ¿Qué se busca con la investigación?

La presente investigación tiene como objeto identificar y revisar de manera crítica cómo las políticas educativas de básica y media en Colombia han abordado la temática de la imagen y la alfabetización visual y qué importancia le dan dentro del currículo.

Como objetivos específicos se establecen los siguientes:

- a) Identificar el marco normativo que regula la EA en el país para los niveles de básica y media.
- b) Indagar acerca de qué manera se aborda el concepto de imagen, medios de comunicación masivos y la alfabetización visual en el marco normativo de la EA.

5. Alfabetización visual

Retomando lo dicho al finalizar el primer acápite, la intención en el presente es definir más claramente las teorías, enfoques y conceptos mencionados, así como profundizar en los nexos que los autores plantean con respecto a la imagen, el lenguaje, los medios de comunicación masiva y sus tecnologías, las instituciones educativas, el arte y la EA. Este orden, como se evidenció, corresponde a una estructura, replicada en la mayoría de los autores revisados, en donde se aborda y caracteriza la problemática para resaltar luego los posibles caminos, contando también los inconvenientes de los mismos, y así proponer una solución que compense una incesante afluencia de información y potencie, a su vez, el camino escogido. No obstante, es menester ahondar en esta estructura para tener aún más claro las implicaciones del tema que esta investigación enmarca.

Como la organización del acápite y los sub-acápites lo sugieren, el punto central es la alfabetización visual, a diferencia de lo contemplado con anterioridad en donde el foco de atención era la imagen. El empleo de este concepto y el énfasis puesto en él, nos remite directamente a un propósito pedagógico y frente al cual los demás conceptos girarán en torno. En otros términos: existe la necesidad de alfabetizar en lenguajes visuales, mediante la EA, porque de la cultura visual contemporánea se han empleado las imágenes con fines distintos al desarrollo integral y autónomo de los individuos de la sociedad. Así vista la finalidad y su forma de aproximación, nos permitirá posteriormente contar con las suficientes herramientas para acometer un análisis de cinco medidas de carácter estatal, como

ya se explicará, en lo referente a la educación en estos asuntos de vital relevancia para el mismo Estado, la sociedad, las familias y las instituciones educativas.

5.1. Lenguaje visual.

La imagen, nos dice Arias (2016), “es un objeto del mundo perceptivo y sensible que posee la peculiaridad de ser parecido a otro objeto, siendo este segundo objeto el *original*, es decir referencial respecto al objeto-imagen” (p. 138). Esta definición nos permite dilucidar dos momentos importantes de la reflexión sobre este binomio objeto-imagen. Por un lado, la percepción y la sensibilidad implican la entrada en escena de unos sentidos que hacen posible que lo material, el objeto, aparezca *ante mí*. Empero, ¿qué es lo que aparece *ante mí*?, ¿qué es lo que se hace perceptible y sensible a través de una imagen? Arias advierte que ese objeto, puesto ahí para ser captado, es similar a otro objeto. Es pues una copia, que está *ante mí*, de un original, que está en el mundo, pero ambos, uno referencia de otro, igualmente sujetos a la percepción y sensibilidad. Esto quiere decir que “... si el objeto original es una presencia... no lo sería menos la imagen, pues esta es a su vez también un objeto y una presencia” (p. 138). Una presencia, acota Arias, que tiene una condición de representación al tiempo que de presentación. La diferencia planteada entre lo original y la imagen, es que esta es explícitamente – porque está precisamente *ante mí* – evocada mientras que la presencia es implícita en tanto que no está pero es evocado por ese objeto explicitado.

El juego de palabras, por el otro lado, se torna interesante en la medida que consideremos que ese objeto original también es representación, referencia de otro. Así: “... podemos equiparar al objeto-original con el objeto-imagen, dado que ambos pertenecen al campo de la representación” (p. 138). Y si esta equiparación es entendida de ese modo, estamos ante el ámbito del lenguaje, que es el de las

representaciones. El lenguaje, en este sentido, al ser figurativo, es decir, que remite a otro objeto que no está *ante mí*, está por fuera de ese mundo al que hace referencia. “Pues bien, al estar fuera precisamente de lo real, por la acción del lenguaje, la realidad se configura como representación, ya que la representación es la realidad misma del ser sumergido en el lenguaje” (p. 138). Bajo esta argumentación, el lenguaje, para Arias, en extenso, es:

... *el conjunto universal* de todos los objetos perceptivos y sensibles considerados como signos (convencionales, icónicos, imágenes y referentes u objetos originales...) o bien considerados, en su conjunto, como representaciones. Lenguaje como estructura semiótica y conjunto universal, del que forman parte los discursos y los textos audiovisuales en tanto que pueden ser considerados como hechos de lenguaje semióticamente heterogéneos, ya que su materia de expresión comprende tanto la banda sonora... y la banda imagen... (p. 142).

Conviene, con esta definición, detenernos en algunos conceptos incluidas en ella. Montoya, Rodríguez y Yépez (2007) argumentan que el lenguaje es “un mecanismo que suplanta objetos por signos (gestos, dibujos, ruidos, colores, etc.) para llevar a cabo actos comunicativos y de pensamiento. Esta sustitución o reemplazo recibe en los estudios lingüísticos el nombre genérico de representación” (p. 3). Se entiende, con ello, por qué Arias acude a la expresión de estructura semiótica para definir el lenguaje –signos que suplantando, reemplazan o, en última instancia, representan objetos perceptivos y sensibles; pero de lo dicho por Montoya *et. al.* resulta fundamental la referencia al acto comunicativo y de pensamiento. Para esto, acudamos al concepto de ícono, incluido en la definición de Arias, en aras de ilustrar la referencia.

Según explica Niedermaier (2016),

El término ícono viene del sustantivo griego *eikon* que significa retrato, imagen, figura. Un ícono es un signo que se refiere al objeto que denota...El referente del signo icónico no necesita ser un objeto extraído de la realidad, su razón reside en ser un objeto cultural. Los icónicos suelen ser adoptados por su carácter convencional, por el contenido cultural que se le asigna a ese objeto. Las imágenes que ostentan un contenido icónico manifiesto facilitan e inducen claramente la lectura del receptor, cumpliendo así con la especificidad deseada por el productor (pp. 185-186).

Ese ícono, convención, objeto o imagen se dota de significado, tanto en la producción como en la recepción, y no está ahí, ya lo mencionaban Dussel (2008) y Altisen (2000), como un simple artefacto audiovisual o como reflejo de la realidad o mera duplicación de la misma. Complementando: "... el análisis de la imagen ya no debe ser realizado sólo a partir de parámetros como la mimesis... sino desde una interacción de características tales como el discurso, presentación, instituciones...", (Niedermaier, 2016, p. 184), entre otros. Entonces: por efectos del lenguaje, estas imágenes contienen una intencionalidad, un sentido manifiesto; quieren comunicar algo que no necesariamente remonta a otro objeto. Ideas, pensamientos, sentimientos, son pues ejemplos pues de una remisión no material. De ahí, por un lado, que Motta (2016) comente, como lo citamos, que las imágenes, consignadas en la historia como expresión y testimonio, representen verdades, ilusiones, magia, religión, sagradas o profanas, maléficas o no. Y de ahí, como corolario, que Hernández (1997) afirme que las imágenes son objetos sociales, íconos con contenido cultural en el sentido de Niedermaier (2016), y, por consiguiente, al decir de Arias (2016), expresión de la actividad cultural humana.

Asimismo, dichas consideraciones nos llevan a mencionar a cuatro rasgos de la imagen que Abramowski (2016) identifica para educar la mirada. i) El poder de las imágenes: “las imágenes son poderosos vehículos de transmisión de ideas, valores y emociones” (p. 2). ii) La polisemia: de las imágenes no se deriva un sentido unívoco ni transparente, incluso abre “...múltiples significados nunca dados de antemano” (p. 3). iii) La relación entre palabras e imágenes: estas “son irreductibles unas a otras, pero, al mismo tiempo, están absolutamente intrincadas” (p. 3), lo que quiere decir que, pese a que son dos formas de expresión distintas, son complementos las unas de las otras en razón a que ambas transmiten, comunican; en términos de Abad (2012):

la palabra como diálogo de la imagen es portadora de significaciones de la experiencia lectora, pues en esta simbiosis emerge un relato (narración interna, movimiento del pensamiento o invitación para la mirada sensible y preparada) que posee ritmo y una estructura reconocible mediante un principio, un desarrollo y un final que el propio lector o lectora encadenan (p.2).

Y iv) la relación entre ver y saber: ¿qué miramos?, ¿cómo lo miramos?, ¿vemos solo lo que sabemos? Por eso no se trata de ver únicamente, de mirar pasivamente; en contraste, se trata de activar la mirada y vincularla a lo que sabemos e ignoramos (p. 3). Quedan en los rasgos subsumidas las características y cualidades de la imagen mencionadas por Motta (2016): el carácter testimonial y su capacidad explicativa, analítica, figurativa, sintética y de abstracción.

En este orden de ideas, se vuelve todavía más explícita la preocupación acerca de la manipulación de los signos, como lo es la imagen, en favor de ideologías o intereses de quienes ven a los sujetos como meros usuarios. Moldear

sus preferencias, inculcar modelos de comportamiento, establecer regímenes estéticos y de placer, y construir y consolidar identidades, confundir la realidad del lenguaje de la imagen con la única realidad disponible, con la verdadera, denotan su relevancia, resumen la preocupación, describen la cultura visual actual y alertan sobre la necesidad de alfabetizar en el lenguaje de la imagen. Cuestiones, estas dos últimas, que serán objeto de análisis en los dos siguientes apartados.

5.2. Cultura visual

Lipovetsky (2007) afirma que desde mediados del siglo pasado el ser humano ha pasado por diversas etapas que han consolidado, producto de una serie de revoluciones del comportamiento y de las necesidades de consumo, cierto tipo de ser humano: *homo consumericus*. Este, destaca el filósofo, se encuentra en una frecuente situación paradójica. De una parte, se considera con suficiente capacidad para elegir, de forma informada y libre, entre las diferentes opciones que le ofrece el mercado de servicios y productos. Pero, de la otra parte, su identidad, criterios estéticos, estilos de vida, placeres y deseos son cada más dependientes del sistema comercial (pp. 10-11). Se trata pues de un hombre-consumo en un mundo-consumo.

En la esfera cultural, siguiendo a Aguirre *et. al.* (2010), han sido las industrias del ocio y del entretenimiento quienes se han interesado con mayor denuesto en ocupar un espacio privilegiado para la transmisión de lo cultural. No obstante, ese espacio se vincula más a una intención de apelar a un individuo entrado en el consumo y al servicio de las demandas de las industrias y del entretenimiento. Esto ocurre, ratifican los investigadores, hasta tal punto que en el mundo actual, el del consumo (o hiperconsumo como lo define Lipovetsky), los

conocimientos y aprendizaje “de las formas de vida y las normas por las que nos regimos van de la mano de los regímenes de placer y entretenimiento que las industrias culturales y del mercado nos presentan, especialmente en el desarrollo infantil y juvenil” (p. 4). La paradoja del *homo consumericus* se configura así a partir de la idea aparente de autonomía frente a posibilidad de elegir lo que consume, más, al mismo tiempo, son los regímenes del mercado y el ocio los que definen, amplían o restringen el abanico de opciones y elecciones.

Uno de los dispositivos mediante los cuales se difunde conocimientos y aprendizajes es la imagen. Esta difusión, potencializada por los medios de comunicación masivos, se apoya en las nuevas tecnologías. Entre otros: las redes sociales, portales electrónicos, *blogs*, mensajería instantánea, son los nuevos apoyos con los que este tipo de medios difunden información de todo tipo. Una de las repercusiones de la incursión y aprovechamiento de las tecnologías es la modificación de los lenguajes con los que tradicionalmente se comunicaban los sujetos. La imagen es una de esos lenguajes que, precisamente, ha proliferado en virtud de estas formas actuales de trasmisión.

Efectivamente, el espacio que ocupaba anteriormente el lenguaje escrito, ha sido parcialmente copado por el lenguaje visual. Decimos parcialmente en tanto que no se trata, como afirma Vicente (2008), de que la imagen haya suplantado la palabra, sino más bien que ambos se consideran como soportes adecuados y legítimos para el conocimiento y la información. Dos de las ventajas que ofrece el uso de este lenguaje visual, según Cáceres (2010), son su facilidad para percibir un mensaje en poco tiempo, en contraste con los textos escritos que requieren conocimientos y tiempo para ello, y la posibilidad de recepción simultánea, amén de las tecnologías de la información, a nivel mundial, eliminando así las barreras

espaciales. Desde esta óptica, la facultad de ocupar múltiples espacios, pero asimismo su poder para circular información inmediata y de diversa índole. Un poder, sin embargo, aprovechado para el fomento de un *homo videns* y un *consumericus* en un mundo-consumo y un mundo-imagen.

Es en este contexto, el de las nuevas tecnologías y su uso, que los investigadores hablan del auge de una cultura visual o de lo visual. La denominación de cultura visual, comenta Cáceres (2010), hace referencia al uso de la imagen “como un aspecto destacado y notorio del flujo de información dentro de la cultura contemporánea” (p. 76) y que acentúa “una característica de la sociedad actual, como la del predominio de la imagen, su masificación global y la visualidad convertida en espectáculo...” (p. 77). Y en tanto forma cultural, aclara Hernández (1997), “está vinculado a la noción *de mediación* de representaciones, valores e identidades” (pp. 51-52). Por su condición mediadora, Cáceres (2010) la define del siguiente modo:

Por cultura visual entendemos todas aquellas manifestaciones y expresiones del devenir de las agrupaciones humanas que conforman una sociedad y a través de las cuales exteriorizan sentimientos, conceptos, vinculaciones y todo aquello que llena el mundo de su conciencia y subconciencia, manifestándose mediante la utilización de imágenes, íconos, atuendos, vestimentas, rituales, colores, gestualidad, movimiento, desplazamientos organizados, representaciones, etc., portadoras de significados y de una carga simbólica según la circunstancia, a ser interpretados por el colectivo (p. 81).

Como se observa, la definición es similar a lo que describimos como lenguaje visual. Empero, la especificidad deviene de los objetos y medios que

emplea para expresarse. Tradicionalmente, lo visual se asociaba a las bellas artes, a las artes populares o las artes industriales o masificadas (Cáceres, 2010; Marcellán, 2010); no obstante, las imágenes abarcan ahora expresiones que escapan a la categorización pues van desde la televisión y las tecnologías digitales hasta las piezas publicitarias, los grafitis, la ropa, afiches, etcétera. Las imágenes, en este sentido, pueden clasificarse entre móviles y fijas (Barbosa, 2005) o bien, viéndolas como textos: palabra plana –v. gr.: fotos, pinturas, obra gráfica–, palabra en volumen –v. gr.: escultura– y palabra multimedia –v. gr.: video, luces, neones– (Abad, 2012). A la proliferación de objetos de expresión cultural se suma un nuevo medio para ello: el soporte tecnológico, que, como ya vimos, se caracteriza por su rapidez, gran flujo de información, eliminación de barreres espacio-temporales y la modificación y creación de nuevos códigos lingüísticos.

Al tenor de su importancia y riqueza, la cultura visual ha sido analizada desde diversas disciplinas: filosofía, antropología, sociología, psicología, historia y semiología y el arte (Hernández, 1997; Barco, 2010). Como campo de investigación han aparecido como estudios culturales, estudios visuales o de cultura visual, o bien pedagogía crítica (Marcellán, 2010). Se trata luego de un fenómeno que requiere un abordaje multidisciplinar y de un campo que, por sus características, es móvil; esto último, al decir de Hernández (1997): “... tanto desde el punto de vista de las representaciones como de las *tecnologías de la información y la comunicación* que van dejando obsoletas unas determinadas aproximaciones, al tiempo que recubren y expanden el *contenido* de las diferentes producciones...” (p. 53) incorporadas a la cultura visual.

Pese a la diversidad de aproximaciones y a los enfoques y objetos a los cuales se deben dedicar estos estudios, los autores coinciden en asegurar que es

menester, como lo dijimos en el primer acápite, prestar la suficiente atención a la cultura visual a fin de que los individuos cuenten con las suficientes herramientas para percibir, producir y reflexionar sobre estos objetos culturales. Herramientas, como afirmábamos con Altisen (2000), que deben servir como entrenamiento para la vida, desde el estudio al trabajo. Justamente, han sido las instituciones educativas las llamadas a renovar sus currículos para incluir, en la EA –por las razones explicadas anteriormente–, la alfabetización visual. Terminamos este acápite con las consideraciones sobre la labor de alfabetización de los planteles bajo esta cultura visual contemporánea.

5.3. Educación artística

Para Marcellán (2010) dentro de la EA es necesario reconsiderar la importancia de la imagen debido a que esta es, primero, una práctica social; segundo: son próximas en la vida de los estudiantes y tiene un gran poder de influencia; tercero: permean la noción de arte en los mismo; cuarto: orienta sus comportamientos, creencias y valores (p. 85-86). Esta reconsideración apunta a varios factores, de los cuales mencionamos dos: una práctica educativa ligada al énfasis en la aritmética, escritura y lectura que resultaba en una estructura rígida y no consecuente con el contexto social y cultural en el que se desenvuelven los estudiantes; y otra relacionada con una concepción sesgada hacia la producción artística sin atender las especificidades y metodologías de la EA. Si tenemos en cuenta solamente estas aproximaciones pedagógicas, la imagen no tendría, aún a pesar de su influencia en los estudiantes, espacio dentro del currículo.

Las instituciones educativas, ante los nuevos contextos, afrontan varios retos. Dussel (2008) afirma que los planteles se encuentran en una crisis de

transmisión y de legitimidad. A diferencia de otras épocas en donde se pensaba en estas instituciones como espacios por excelencia para comunicar conocimientos, en la actual tienen que competir con la emergencia de nuevas y diversas formas de circulación de información. Los medios de comunicación, a través de las nuevas tecnologías, han ganado terreno frente al aprovechamiento del ámbito cultural en los jóvenes. Han modificado y creado nuevas subjetividades por fuera de la órbita educativa. La competencia es desventajosa “ya que por sus características *duras*, por su gramática estructurante, la escuela se muestre menos permeable a estas nuevas configuraciones de la fluidez y la incertidumbre” (p. 5). De ahí su crisis de legitimidad.

Mientras la escuela no reflexione directamente sobre el entorno social cotidiano, como mundo de la vida, como universo de imágenes mediáticas, como escenario para el ejercicio de la mirada lúcida, la comunicación entre escuela y la sociedad seguirá siendo un mero decir, y lo máximo que hará la educación será preparar para la producción y el trabajo, mas no para el ejercicio crítico de la ciudadanía y la democracia social (pp. 47-48).

El llamado de Aranguren, Bustamante y Chacón (2008) tiene tres componentes. En primer lugar, marcan una disociación entre planteles y la cotidianeidad. El mundo escolar y extraescolar no coincide con la vida que el estudiante desarrolla. Segundo, deben ser estas instituciones las que eduquen la mirada en aras de congeniar los dos mundos. Esto pasa, desde luego, por la inclusión de las tecnologías de la información y las comunicaciones en las aulas de clase, pero no como instrumentos meramente sino como objetos sociales y culturales con el poder de influencia, con las imágenes, a los estudiantes. Tercero, el puente entre plantel y sociedad debe construirse de tal modo que se superen los esquemas

tradicionales de enseñanza y se alfabetice ya no exclusivamente en aritmética, escritura y lectura, las básicas, sino también en alfabetizaciones, por ejemplo, tecnológicas, visuales, audiovisuales o tecnológicas (Dussel, 2008).

A este respecto, la pregunta que surge es acerca del objeto de la alfabetización, en nuestro caso, visual, en la EA. Antes de ello, sin embargo, conviene en este espacio aclarar por qué en esta investigación acoge la denominación de alfabetización y no otros como educación visual o mediática, artes visuales o pedagogía de la imagen, entre otras denominaciones más. La alfabetización visual, de acuerdo con Motta (2016), surgido en los sesentas, involucra no solamente la capacidad de leer, escribir y hacer ejercicios básicos de aritmética, sino asimismo “el conjunto de capacidades intelectuales que permiten la obtención y procesamiento de la información significativa..., específica de los medios de comunicación” (p. 165). Luego alfabetizar no se restringe a las enseñanzas básicas, también a aquellas relacionadas con la adquisición de habilidades y competencias en la “computación, sistemas y en otras ciencias” (p. 166). No obstante, según reseña Dussel (2008), el término ha generado dos tipos de críticas.

De una parte, la alfabetización asocia las prácticas de la lectura y la escritura con otras formas de representación que tienen estructuras diferentes. De la otra parte, el término es un anglicismo adoptado de la palabra *literacy* que tiene unas connotaciones diferentes a su traducción al español (p. 8). Empero, la metáfora de la alfabetización, como la denomina Dussel (2008), es conveniente en razón a que esta debe entenderse, al igual que lo plantea Motta, como una “necesidad de aprender lenguajes, y estos lenguajes no son solamente, ni deben serlo, los del lenguaje oral y escrito” (p. 8). Es pues, como lo analizamos, la enseñanza de una

estructura de signos, un conjunto universal de objetos, entre los cuales están las palabras pero también las imágenes, íconos, convenciones. De igual modo, las imágenes no están disociadas de las palabras, como lo explicamos con Abad (2012) y Vicente (2008). Es por este motivo que en la presente investigación adoptamos este concepto, sin desconocer con ello, las críticas que la palabra alfabetización suscitan.

Ahora bien, la alfabetización visual, adoptando la definición general de Motta (2016), es

el conjunto de capacidades visuales que el ser humano puede desarrollar viendo, y al mismo tiempo, integrando otras experiencias sensoriales. Considerando el desarrollo de estas capacidades como fundamental para el aprendizaje y una vez alcanzado, permite que una persona alfabetizada visualmente reconozca o interprete las acciones, objetos y símbolos visibles, naturales o artificiales que encuentre en su entorno. Empleando creativamente estas capacidades puede comunicarse con los demás disfrutando de las posibilidades de la comunicación visual (p. 166).

Seguidamente, si la finalidad es alfabetizar visualmente a los niños y jóvenes, su objeto, de acuerdo con Marcellán (2010), debe girar en torno a las imágenes mediáticas pues estos son fuente principal “de experiencias estéticas y de adquisición de conocimientos mediante los cuales aprendemos sobre el mundo y sobre nosotros mismos” (p. 89). Para Motta (2016) se circunscribe al mundo de lo icónico (lo cual incluye lo visual, plástico, auditivo, cinético y constructiva) en una didáctica que desarrolle el lenguaje visual y familiariza a los estudiantes con lo que diariamente están expuestos: “desde los distintos soportes tecnológicos con los elementos, códigos y principios básicos que la imagen explota, posibilitando y

promoviendo estrategias para su lectura crítica y comprensiva” (p. 173). Para Hernández (1997) se debe considerar, en general, desde el ámbito de la cultura visual, y debe contener dentro de sus objetivos la respuesta a las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué tipo de relaciones se pueden establecer entre estas manifestaciones, sus significados y las culturas con las que se relacionan?
- b) ¿Cómo las diferentes representaciones (desde las ilustraciones de los denominados libros infantiles a las páginas web, pasando por las obras artísticas reconocidas como tales) median en significados culturales?
- c) ¿Cómo podemos elaborar formas de representación alternativas que sean reflejo de nuestro análisis crítico sobre esas producciones culturales? (p. 55).

De un modo similar al planteado por este último autor, Antúnez (2008) recomienda el uso de la metodología MELIR (Método para la Lectura de las Imágenes que nos Rodean). En ella se sugieren los siguientes pasos: i) detenerse en la lectura de la imagen para poder clasificarla según su función: informativa, comercial, artística u otras; ii) realizar cinco preguntas clave: ¿cómo llega esta imagen a mí?, ¿qué estructura física tiene el producto visual?, ¿cómo se construyó esa imagen?, ¿se puede acceder a ella fácilmente y cuántas veces la he visto?, y ¿quién o quiénes son los autores?; iii) indagar sobre si la imagen intentan cambiar algo sobre mí a partir de lo que le interesa a otro o más bien es una imagen que invita a la reflexión o al juicio propio sobre su contenido; iv) preguntarse sobre el tipo de terror que genera la imagen: ¿cuerpo, clase o cultura?; por último, dudar y preguntar acerca de si decido o no creer en lo que el mensaje trasmite (p. 412).

Al mismo tiempo, estas consideraciones sobre la EA pueden englobarse en los tres dominios pedagógicos referidos por Barco (2010): la percepción o sensibilidad para observar el arte; la producción o elaboración de productos artísticos; y la reflexión o crítica de lo percibido y producido. Pero también circunscribirse dentro de un ámbito más amplio como lo es la formación categorial mencionado por Mejía (2009), también citada anteriormente. Esto es: una alternativa según la cual el estudiante se apropia de la realidad cultural, para así, al comprenderse y autorrealizarse, abrirse camino en el mundo.

6. Metodología

Como se comentó al inicio de este trabajo académico, la intención de elegir la alfabetización visual como tema de investigación surgió de mi experiencia como docente. Ante las dificultades y falta de interés sobre la imagen dentro de la EA y las preguntas planteadas, fue menester realizar una búsqueda bibliográfica preliminar acerca de la imagen y la EA. En primer lugar, se acudió a la selección y revisión de los artículos académicos que eran parte de la bibliografía propia del investigador en su formación como licenciado en Artes Visuales. Otros textos, además, resultaron de la búsqueda de los autores comunes citados por los autores de este texto, así como de los conceptos básicos identificados en la investigación. Gran parte de estos textos seleccionados, están disponibles en línea, luego son de fácil búsqueda y acceso.

Luego de esta búsqueda, la información se organizó dependiendo de la temática que cada uno abordaba o bien del tema o concepto que era objeto de discusión: imagen, EA, alfabetización visual, lenguaje visual, cultura visual, artes visuales, entre otros. Una vez organizados así mismo, se elaboraron, en algunos casos, resúmenes de cada uno de los autores hallados con el fin de facilitar la organización y estructura del presente texto. Las páginas que anteceden este acápite son el resultado de esa organización conceptual y resúmenes. Gracias a ello, fue posible identificar un problema en común –la proliferación de imágenes en los nuevos medios de comunicación y la poca atención prestada por las instituciones educativas– y el puente que une estas nuevas circunstancias en la sociedad con la educación: la alfabetización visual y su impartición en el área de la educación artística.

Por otra parte, para la recuperación de información relacionada con las políticas nacionales en materia de EA se tuvo en cuenta, primero, que la normatividad fuera expedida con posterioridad a la Constitución Política de 1991 pues es la vigente y a partir de la cual se crea el marco u orientaciones educativas; y, segundo, de esta, que estuviese referida a educación básica y media. Un tercer filtro aplicado, resultó de considerar la normatividad que tuviese un carácter mandatorio, es decir, de obligatorio cumplimiento por parte de los ministerios y las instituciones educativas. Para este acotamiento fue necesario examinar la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación y la Ley 397 de 1997 o Ley General de Cultura a fin de identificar los documentos que deberían elaborar las autoridades del orden nacional en lo atinente a la educación de básica y media. Así, se encontró que es mandatorio, y de manera periódica, que las autoridades (concretamente: ministerios de Educación y de Cultura) emitieran los planes decenales de educación y los lineamientos curriculares u orientaciones pedagógicas dirigidas a las instituciones educativas encargadas de la formación en básica y media. En suma, los textos analizados, además de la Ley 115 y lo atinente a la 397, fueron, en su orden: Plan Decenal de Educación 1995-2005, Lineamientos curriculares para la Educación Artística del año de 1997, Plan Decenal de Educación 2006-2016, Plan Nacional de Educación Artística de 2007-2010 y las Orientaciones pedagógicas para la Educación Artística en básica y media de 2010.

Ahora bien, para el análisis de estos documentos se realizó una lectura crítica que nos permitiera tanto entender cuáles eran los propósitos o intenciones de la normativa encontrada y seleccionada, así como enlazar los argumentos y conceptos esgrimidos y mencionados sobre la importancia de la EA en la

educación primaria y secundaria. Los resultados de esta lectura, se presenta a continuación.

7. Normatividad en educación artística y alfabetización visual

7.1. Ley General de educación

La Constitución Política de 1991 es taxativa en mencionar cuál es la relevancia otorgada al tema de la educación en el país y los deberes a cumplir por parte de las instituciones encargadas. Así, estipula, en el artículo 44º que la educación es un derecho fundamental de los niños, y en el artículo 67º que es un derecho y un servicio público con una función social basado en “el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y los demás bienes y valores de la cultura”. Precisa, además, quienes son los responsables de la educación –Estado, familia y sociedad–; su obligatoriedad de los cinco a los quince años –por lo menos en los niveles de preescolar y básica–; su gratuidad en los establecimientos públicos; el deber del Estado de vigilar, inspeccionar y garantizar la cobertura y las condiciones necesarias para el acceso y permanencia en las instituciones educativas; y su forma de financiación y dirección. Se trata pues de un derecho reconocido por el Estado y que debe ser aplicado y asegurado bajo las condiciones que la misma Carta impone pero que también traslada al desarrollo mediante ley.

Estas condiciones generales de la educación como derecho y como servicio público fueron concretadas con la promulgación de la Ley 115 de 1994 o más conocida como Ley General de Educación. Esta norma se concibe como el marco a partir del cual, en 222 artículos, se entiende y regula la educación en el país. Desde su artículo 1º se define que la educación “es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes”. Que sea un proceso permanente implica que la educación no se acaba con los distintos niveles de

formación básica, media y superior, es decir, que va más allá de su impartición en instituciones educativas. Que sea personal, cultural y social conlleva a una interpretación que pone de presente la formación del individuo en relación con otros y con el contexto. No se restringe pues a la esfera individual sino lo expande a lo colectivo. Que sea, por último, concebido con base en la noción integral de lo humano, significa, por lo menos en términos generales, que no es excluyente de otros conocimientos o saberes que contribuyan al desarrollo de las personas, su dignidad y derechos y deberes.

En el inciso 2º del mismo artículo, se especifica la extensión de lo personal a lo colectivo al enfatizar la función que debe cumplir la educación: "... el Servicio Público de Educación... cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad... Se fundamenta... en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra...". Luego el vínculo aquí se surte entre las necesidades que demanden los individuos, sea como familia o sociedad, y los intereses que se tengan con respecto a la función de la educación en el país. Y además, en dichas necesidades e intereses el Estado les otorgará autonomía para que cumplan con el servicio, siempre y cuando, cabe aclarar, se ciñan a los parámetros generales establecidos en la Constitución y en la ley.

Este servicio, justamente, es entendido, en el artículo 2º, como:

el conjunto de normas jurídicas, los programas curriculares, la educación por niveles y grados, la educación no formal, la educación informal, los establecimientos educativos, las instituciones sociales (estatales o privadas) con funciones educativas, culturales y recreativas, los recursos humanos, tecnológicos, metodológicos, materiales, administrativos y financieros,

articulados en procesos y estructuras para alcanzar los objetivos de la educación.

Y parte de los parámetros a los que se refiere la Ley 115, y que están relacionados con el objeto de esta investigación, están contenidos en los artículos 5º, 20º, 22º, 23º, 72º, 73º y 77º. De ellos, se destaca el primero porque anuncia los fines de la educación y entre los cuales se encuentran: el pleno desarrollo de la personalidad al interior de un proceso integral, es decir: “física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos”; “La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber”; “El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad”; y “El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artísticas en sus diferentes manifestaciones”.

Estos fines están alineados con la educación integral que la Constitución Política obliga a observar pues reconoce los múltiples ámbitos de desarrollo del individuo, el contexto o las realidades en las que se desenvuelve el sujeto, la identidad y diversidad de los mismos como personas o como comunidades, y el acceso y estímulos para el fortalecimiento y creación culturales. Tal amplitud en lo que se define como educación permite subrayar que todos los conocimientos impartidos deben estar en diálogo con los fines que busca el Estado. El tema cultural y artístico, en este sentido, debe ser afín al pleno desarrollo de la personalidad, a la adquisición y generación de conocimientos avanzados, al estudio

y la comprensión crítica, al libre acceso de los saberes, y la estimulación de la creación artística.

Los artículos del 20º y 22º refuerzan la integralidad de los saberes, pero en esta ocasión, ligados a la educación básica y media. Apuntamos acá, en educación básica, los relacionados con la EA: "... formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza"; "La apreciación artística, la comprensión estética, la creatividad, la familiarización con los diferentes medios de expresión artística y el conocimiento, valoración y respeto por los bienes artísticos y culturales; y "La utilización con sentido crítico de los distintos contenidos y formas de información y la búsqueda de nuevos conocimientos con su propio esfuerzo...". Vemos, con estos literales, que la Ley de Educación sí le otorga un lugar al arte y su pedagogía dentro de los saberes, e, incluso, no lo limita a la producción sino también a la apreciación, comprensión y crítica. Lugar y características consecuentes con lo que se mencionó en los apartados precedentes sobre la EA.

De hecho, en el artículo 23º, además de las alfabetizaciones básicas, la EA⁴ es considerada como un área obligatoria que necesariamente tendrán que ofrecerse por parte de las instituciones o actores a los que hace referencia el artículo 2º citado. Y esto es fundamental en la medida en que consideremos que el área debe cumplir con los fines y objetivos expuestos, lo cual permite la introducción de diversos conocimientos contenidos en el campo artístico, como lo

⁴ Este artículo fue reformado con posterioridad por la Ley 397 de 1997 o Ley General de Cultura. Allí, se añadió la palabra *cultura* a la Educación Artística. Sin embargo, tal inclusión, como se ha mencionado extensamente en esta investigación, no era necesaria ya que la disciplina implica, entre otros, el análisis, producción y crítica de las expresiones culturales representada por los objetos artísticos. Quizás, para la modificación se partía de una definición de Educación Artística restringida, algo similar a lo mencionado por Barco (2010).

puede ser la alfabetización visual, que no necesariamente son aquellos que tradicionalmente se han dictado en los planteles.

Hay pues una libre configuración en la enseñanza y aprendizaje. En consonancia, la Ley 115 en el artículo 77º estipula la autonomía escolar para la educación básica y media. Así, las instituciones, bajo la observancia de la ley y el proyecto educativo institucional (PEI),

gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimiento definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la Ley, adoptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional.

Efectivamente se garantiza la libre configuración en las áreas fundamentales y la adopción de otras de acuerdo con las características del territorio. Para ello, la Ley obliga, en el artículo 73º, a elaborar un PEI en donde “se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión...”. No obstante, este documento, como se infiere del artículo 77º, es restringido por los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y por las disposiciones de la Ley 114 (en particular, el párrafo del mismo artículo reza que los PEI deben “responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable”. Con respecto a los lineamientos, el artículo 78º estipula que le corresponde al MEN diseñar los lineamientos generales para la

construcción de los currículos escolares⁵ y que serán la base para la elaboración de sus respectivos planes de estudios⁶.

Por último, el artículo 72º de la ley crea los Planes de Desarrollo Educativo o lo que serán después los planes decenales, a cargo del MEN y las entidades territoriales, cuyo objeto es preparar cada diez años un documento que incluya “las acciones correspondientes para dar cumplimiento a los mandamientos constitucionales y legales sobre la prestación del servicio educativo”. Este Plan, complementa la Ley, es de carácter indicativo, es decir, de orientación sobre el servicio público educativo.

En virtud de lo expuesto, las instituciones educativas de básica y media no tienen una autonomía absoluta sino más bien relativa pues la misma normativa lo enmarca dentro de unas pautas generales, a saber: objeto y función social de la educación como servicio público, fines y objetivos, áreas fundamentales y obligatorias, lineamientos y planes decenales.

Así las cosas, reiteramos que la Ley en discusión es una disposición legal de índole general o marco; por consiguiente, no es factible hallar una referencia directa al lenguaje visual o al concepto de imagen. Empero, sí es dable identificar que contiene las suficientes herramientas para que la alfabetización visual sea incluida en los currículos escolares al interior de la EA. El carácter integral del desarrollo y formación de los estudiantes; la preocupación por la vinculación del contexto nacional y local, y por responder a sus necesidades e intereses; las habilidades de apreciación, crítica, comprensión y producción que deben

⁵ El artículo 76º define los currículos como: “...el conjunto de criterios, planes de estudios, programas, metodología, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional”.

⁶ El artículo 79º define los planes de estudio de la siguiente forma: son “... el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos”.

fomentarse en el alumnado; la relevancia dada a la EA en los currículos, entre otros son elementos para soportar la anterior afirmación. Es así una ley que abre las puertas para impartir conocimientos en las instituciones educativas que, como la alfabetización visual, engloban varios de los ámbitos de formación de los estudiantes.

Ahora bien, siguiendo con el ámbito general de la política educativa en el país, revisemos ahora si dentro las priorizaciones del Estado para dar cumplimiento a la Ley General de Educación, emitidas a través de los planes decenales y lineamientos curriculares, se encuentra una referencia asociada al lenguaje visual, a la problemática de la imagen en las sociedades contemporáneas y su tratamiento a través de la EA.

7.2. Planes decenales de educación

“La necesidad de dotar al país de un Plan Decenal...se fundamenta en la comprensión de que la educación, como principal fuente de saber, se constituye... en la más cierta posibilidad de desarrollo humano, cultural, económico y social de la nación” (p. 2). De esta manera inicia el primer Plan de Educación para la decena de 1996 a 2005 después de la promulgación de la Ley General de Educación. Como la norma lo establece, este documento es indicativo, es una hoja de ruta para las instituciones educativas y es un reflejo de la postura del Gobierno de entonces sobre la educación y principales desafíos y acciones.

Para la época, los propósitos trazados eran convertir la educación en un asunto prioritario para el país; lograr que la educación sea efectivamente el centro del desarrollo humano; desarrollar el conocimiento científico, técnico y tecnológico; integrar todas las modalidades de educación formal y no formal; y garantizar el

derecho a la educación a todos los ciudadanos. El Plan concreta estos propósitos mediante objetivos y metas relacionados con la concertación y participación de todos los actores a nivel local, regional y nacional; la formación y sensibilización de los estudiantes con los mecanismos democráticos y de convivencia; el empleo de los conocimientos científicos para el desarrollo del país; el fortalecimiento de la unidad nacional y su diversidad cultural; la superación de la inequidad en el acceso a la educación; el fomento de las actividades extracurriculares; la garantía de una educación completa y de calidad; y, finalmente, la ampliación de la cobertura.

Como se puede observar, en la hoja de ruta la EA no tuvo un espacio privilegiado dentro de las prioridades del Plan. Lo artístico se diluyó en las estrategias culturales y de mejoramiento de la calidad. De una parte, la promoción cultural se remite a la "... educación artística y las manifestaciones culturales, y en la recuperación de la memoria y el folklore. Busca aprovechar y desarrollar los espacios y escenarios culturales: museos, teatros y espacios públicos..." (p. 16). El vínculo entre el arte y su pedagogía y la expresión cultural, se da en términos únicamente de la creación, sus productos y promoción en diversos espacios. De la otra parte, la calidad de la enseñanza artística es formulada a partir de la renovación de los currículos de todas las áreas consideradas como fundamentales. No hay pues una explicación sobre por qué resulta indispensable su renovación.

Mención especial merece, dentro de la estrategia de mejoramiento de la calidad educativa, la referencia a los medios de comunicación y recursos telemáticos. El planteamiento, sin embargo, va orientado a incentivar el apoyo en estas nuevas tecnologías (incluida la internet) y la difusión de los programas educativos por estos canales. Queda por fuera así el enfoque crítico hacia los medios masivos pues se centra más en su empleo para las labores pedagógicas

que en la influencia que generan en la manejo de información. En palabras de Dussel (2008): "... lo importante no es la tecnología sino lo que hagamos con ella, lo que enseñamos sobre sus usos y posibilidades, y también sobre sus límites" (p. 9). De igual modo, queda desarticulado del campo de la EA, de la alfabetización visual en razón a la perspectiva con la que se aborda estas nuevas tecnologías.

El Plan Decenal 2006-2015, por su parte, estipula en sus propósitos: el acceso a la educación en condiciones de equidad; el reconocimiento de los estudiantes como sujetos de derechos e inmersos en contextos locales, nacionales e internacionales; el fortalecimiento de la educación pública; la garantía de financiación; la promoción de la cultura, la ciencia, la investigación y la innovación; la actualización curricular; el reconocimiento de la labor del educador; y la integración de modelos educativos y de la diversidad cultural. Este plan incluye, además, una serie de desafíos y fines de la educación de donde se desprenden los objetivos y metas. De ellos, están: la coherencia y articulación del sistema educativo, la implementación del sistema de seguimiento y evaluación, la cultura de la investigación, uso y apropiación de las TIC, y el diseño de los currículos.

Destacamos aquí que el Plan busca desarrollar y fortalecer la cultura de la investigación en aras de formar estudiantes con capacidad crítica e innovadora en todas las áreas de educación; vincular a las artes como herramienta fundamental para la educación y fomentar el desarrollo creativo de los estudiantes; la inversión en espacios de aprendizaje adecuadas en las artes, las humanidades, les lenguas, la ciencia, entre otras; y la elaboración de estudios sobre la forma en la que se utiliza el arte en la educación en vistas del desarrollo creativo y emocional de los niños y jóvenes.

Este Plan es más extenso y ambicioso que el del anterior decenio pero carece igualmente de un énfasis en EA pues lo sigue limitando a la producción. Es un gran avance, sin embargo, el mandato hacia el uso y apropiación de las nuevas tecnologías, la intención de dotar de recursos a las instituciones educativas para ello, y su articulación con las nuevas dinámicas que se dependen de su utilización. No obstante, las tecnologías de la información y los dispositivos tecnológicos asimismo se presentan como instrumentos, medios para alcanzar una meta y no como un objeto que, como se ha evidenciado a lo largo de esta investigación, tiene la capacidad de influenciar en el desarrollo de los estudiantes. No hay, por ende, una preocupación directa frente a las problemáticas y potencialidades del lenguaje visual, de la cultura visual y su enseñanza.

En ambos planes, el foco de atención ha sido el acceso en igualdad de condiciones a la educación, la ampliación de la cobertura, el uso de las TIC y el mejoramiento de la calidad, sobre todo en materia de renovación y actualización de los currículos académicos de educación básica y media. Cabe aclarar nuevamente la naturaleza indicativa de estos planes y que al igual que la Ley General de Educación son marcos a partir de los cuales las instituciones que prestan el servicio educativo deben moverse sin que ello implique una vulneración a la autonomía escolar otorgada constitucional y legalmente. Luego esto no quiere decir que los planteles en su PEI no hayan identificado, y en consecuencia, dado un espacio vital al lenguaje visual y la EA, en general, y la alfabetización visual, en particular. No obstante, citando de nuevo a Barco (2010), la tendencia ha sido relacionar el arte con la producción artística; algo similar a lo que ocurre con estos planes decenales de educación.

Pasando de la generalidad a la especialización, es decir, de la política educativa a la política de la EA, veremos que ha sido, sin duda, en la especificidad desde donde la alfabetización visual ha adquirido mayor relevancia y atención. Los lineamientos curriculares, las orientaciones pedagógicas y el Plan de Educación Artística serán pues el objeto de análisis en los próximos sub-acápites.

7.3. Lineamientos curriculares

El documento elaborado por el MEN (2000) fue apoyado y concertado con más de 400 educadores, artistas e instituciones interesadas en el diseño de los lineamientos curriculares para la EA. Su finalidad es presentar una propuesta para la enseñanza de la EA que contempla tres ámbitos pedagógicos: la comprensión sobre el arte, la o las posturas frente al arte y la capacidad de expresión en los estudiantes. Su punto de partida es la consideración teórica y práctica de lo que denominamos como arte. Así mismo, realiza un recorrido por autores y principales corrientes que han tratado de definir el concepto de arte y su múltiples propósitos. La relación entre naturaleza y espíritu, la belleza o lo bello y la estética, el genio y el talento del artista y, entre otras más, el arte su pedagogías, hacen parte del acervo que los Lineamientos emplean para introducir la temática de la EA en Colombia.

En su diagnóstico, empero, reconoce, primero, la falta de acuerdos para definir qué se entiende por EA al momento de desarrollar o actualizar los PEI. Segundo: el desconocimiento, generalizado, "...de la importancia de la educación artística para el desarrollo de las personalidades integradas y de comunidades democráticas; hay casos en los que ni siquiera se reconoce el área como indispensable y obligatoria en el currículo..." (p. 17). Tercero: su reconocimiento

más como actividad extraescolar que como un área propia de la jornada institucional. Cuarto: la enseñanza restringida –en razón a las deficiencias de profesores, de tiempo e infraestructura– exclusivamente a las artes plásticas y solo ocasionalmente a las danzas y el teatro. Por último: el desinterés de una buena porción de los estudiantes que perciben la EA como una “costura”, “aburrida” y discriminatoria entre alumnos buenos y malos para el arte. Por estos motivos, el documento concluye que es indispensable llevar a cabo una lectura distinta sobre la EA desde una perspectiva pedagógica en donde lo que se concibe como artístico “se integra a la cultura local y regional en sus diversas manifestaciones, la asume como elemento de la formación inicial, la proyecta en contenidos universales, que se convierten en elementos permanentes de encuentro con lo humano...” (p. 22).

La clave para re-configurar esas aproximaciones hacia el arte, de acuerdo con los Lineamientos, es no lo limitarlo a un asignatura ligada a la formación de artistas o a la realización de montajes y espectáculos, sino más bien expandirlo para entenderlo como una herramienta de comunicación adicional a la lectura y la escritura, por ejemplo. Esta expansión de lo artístico le permite definir su pedagogía de la siguiente forma:

La educación artística es un área del conocimiento que estudia precisamente la sensibilidad mediante la experiencia (experiencias sensibles) de interacción transformadora y comprensiva del mundo, en la cual se contempla y se valora la calidad de la vida, cuya razón de ser es eminentemente social y cultural que posibilita el juego en el cual la persona transforma expresivamente, de maneras imprevisibles, las relaciones que tiene con los otros y las representa significando la experiencia misma” (p. 25).

Vemos pues cómo estos lineamientos parten de una definición general sobre la EA para vincularla directamente con su finalidad social y cultural, es decir, comunicativa. A diferencia de las definiciones de este tipo de educación que hemos citado en los anteriores apartados –en ellas el foco está puesto sobre la imagen y su uso por parte de los medios de comunicación masivos, de ahí su diferenciación– aquí hallamos una vinculación directa con ese objeto perceptible y sensible a partir del cual es comprensible el mundo y la experiencia propia y ajena (la del otro). Estamos, en este sentido, ante una definición del lenguaje del arte y su enseñanza desde la EA.

Lo que el documento entiende y define de esta última, tiene implicaciones sobre el objeto de estudio de la disciplina, como se mostrará más adelante. Ahora es esencial recalcar sobre la interacción propiciada por el arte y el individuo. Una relación que, de hecho, conecta consistentemente con el desarrollo integral del alumno al que apela tanto la Constitución Política como la Ley General de Educación. La interacción se plasma, por un lado, desde la estética: considerar lo real, lo bello y agradable, y, en contraposición, lo feo, desagradable y lo malo; es volcar la mirada, a fin de poder discernir, hacia lo ético y lo estético. Y, por el otro, desde las experiencias sensibles intrapersonales –conocimiento de sí o autoconocimiento–, interpersonales –desarrollo de habilidades comunicativas artísticas– con las formas de la naturaleza –el entorno natural y las habilidades para apreciarla y conservarla– y con la producción cultural –la vida en comunidad como un arte para propiciar puntos de acuerdo y consenso (pp. 29-30). Como se puede observar, la EA se plantea como interacción del individuo consigo mismo, con el otro y con su entorno o con lo otro.

Ahora bien, es sobre la base de las orientaciones curriculares propuestas que se evidencian los puntos de encuentro entre los conceptos descritos con anterioridad y el documento del MEN. En una primera referencia a los medios de comunicación masivos o globalizantes y las imágenes, se insta, citando a Camnitzer, a su manejo sensible y responsable, y su apropiación, en el sentido de ponerlo al servicio de nuestras necesidades: “Recién entonces tendremos la posibilidad de crear cultura en vez de mercancías, de crear en lugar de consumir” (p. 36). El ejemplo crítico al respecto proviene de una propuesta general según la cual, entre otras, los estudiantes, primero, asumen la EA como una “... experiencia de juego vital, orgánico, en la que [comparten] imágenes e intuiciones, modos de transformar, conocer y comprender el mundo de manera continuada y gradual, una experiencia cultural en el proceso de aprendizaje para el enriquecimiento sensible personal y sociocultural” (p. 38-39). Segundo, reflexionan acerca de los diversos lenguajes del arte mediante los cuales se expresa la naturaleza, la comunidad y la cultura en general. Tercero, desarrollan un juicio crítico con relación al cuerpo mismo: “La figura humana es por definición una manifestación plena de lo estético que debe ser formada en la educación artística apreciada y comprendida como razón de ser del juicio estético” (p. 41).

Otra referencia a la problemática y el concepto que dan pie, como vimos, para las investigaciones reseñadas, surge de la disciplina específica de la EA en la que pueden incursionar las instituciones educativas. Así, entonces, se mencionan la educación en artes visuales y plásticas, diseño gráfico y audiovisual. En la primera, se exhorta un abordaje basado en la concepción de un artista en diálogo permanente con la naturaleza —empero, “Hoy, como ayer, la mera copia no responde a todas nuestras necesidades. El artista de hoy es más que una cámara

improvisada; es más complejo, rico y amplio” (p. 45)– y en un estudiante con las habilidades expresivas para la interpretación y análisis de símbolos, y con suficientes criterios para, “en lo posible, ser selectivo ante las múltiples emisiones codificadas que se reciben a diario..., [y asimismo] enriquecer el universo simbólico local, nacional y universal...” (p. 45). En cuanto al diseño gráfico, el acento está puesto tanto en las habilidades para producir elementos gráficos de calidad para la formación laboral, como en la sensibilización del entorno, contenido y contexto visual y auditivo. Advierte, sin embargo, que la publicidad, en el área del diseño gráfico, no debe ser el derrotero a seguir pues:

aunque es importante tener en cuenta que los medios masivos de comunicación influyen en las formas de pensamiento y de expresión y que además ya existe un bagaje de conocimientos en este campo; esta influencia y los conocimientos acumulados en este oficio deben estudiarse como parte del desarrollo de los contenidos de estudio (p. 50).

En el terreno, finalmente, de la educación audiovisual la propuesta se concentra en la utilización y consumo de video, ya sea cine, televisión o cualquier producción multimedia. Aquí, la propuesta hacia las instituciones educativas es la apreciación crítica de lo que emiten dichos dispositivos con el ánimo de “frenar el crecimiento de esa especie contemporánea del *ciego vidente* que se arraigó en nuestro mediotio que es caldo de cultivo para el creciente analfabetismo cultural” (p. 52). Dicha apreciación se traduce en un ejercicio “... perceptivo-valorativo, analítico y de discusión crítica...” (p. 56) con los alumnos.

Es así como está construido este documento que debería orientar a los planteles en la elaboración de su PEI. En contraste con los abordajes analizados, parte del estudio de las diversas concepciones del arte y su relación con el

individuo. De ahí que su concepto general sea el lenguaje artístico y que de él se deriven las sugerencias acerca de su enseñanza. El arte en el centro aquí, y la imagen y los medios de comunicación masivos allá. Esto no obsta para poder inferir que no exista una real preocupación por la influencia de estos en el desarrollo de los jóvenes. En primer lugar, es necesario recordar que este documento del Ministerio debió alinearse con los fines y objetivos de la Ley 115 y le primer Plan Decenal; por ello, las constantes menciones al desarrollo humano integral; al acceso crítico, apreciativo o creativo en el ámbito artístico y de su interacción con la vida social y con la naturaleza; a la vinculación del arte como herramienta fundamental para la educación; a la necesaria inversión en espacios de aprendizaje adecuados; y a la importancia de elaborar estudios el arte y EA en el país.

Por otro lado, a pesar de que la imagen, el lenguaje y cultura visual y la necesidad de alfabetizar en esta área, son abordados tangencialmente o se diluyen en los campos de EA propuestos, en ellos es posible encontrar una intención de plasmar una enseñanza basada en la formación categorial. No solo se evita formular una mirada excluyente sobre lo que es y deber ser la obra de arte, sino también anclar el arte al desarrollo de una técnica para producirlo. Por el contrario, se invita a dar una mirada hacia los contextos locales, regionales y nacionales (así mismo lo ordena la Ley 115) y a rescatar de las tradiciones culturales colombianas. Lo anterior, desde luego, en un proceso sensibilización intra e interpersonal con el entorno natural y la producción cultural.

En tercer lugar, que objeto de la EA no sea la imagen propiamente dicha, no implica que no se llegue a finalidades similares. Solo a modo de comparación con lo descrito anteriormente: adquisición de conocimientos aprender sobre el mundo y

sobre nosotros mismos; habilidades para comprender las diversas manifestaciones del arte (visual, plástico, auditivo, cinético, etc.) con base en la promoción de estrategias para su lectura crítica; capacidades para relacionar las manifestaciones del arte, sus significados y la cultura en la que se desarrollan; capacitación teórica y práctica para enfrentar la estética que difunden los medios masivos o globalizantes, y construir así modelos y proyectos de vida propios; o bien, obtención de conocimientos para ver el arte como un objeto social y cultural y no como mero artefacto visual.

Pese a la generalidad, por último, el abordaje de los Lineamientos sí permite responder a las preguntas planteadas por Hernández (1997) y que en su juicio deben ser parte del objeto de la EA, a saber: las relaciones entre las manifestaciones, sus significados y las culturas; las diferentes representaciones que median en significados culturales; y la elaboración de formas de representación alternativas que sean reflejo de nuestro análisis crítico sobre esas producciones culturales (p. 55). Pero también responder a lo sugerido por Antúnez y su metodología MELIR: detenerse en la lectura de la imagen; realizar las preguntas acerca de cómo llega la imagen al estudiante, su estructura o forma física; indagar sobre lo que busca producir la imagen en el alumno; preguntar sobre el terror que genera la imagen en el mismo; e indagar acerca de si este decide creer o no en lo que el mensaje trasmite.

Hemos evidenciado, para finalizar, que el Estado sí le otorga, por lo menos en los documentos oficiales, un espacio preponderante a la EA y, en ello, a la alfabetización visual. Dicho espacio fue ratificado por el Plan Nacional de Educación Artística 2007-2010 y las Orientaciones pedagógicas en Educación Artística elaboradas por el MEN en conjunto con el de Cultura.

7.4. Plan Nacional de Educación Artística y orientaciones pedagógicas

El primer documento de política educativa, del año 2007, surge del reconocimiento de la EA como “componente básico para la sostenibilidad de las políticas que conforman el Plan Decenal de Cultura 2001-2010” (p. 1), y de la corresponsabilidad y trabajo armónico entre los ministerios de Educación y Cultura. En su diagnóstico se reconoce, entre otras, la inexistencia de datos confiables sobre la EA en el país; la baja valoración social, de nuevo, que se le otorga en general a la expresión artística y cultural; y el poco impacto que tuvo el texto de Lineamientos Curriculares para la Educación Artística del MEN pues su aplicación y divulgación no fue reglamentada. En razón a ello, se plantean estrategias ligadas a la construcción de orientaciones y evaluaciones en los procesos formativos del área; a la elevación de los estándares de calidad de la EA a través de la contratación de personal idóneo y suficiente; al posicionamiento de la misma como área obligatoria básica e incluirla, para evaluación y seguimiento, dentro de las pruebas Saber; y el fomento en la investigación del arte.

Los principios que guían el Plan le otorgan un valor intrínseco a las prácticas artísticas; conciben la EA como un derecho universal, y, por ende, gratuita y de responsabilidad del Estado; reconocen la disciplina como una experiencia que va más allá de la producción artística y así como un área fundamental del conocimiento; y definen lo que se entenderá por EA:

se considera que esta potencia la sensibilidad, la experiencia estética y el pensamiento de la naturaleza artística a partir de la apropiación y movilización de facultades –perceptivas, emocionales, imaginativas, racionales– de lenguajes, prácticas y oficios relacionados con lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario. La educación artística permite la construcción

de realidades y la manifestación de singularidades e identidades tanto personales como colectivas (p. 10).

Esta definición contiene elementos similares a los ya mencionadas; no obstante, la atención se centra netamente en las facultades que el estudiante debe obtener, o la institución educativa procurar, para relacionar la experiencia y reflexión estética con el lenguaje y la práctica artística en sus diferentes expresiones (audiovisual, corporal y literaria), y para construir realidades personales y colectivas. De hecho, más que una definición de la disciplina se trata de una aproximación desde la importancia de su aprendizaje en las instituciones educativas. Este enfoque, como se verá a continuación, abre el camino para introducir el concepto de competencias que será pues uno de los ejes centrales para entender y guiar en materia de EA.

De la puesta en marcha de la estrategia de construcción de orientaciones y evaluaciones en los procesos formativos del área, surge el texto, elaborado por el MEN (2010) conjuntamente con el Ministerio de Cultura, de Orientaciones pedagógicas para la Educación Artística en básica y media. En él se justifica su creación en tanto que con la reorganización de los procesos de enseñanza-aprendizaje por competencias, fue “necesario una reconfiguración del diseño curricular...” (p. 17). Se entiende así, aunque no se señala directamente, que queda sin efectos la aplicación y reglamentación de los Lineamientos Curriculares de 2000. En todo caso, este documento es igualmente prolijo y contribuye al debate sobre la EA, sus alcances y su robustecimiento como disciplina fundamental en la educación básica y media.

La forma de abordar lo anterior es marcar una diferencia con respecto a lo que se entiende por EA pues allí “la propuesta se concentra en la definición de

competencias específicas que complementan e intensifican el desarrollo de las competencias básicas, en la búsqueda de una educación integral de los estudiantes” (p. 22). De ahí que defina la disciplina como “... una educación *por las artes*, que busca contribuir a la formación integral de los individuos a partir del aporte que realizan las competencias específicas *sensibilidad, apreciación estética y comunicación* al desarrollo de las competencias básicas” (p. 17). Las competencias, a su vez, son definidas de manera general como: “un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras, apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores”. Una formación integral a partir de la EA que, como se señaló en el Plan de Educación Artística, se enfoque en la adquisición de competencias para el pleno desenvolvimiento del estudiante en cualquier contexto y ante los problemas que en la realidad se presenten.

Ahora bien, en la agrupación de dichas competencias en los niños y jóvenes, la sensibilidad se basa en la capacidad de afectarse y afectarse por otros cuando un objeto cultura o artístico se le presente. El MEN relacionada esta capacidad con la recepción del objeto y el procesamiento de la información que el mismo difunde. El de que en el proceso se asocia el objeto con ideas, conceptos o reflexiones. Por este motivo, la capacidad de afectarse y afectarse por otros se complementa con “... un corpus de conceptos y reglas que pertenecen al campo del arte y dirigen la producción artística” (p. 35). A este aprendizaje, el documento suma la interpretación formal (análisis del objeto en sí mismo, de sus componentes y elementos) y la extratextual (su trascendencia y entendimiento como objeto cultural y social). El vínculo, finalmente, entre sensibilidad, apreciación estética y

comunicación, se da en términos de la capacidad de crear obras artísticas. La creación, sin embargo, no se da para sí sino para un espectador o lector; de ahí, para el MEN, la escogencia del concepto de comunicación y no simplemente de producción artística.

Por otra parte, la convergencia entre la problemática planteada por los autores estudiados sobre la imagen y los medios de comunicación, y el documento del Ministerio, es menor en comparación con los Lineamientos curriculares. En efecto, en las Orientaciones no se parte de los problemas que encarna la proliferación de imágenes en los medios masivos de comunicación, sino más bien de las competencias que desarrollan –en el marco de la sensibilidad, apreciación y comunicación– los estudiantes para poder aprovechar los dispositivos de difusión de información:

Uno de los ámbitos de aprendizaje que puede trabajarse con los jóvenes y los niños, es precisamente el de los textos que circulan a través de los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías de la imagen (Internet, multimedia, etc.). Los *mass media* nos proveen de distintas herramientas conceptuales y prácticas para ampliar el discurso de nuestros niños y jóvenes, quienes pueden ejercitar su competencia comunicativa planteándose el diseño de blogs, redes sociales, páginas web, recursos que promuevan el desarrollo de distintas manifestaciones del lenguaje (verbal y no verbal) (p. 61).

Así las cosas, más que en un problema, el documento lo aborda como una oportunidad, un recurso para la puesta en marcha de las competencias adquiridas, o por adquirir, por parte de los estudiantes.

Bajo esta aproximación, en síntesis, encontramos un nuevo enfoque para la EA basada en las competencias. Por esta razón, en el documento no se encuentran referencias ni de la cultura ni la alfabetización visual. Las orientaciones pedagógicas plasmadas se reducen a describir las competencias básicas⁷ que debe obtener el estudiante a través del arte y la EA. De hecho, advierte el MEN, que “no se ocupará de la definición de contenidos temáticos en la formación artística, pues estos son determinados según cada práctica artística y, por consiguiente, establecerlos constituye la tarea de los docentes y de las instituciones” (p. 22). Esto en consonancia con la autonomía que constitucional y legalmente se le otorga a los planteles. Lo cual no significa que se abandone el problema de la imagen y su manipulación en los medios de comunicación masivos o se deje al arbitrio de las instituciones educativas; por el contrario, se plantea de tal modo que ya no se trata de una EA cuyo objeto es la imagen o cuya finalidad es alfabetizar visualmente; se trata ahora de potencializar las habilidades básicas para responder en diferentes contextos, situaciones y problemas. Sigue siendo entonces una formación categorial no determinista sobre lo que se entiende por EA.

Empero, se debe resaltar que en este caso el MEN no realiza un diagnóstico y sobre él, guiar a las instituciones educativas para resolver los posibles conflictos que se generen en la interacción en sociedad. Al acudir al esquema de las competencias, se descontextualiza el momento, las circunstancias en las que conviven los estudiantes. Esto puede resultar problemático en la medida en que al no definir concretamente hacia donde debe estar dirigida la EA y qué situaciones conflictivas en la sociedad debe responder, queda al arbitrio de las instituciones

⁷ Dentro de las competencias básicas que se resaltan en el documento del MEN, se encuentran las comunicativas (sistemas simbólicos), matemáticas (sistemas geométricos y pensamiento espacial), científicas (observación, indagación, comprensión y análisis de los fenómenos sociales, culturales e históricos) y ciudadanas (emocionales, de respeto a la diferencia, participación y diálogo) (p. 93).

educativas establecer si tiene en cuenta o no ese contexto de proliferación de imágenes que provocan terrores visuales y construcciones identitarias o ideológicas basadas en los intereses de otros. Es esta autonomía para la elaboración de los PEI y planes de estudio la que puede dejar de lado la importancia de la imagen en las aulas.

Pese a lo anterior, en términos generales, el MEN, con este último documento de orientación pedagógica, sí mantiene la esencia de la enseñanza de la EA –esto, de acuerdo a las finalidades expuestas por los autores citados en la presente investigación– puesto que indaga sobre la complejidad y riqueza de la disciplina y su abordaje a partir de la sensibilidad, apreciación y comunicación que, vale la pena recordar, son similares a los procesos de percepción, reflexión y crítica de la alfabetización visual.

8. Conclusiones

Efectivamente, el Estado colombiano contempla la enseñanza de la imagen dentro de sus políticas educativas. Esta enseñanza la circunscribe al área de la EA e, incluso, la incluye como una asignatura obligatoria dentro de los PEI y sus planes de estudios y currículos. A pesar de que en las propuestas derivadas de las políticas educativas, el énfasis no se halla en la concienciación de una problemática relacionada con la cultura visual contemporánea, como ocurre con la mayoría de textos académicos analizados; el cruce de caminos sucede con los objetivos perseguidos tanto en la academia como en el Estado. Por un lado, rompen con una mirada tradicional de las artes y expanden su campo de acción de tal modo que en el proceso de enseñanza-aprendizaje los alumnos pueden albergar capacidades suficientes para entender que las imágenes son objetos culturales y sociales, y, por tanto, construcciones con contenidos, discursos, narrativas, relatos con el poder necesario para influenciar en los regímenes estéticos y en sus proyectos de vida.

Por el otro lado, independientemente de si el enfoque se da a través del análisis del arte y su importancia en la formación o mediante las competencias específicas en la EA, las políticas educativas también acuden al arte y, como resultado, a la EA, para ofrecer nuevas oportunidades de desarrollo a los estudiantes de básica y media. La contemplación y sensibilidad hacia el arte, su recepción y reflexión adecuada, la apreciación estética de los objetos artísticos, y la producción de los mismos en aras de comunicarse consigo mismo, con los otros y con lo otro, entre otras asociaciones más, hacen parte de la finalidades y objetivos de la Constitución Política y las leyes atinentes a la educación, a saber: el acceso al conocimiento, bienes y valores de la cultura; la formación permanente, personal,

cultural y social bajo una concepción integral de la persona humana; el desarrollo de los valores físicos, psíquicos, intelectuales, morales, espirituales, sociales, afectivos, éticos y cívicos; la adquisición y generación de los conocimientos avanzados en humanidades, historia y ciencias sociales y estéticos; la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural; y el estímulo a la creación artísticas en sus diferentes manifestaciones.

Debe advertirse aquí, sin embargo, que la aproximación de los Lineamientos es más adecuada en términos de hacia dónde debe dirigirse la enseñanza-aprendizaje con respecto a la imagen y los medios masivos de comunicación pues pone de relieve la problemática y su necesidad de abordarla desde las instituciones educativas. Las Orientaciones pedagógicas, pese a que se concentran en las competencias básicas, no alerta a los planteles sobre la problemática y su abordaje, y con ello puede correr el riesgo de que estos subestimen o ignoren la magnitud de la información que se trasmite masivamente a los niños y jóvenes. Queda al arbitrio de las instituciones educativas, en virtud de su autonomía, su consideración como fenómeno puntual para corregir y canalizar mediante la EA.

A esta crítica, se suman otras formuladas con respecto a la realidad de la EA en Colombia. De acuerdo con Barco (2012), el Estado no contempla EA como una de las disciplinas a evaluar en las pruebas Saber–efectuadas con el fin de mejorar la calidad a través de evaluaciones periódicas– correspondientes a los grados 3º, 5º y 9º (como se proponía en el Plan Decenal de Educación 2006-2016); lo cual tiene como consecuencia que “al no ser evaluada, corren el riesgo de no *existir* para el currículo como garantía de que en ellas se desarrollan procesos de pensamiento y aprendizaje susceptibles de seguimiento y mejoramiento” (p. 85). De la otra, Barco (2012) afirma que se ha detectado una menor intensidad horaria

para la educación artística en las instituciones educativas, escasos recursos e infraestructura y el nombramiento de docentes no especialistas en esta área, producto de los recortes presupuestales. También, como afirma Pérez (2011), se ha encontrado que el MEN no contiene una base de datos unificada para saber si las instituciones están cumpliendo con lo estipulado en las normas. “Este hecho pone en riesgo la calidad de la educación, debido a que no se puede dictaminar cómo se está ofreciendo la educación artística y qué cobertura e indicadores de calidad soportan esta actividad” (p. 27).

Esto quiere decir que si bien desde las políticas educativas del Estado se le da un lugar importante a la EA, el foco de atención debe asimismo contemplar las fallas en la implementación de las orientaciones, lineamientos o recomendaciones del MEN. Por un lado, la autonomía educativa de los planteles no es óbice para no observar hacia dónde el Estado quiere que dirijirse en materia de la EA. Es necesario indagar e incentivar las investigaciones con respecto a cómo los PEI orientan el currículo en EA y cuánto tiempo y recursos se destinan para ello. Un incentivo, desde luego, que se debe propiciar con la asignación de recursos suficientes para ello por parte del Estado. Y, por el otro lado, a pesar de la creciente importancia dada a la EA y a los documentos elaborados en este sentido, es posible encontrar instituciones con concepciones tradicionales del arte y con estudiantes, como ocurrió en mi experiencia docente, que consideran las imágenes como un factor secundario, como un anexo, una adenda, una decoración, y que asocian la EA simplemente a las actividades de dibujar, pintar o esculpir.

Estos riesgos y críticas, como se mencionó en la justificación, deben ser objeto de reflexión y corrección permanente no solo por parte del Estado sino también de la producción académica pues es uno de los espacios en donde es

posible advertir las realidades de la educación y del quehacer artístico, así como las soluciones y planteamientos frente a los nuevos retos y desafíos que deben enfrentar las instituciones educativas. Sin una adecuada interlocución entre los actores, entonces, no será factible brindar, a los niños y jóvenes, una educación acorde con las circunstancias sociales y culturales, y sus realidades.

9. Bibliografía

- Abad, J. (2012). Imagen-palabra: texto visual o imagen textual. En *Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura*. Salamanca. Recuperado de http://www.oei.es/congresolenguas/comunicacionesPDF/Abad_Javier.pdf
- Abramowski, A. (2016). El lenguaje de las imágenes y la escuela: ¿es posible enseñar y aprender a mirar? *Tramas: educación, imágenes y ciudadanía*. Recuperado de <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFnbnxiaWJsaW90ZWZhZGlnaXRhbDMyfGd4OjQyNGU2OTE3ZWY0ZTcwZik>
- Aguirre, I., Arriaga, A., Marcellán, I., Olaiz, I. y Vidador, M. (2010). Estudios sobre jóvenes productores de cultura visual: un estado de la cuestión. En *Congreso Iberoamericano de Educación*. Buenos Aires. Recuperado de http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EDUCARTISTICA/RLE2309_Olaiz.pdf
- Altisen, C. (2000). Alfabetización visual: fundamentos para el desarrollo de proyectos de alfabetización visual entre diseñadores gráficos y docentes en las escuelas. *Estudios interdisciplinarios*, 38, 1-20. Recuperado de <http://190.186.233.212/filebiblioteca/Ciencias%20Sociales/Claudio%20Altisen%20-%20Alfabetizacion%20Visual.pdf>
- Antúñez, N. (2008). *Metodologías radicales para la comprensión de las artes visuales en primaria y secundaria en contextos museísticos en Madrid capital* (tesis doctoral). España: Universidad Complutense de Madrid.

- Aranguren, F. Bustamante, B. y Chacón, M. (2008). Hacia una educación democrática de la mirada. *Comunicar: revista científica de Educomunicación*, 31(16), 41-49.
- Arias, L. (2016). ¿Qué queremos decir cuando decimos *imagen*?: una aproximación desde la teoría de las funciones del lenguaje. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 16(56), 137-155.
- Barbosa, B. (2005). Lecturas de las imágenes y metodologías en educación artística. *Arte, individuo y sociedad*, 17, 7-16.
- Barco, J. (2010). La disciplina artística como eje esencial de los programas de formación a formadores en artes y educación artística. (*Pensamiento*), (*palabra*) y *obra*, 4, 60-67.
- Barco, J. (2012). Cualificar las prácticas de educación artística en el sistema educativo formal. (*Pensamiento*), (*palabra*) y *obra*, 9, 80-87.
- Barco, J., Bulla, G. y Velásquez, G. (2015). Educación de educadores en artes visuales: un lugar de sentido para la educación artística. (*Pensamiento*), (*palabra*) y *obra*, 14, 108-120.
- Cáceres, B. (2010). Cultura visual y educación: nuevos desafíos/nuevos paradigmas. *Anuario del doctorado en Educación: pensar la educación*, 4, 75-99.
- Colombia. Congreso de la República (1994). *Ley 115 de 1994: "Por la cual se expide la Ley General de Educación"*. Diario oficial No. 41.214. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (1996). *Plan Decenal de Educación 1996-2005*. Bogotá: Imprenta Nacional.

- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2000). *Lineamientos curriculares: educación artística*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2006). *Plan Decenal de Educación 2006-2015*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2010). *Orientaciones pedagógicas para la Educación Artística en básica y media*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional y Ministerio de Cultura (2007). *Plan Nacional de Educación Artística 2007-2010*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Dussel, I. (2008). *Los desafíos de las nuevas alfabetizaciones: las transformaciones en la escuela y en la formación docente*. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Flores, R. y Parres, E. (2011). Experiencia educativa en arte visual diseñada bajo un modelo de autorregulación del aprendizaje con estudiantes universitarios. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(49), 597-624.
- Jaramillo, A. (2016). Poética de la imagen – imagen poética. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 16(56), 105-121.
- Hernández, F. (1997). *Sobre la importancia de la cultura visual en la educación escolar*. España: Universidad de Barcelona.
- Lipovetsky, G. (2007). *La felicidad paradójica*. Barcelona: Anagrama.
- Llorente, E. (2006). Imágenes en la enseñanza. *Journal of Psychodidactics*, 9(1), 119-135. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.123>
- Marcellán, I. (2010). Consideraciones sobre las imágenes mediáticas en la educación artística: un referente para la educomunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 81-93.

- Martínez, M. (2000). Panorámica de la educación artística en el nivel primaria. *Revista Educar*, 15, 49-55.
- Mejía, S. (2009). La educación artística como comprensión crítica de la cultura visual. (*Pensamiento*), (*palabra*) y *obra*, 1, 36-43.
- Millán, T. (2007). Relacionarse con la pantalla: claves de cambio para una pedagogía adaptada a la generación de internet. *Revista de medios y educación*, 28, 53-61. Recuperado de <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n28/n28art/art2806.htm>
- Montoya, M., Rodríguez, H. y Yépez, G (2007). *Experiencia de aprendizaje: el lenguaje como sistema de representación*. Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/ova/course/view.php?id=15>
- Motta, E. (2016). La imagen y su función didáctica en la educación artística. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 16(56), 157-175.
- Niedermaier, A. (2016). Cuando me asalta el miedo, creo una imagen. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 16(56), 177-198.
- Pérez, S. (2011). *Las dos caras de la moneda: la realidad de las artes en las escuelas distritales* (tesis de pregrado). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Vicente, S. (2008). El rol de la imagen en el mundo contemporáneo. *Huellas: búsquedas en artes y diseño*, 6, 68-75.