

El libro *-Cartografías para una nueva didáctica de la educación artística-* reseña la falta de atención a experiencias pedagógicas emergentes, contrastadas con profundos cambios sociales, culturales y tecnológicos del comienzo del presente siglo, así como la necesidad a partir de esta realidad de apropiarse de la educación artística de hoy, desde un tono conciliador asumiendo perspectivas didácticas integradoras. Por lo tanto, se abordan las prácticas de las artes en la escuela a la luz de los cambios observados en varias perspectivas epistemológicas, como una oportunidad investigativa en educación artística y cultural, con la cual se busca integrar al currículo aspectos interculturales, experimentales y visuales acordes a los procesos de pensamiento exigidos por las realidades de este siglo y su comunidad educativa.

Es así como esta socialización analiza, concreta, reflexiona y presenta un proceso con el cual se proponen soluciones a las necesidades e intereses de la comunidad educativa, enfrentados a contextos y escenarios sociales, culturales, artísticos, estéticos y/o tecnológicos los cuales cada uno trata de ganar la atención central del ciudadano. Desde estos diferentes planos de análisis se vuelven a mapear los términos y conceptos con los cuales se han agenciado las artes en la escuela, aportando otra mirada al asumir la didáctica en la educación artística y cultural.

Escanee el código QR para conocer más títulos publicados por el Sello Editorial Universidad del Atlántico



 Universidad del Atlántico



ISBN 978-958-5525-46-7



9 789585 525467 >

Darío Roque Rocha Jiménez

Cartografías para una nueva didáctica de la educación artística

**Darío Roque Rocha Jiménez**

# Cartografías

para una nueva didáctica  
**de la educación**  
artística



Sello Editorial  
**UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO**

**Darío Roque Rocha Jiménez**

**Cartografías**  
para una nueva didáctica  
**de la educación**  
**artística**





**Darío Roque Rocha Jiménez**

**Cartografías**  
para una nueva didáctica  
**de la educación**  
**artística**

Catalogación en la publicación. Universidad del Atlántico. Departamento de Bibliotecas  
páginas. : Ilustraciones.  
Incluye referencias bibliográficas.

ISBN 978-958-5525-46-7 (Libro descargable PDF)

CDD: 361.25 C764

## **Cartografías para una nueva didáctica de la educación artística**

**Autoría:** Darío Roque Rocha Jiménez

Universidad del Atlántico, 2018

### **Edición:**

Sello Editorial Universidad del Atlántico  
Km 7 Vía Puerto Colombia (Atlántico)  
www.uniatlantico.edu.co  
publicaciones@mail.uniatlantico.edu.co

### **Producción Editorial:**

Calidad Gráfica S.A.  
Av. Circunvalar Calle 110 No. 6QSN-522  
PBX: 336 8000  
info@calidadgrafica.com.co  
Barranquilla, Colombia

### **Publicación Electrónica**

**En la portada:** Proyecto de grado en modalidad trabajo artístico de intervención comunitaria 2019 “Lazos, trazos y pedazos” gestionado en el corregimiento de Pital de Megua (Baranoa / Atlántico) por el egresado del programa de Artes plásticas Nelson Navarro T.

Nota legal: Reservados todos los derechos. No se permite la reproducción total o parcial de esta obra, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio (electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros medios conocidos o por conocerse) sin autorización previa y por escrito de los titulares de los derechos patrimoniales. La infracción de dichos derechos puede constituir un delito contra la propiedad intelectual. La responsabilidad del contenido de este texto corresponde a sus autores.

Depósito legal según Ley 44 de 1993, Decreto 460 del 16 de marzo de 1995, Decreto 2150 de 1995 y Decreto 358 de 2000.

### **Cómo citar este libro:**

Torres, Fontalvo, Y. (2018). *La atenuación en el habla de Barranquilla: Un estudio sociolingüístico*. Barranquilla: Editorial Universidad del Atlántico.

# Agradecimientos

---

A mi familia por su tiempo y por las horas de escucha, Así mismo  
extiendo un agradecimiento muy especialmente a los estudiantes  
del programa de Artes plásticas de la Universidad del Atlántico  
por su compartir de saberes.

A mis padres:

Lidia Esther Jiménez y José David Rocha (*in memoriam*).

A mis hermanos,

por la educación, la formación

el cariño y los consejos.

A mi esposa y mis hijos,

por su paciencia y acompañamiento.

Con profunda gratitud.



# C o n t e n i d o

---

<b>Agradecimientos .....</b>	<b>5</b>
<b>Resumen .....</b>	<b>13</b>
<b>Presentación .....</b>	<b>15</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>21</b>
<b>Prólogo .....</b>	<b>25</b>
 Capítulo 1 <hr/>	
<b>Apuntes y mapeo inicial.....</b>	<b>29</b>
 Capítulo 2 <hr/>	
<b>Cartografías para una nueva didáctica de la educación artística .....</b>	<b>77</b>
 Capítulo 3 <hr/>	
<b>Perspectivas didácticas en contraste: remapear - reasignar .....</b>	<b>117</b>
<b>Conclusiones.....</b>	<b>143</b>
<b>Referencias bibliográficas .....</b>	<b>145</b>





# Índice de Tablas

---

<b>Tabla 1</b>	
Procesos de las artes en la escuela (Artes plásticas).....	32
<b>Tabla 2</b>	
Procesos de las artes en la escuela (Artes visuales).....	34
<b>Tabla 3</b>	
Contraste de discursos entre Artes plásticas y Artes visuales.....	36
<b>Tabla 4</b>	
Contrastes entre técnicas y prácticas artísticas.....	84
<b>Tabla 5</b>	
Algunos de los territorios expresivos .....	97
<b>Tabla 6</b>	
contraste de propuestas núcleos temáticos .....	126
<b>Tabla 7</b>	
Fases del proceso creativo cómo competencias.....	135
<b>Tabla 8</b>	
Contraste evaluación disciplinar - no disciplinar.....	137
<b>Tabla 9</b>	
Ejemplo Logros e indicadores no disciplinares.....	138

<b>Tabla 10</b>	
Relación propuesta de Wolf con la escolaridad colombiana .....	140
<b>Tabla 11</b>	
Planificación propuesta Básica Primaria.....	141
<b>Tabla 12</b>	
planificación propuesta Básica Secundaria .....	142

# Índice de Ilustraciones

---

<b>Ilustración 1</b> Contexto del estudiante de hoy.....	56
<b>Ilustración 2</b> Síntesis educación artística de postguerra .....	69
<b>Ilustración 3</b> Síntesis educación artística de hoy (con centro en la educación plástica y visual) .....	69
<b>Ilustración 4</b> cambio de perspectiva por las mediaciones tecnológicas	76
<b>Ilustración 5</b> Artes en la escuela según Lowenfeld 1970 .....	115
<b>Ilustración 6</b> Artes en la escuela y los territorios expresivos .....	116
<b>Ilustración 7</b> Didáctica tradicional adoptada por la educación artística, con base en una interacción plástica	118
<b>Ilustración 8</b> Didáctica actual de la educación artística, con base en una interacción visual .....	119
<b>Ilustración 9</b> Perspectiva didáctica tradicional de la educación artística.....	121

**Ilustración 10**

Síntesis de perspectiva didáctica  
contemporánea

en educación artística ..... 122

## R e s u m e n

---

El libro *–cartografías para una nueva didáctica de la educación artística–* reseña la falta de atención a experiencias pedagógicas emergentes, contrastadas con profundos cambios sociales, culturales y tecnológicos del comienzo del presente siglo, así cómo la necesidad a partir de esta realidad de apropiarse de la educación artística de hoy, desde un tono conciliador asumiendo perspectivas didácticas integradoras. Por lo tanto, se abordan las prácticas de las artes en la escuela a la luz de los cambios observados en varias perspectivas epistemológicas, cómo una oportunidad investigativa en educación artística y cultural, con la cual se busca integrar al currículo aspectos interculturales, experimentales y visuales acordes a los procesos de pensamiento exigidos por las realidades de este siglo y su comunidad educativa.

Es así cómo esta socialización analiza, concreta, reflexiona y presenta un proceso con el cual se proponen soluciones a las necesidades e intereses de la comunidad educativa, enfrentados a contextos y escenarios sociales, culturales, artísticos, estéticos y/o tecnológicos los cuales cada uno trata de ganar la atención central del ciudadano. Desde estos diferentes planos de análisis se vuelven a mapear los términos y conceptos con los cuales se han agenciado las artes en la escuela, aportando otra mirada al asumir la didáctica en la educación artística y cultural.

**Palabras clave:** educación artística, Didáctica, cultura visual, estudios visuales, educación plástica y visual.





# Presentación

---

El cambio de paradigma en las soluciones didácticas de la educación artística de postguerra (segunda guerra mundial), transita por las asunciones e inserción paulatina de nuevas interrelaciones y la creación de otros conceptos, cómo una forma nueva de apuntalar el andamiaje de las artes en la escuela, en contraposición a los términos y conceptos usados por la tradición clásica legada por las escuelas de Bellas Artes. Así las cosas, el presente texto en clave didáctica permite poner a la vista una construcción teórica fundamentada en la investigación sobre la cultura visual en la educación artística y cultural, presentando un escenario rizomático en el cual es posible el replanteamiento de los elementos conceptuales, con los cuales tradicionalmente se ha estructurado este campo de estudio, proponiendo enfoques, procedimientos y valores intelectuales adecuados y pertinentes a los niños y jóvenes de hoy.

Esta nueva dinámica así estructurada reflexiona la pertinencia de estos enfoques y valores tradicionales, sin proponer una camisa de fuerza inamovible, sino haciendo una síntesis de aquellas preocupaciones, preguntas, dudas, necesidades e intereses de los estudiantes, los docentes y administrativos, pero sobre todo valorando las tensiones provocadas por el tercer Milenio.

En concordancia con lo anterior, hay consensos teóricos, prácticas artísticas y educativas, con nuevos enfoques de las artes, en la escuela deben ser formulados en clave de las prácticas artísticas y no del concepto decimonónico de arte, asumiendo con esta postura resolver muchas de las inquietudes educativas presentadas por la comunidad educativa e investigativa. Es así cómo esta construcción teórica propone hermanar y acercar “la práctica artística contemporánea” a las artes en la escuela cómo actividad ya evaluada, revisada y ampliada de forma teórica y experiencial por diferentes saberes y pensadores.

En ese sentido la trascendencia de las “prácticas artísticas”, fundamenta esta nueva perspectiva didáctica, atendiendo a la expansión de su radio de acción cómo concepto y su generalización desde el mundo de las artes visuales, planteando de forma general nuevas dimensiones estéticas, artísticas y expresivas las cuales han llegado en tiempos diferentes e incluso no han llegado aún, a la realidad de algunas escuelas Latinoamericanas. Es así, cómo desde los primeros aportes de Eisner (1998) y Efland (1996), se inicia una integración de nuevas prácticas de creación y de nuevas posturas de la educación artística cómo contribuciones a los equilibrios propios de cada individuo, en ella las herramientas del conocimiento y los procesos de confianza y de autoestima permitan al ciudadano de hoy acercarse con sus experiencias de vida a las realidades planteadas por el nuevo siglo.

En este contexto teórico y experiencial se plantea el libro *Cartografías para una nueva didáctica de la educación artística*, producto derivado de la tesis doctoral “la cultura visual en la educación artística y cultural del distrito de Barranquilla” presentado al doc-

torado de RUDE Colombia CADE Universidad del Atlántico, cómo una respuesta en formato de investigación a esas necesidades de integración, reflexión y organización didáctica de la educación artística y cultural. Con estas respuestas, se hace necesario acercarse a los planes mundiales presentados por organizaciones internacionales, tales como la UNESCO y la OEI, las cuales han logrado congrega los esfuerzos de muchos países para la orientación de nuevas propuestas pedagógicas basadas en las artes en la escuela, proponiéndola como un eje fundamental del desarrollo personal y social.

Estas asunciones se plantan en una fuerte revisión sobre la imagen y su reflexión en todos los ámbitos, debido a la observación de un mundo plétórico de imágenes y el triunfo de la estética Cfr. (Michaud, 2007), razón por lo cual la asunción de los lenguajes visuales se convierte en una poderosa herramienta para desarrollar ese eje desde las prácticas educativas actuales, contribuyendo directamente con los fines de la educación para este siglo.

El conjunto de preguntas pertinentes a esta reinterpretación de la educación artística por la presencia de nuevas prácticas de creación para el arte en la escuela, transitan sobre cuáles son las intenciones de la imagen actual, interrogando el nuevo siglo cómo escenario multifacético, así como a una comunidad globalizada, sus realidades mediáticas y audiovisuales, mapeando estas reflexiones con varias interrogantes, de entre las cuales se destacan:

¿Cuáles son esas intenciones comunicativas, expresivas, reflexivas y estéticas de las imágenes de hoy en general?

¿Qué se propone desde la escuela con la puesta en público de estas imágenes?

Por tanto, las elaboraciones pedagógicas deben descansar sobre la identificación de esos problemas acerca de la imagen y deben presentarse de acuerdo a una organización didáctica interrogadora y retadora tanto del estudiantado cómo de su comunidad en procesos de modulación, no solamente de las producciones de nuevas prácticas artísticas, sino también la asunción de estas reflexiones y la forma cómo se abordan la creación y el arte en la escuela, frente a un siglo decididamente visual y en permanente cambio.

De lo anterior, se puede inferir cómo los diferentes tipos de reflexión sobre la creación permiten desarrollar a la persona, motivando al tiempo el encuentro entre personas, es decir, socializan y multiplican ideas vitalistas en su entorno social. Por esta razón, el presente producto académico asume el pensamiento cómo destreza, desde las teorías de Arnheim (1986), coincidiendo cómo se redimensiona el alcance del pensamiento convergente en un juicio no lineal, diferente a los procesos cartesianos de la memoria y la lógica de contenidos y permitiendo procesos cognitivos con los cuales se resuelvan problemas a modo de preguntas y respuestas, favoreciendo más las preguntas por supuesto.

Estos conocimientos no lineales del pensamiento favorecen: la incertidumbre, las metáforas, lo probabilístico y permiten procesos cognitivos y afectivos valorando el error y la experimentación, mientras se afronta y resuelven situaciones desde múltiples opciones y desde múltiples respuestas a aplicaciones prácticas y

cotidianas. En general se asumen y validan las inteligencias múltiples y particularmente la reflexión sobre el rol de los ejercicios de actitudes mentales Cfr. (de Bono, 2000) e Ibáñez (2001) en los desarrollos propios del individuo.



# Introducción

---

Asumir el pensamiento creativo, no lineal como supuesto epistemológico para la educación artística y cultural de hoy cómo se propone en la presentación anterior, pone de relieve el cruce de la cultura visual con las reflexiones sobre la imagen y sus diferentes nichos de creación y por lo tanto se apropia del quehacer de las artes en la escuela, para presentar un nuevo tipo de experiencias y prácticas artísticas vinculantes con las prácticas educativas de la escuela de hoy.

La investigación doctoral de base para este texto, plantea desde un estudio de caso y una metodología propia dentro de la educación artística, un contexto incluyente de la cultura visual en los procesos didácticos de la educación artística cómo respuesta a nuevos retos educativos. Con lo anterior se puede responder expresiva, ética, social y culturalmente a una nueva colectividad al desarrollar funciones críticas en la lectura de los discursos de la imagen, no solamente desde la capacidad de reflexión, sino también la atención a la sensibilidad individual y colectiva, con la cual se respete las actividades del arte en la escuela cómo una herramienta motivadora del uso de nuevos instrumentales del pensamiento, dignificantes del creador y su comunidad y significativas cómo oportunidades con las cuales fortalecer la identidad y la expresión individual, grupal y social propiciando la intercul-



turalidad y la criticidad en los estudiantes a través de los escenarios productivos, educativos e investigativos.

En estos desarrollos, los antecedentes y las experiencias previas a esta cartografía se usaron con el fin de contextualizar las prácticas de la educación artística y cultural en la escuela; para ello se tomó como base los datos recogidos entre el 2007 y el 2013 por el autor, sobre las condiciones de este contexto educativo, evidenciando cómo las prácticas artísticas se encuentran en relación de 30 a 40 años de diferencia entre las concepciones clásicas de creación de obras y las nuevas prácticas artísticas, emanadas de los escenarios de la postguerra mundial tanto artísticos como educativos.

El diseño de investigación precedente a este texto se realizó a través del desarrollo de múltiples actividades de indagaciones de campo: en programas, estructuras, enfoques, perspectivas y otros, con los cuales se logró reflexionar, interpretar, organizar, estructurar y sistematizar las causas e implicaciones del estudio sobre la cultura visual de hoy en la escuela. En este sentido, es fruto de un estudio cualitativo, con un enfoque descriptivo y un diseño exploratorio e interpretativo, desde los cuales se administró un conjunto de instrumentos de investigación con la cual permitió confluir las voces de los actores consultados, mediante entrevistas simples, en profundidad, cuestionario de preguntas abiertas, entrevistas grupales y la observación directa, sistematizada en las Tablas e ilustraciones intercaladas en este texto.

Cómo producto resultante, este libro está dirigido especialmente a docentes del área de educación artística y sin embargo,

sus contenidos presentan un panorama y un contexto aclaratorio, para todo aquel interesado en acercarse al ámbito de las artes en la escuela de hoy sin necesidad de instrucción previa. Se presenta entonces cómo una referencia para acercarse a la investigación en educación artística, exponiendo cómo y cuáles pueden ser las características de las artes en la escuela desde una perspectiva didáctica alternativa.

La obra está dividida en tres capítulos así:

- √ **Apuntes aclaratorios: mapeo inicial**, comentarios sobre las prácticas artísticas en la escuela y las formas cómo se abordan desde los juicios estéticos o los discursos de creación.
- √ **Cartografías para una nueva didáctica de la educación artística**, presentación tanto de herramientas, cómo escenarios de creación y su inclusión en territorios expresivos con los cuales configurar otros discursos educativos.
- √ **Perspectivas didácticas en contraste: re mapear / re-assignar**, reflexión sobre cómo y qué enseñar, así cómo algunas competencias y procesos propios de esta nueva perspectiva.

Con la presentación de estos capítulos se pretende ayudar a organizar un panorama amplio de las artes en la escuela, ante los cambios ocurridos por las tensiones provocadas por el fenómeno de la Internet y los procesos de globalización, en espera de una lectura analítica, crítica e indagadora, asumida no cómo un recetario o cómo un manual, sino cómo un mapeo (Deleuze y Guatari, 2000).



# Prólogo

---

Para quienes se relacionan directamente con el mundo educativo y en especial el ámbito de las artes en la escuela; es grato observar tratamientos al área de la educación artística y cultural desde la investigación, teniendo en cuenta los acelerados cambios en todos los órdenes. Desde esta perspectiva investigativa, es importante recalcar cómo el contexto sociohistórico y cultural del siglo XXI consolida los abordajes del área como una realidad inaplazable e inexcusable y por tanto da mayor relevancia a sus contenidos y organizaciones didácticas, en contraste con las posturas iniciales de la educación artística, desde las cuales se luchaba por justificar la permanencia de las artes en la escuela como actividad fundamental e incluso se batallaba por una mejor atención en los currículos.

Cómo resultado de investigación, el texto propone unas aplicaciones prácticas para la organización didáctica y para el entendimiento de nuevas posturas sobre la educación artística, promoviendo nuevos horizontes, tomando perspectiva y distancia de los presupuestos de otros saberes con los cuales se ha nutrido la fundamentación de sus prácticas como la psicología e incluso la sociología, concibiendo un cuerpo teórico propio más cercano a las artes en la escuela. Razón por lo cual el tratamiento de las artes en la escuela pasa de ser una ilustre desconocida, a la cual no se

le reconocían sus fortalezas por falta de información, a ser un eje fundamental de desarrollo a principios del tercer milenio.

Este documento aporta fundamentos significativos para la comunidad educativa con los cuales se observen los cambios estructurales requeridos para una ruptura del esquema de pensamiento cartesiano, con las cuales se atiendan y lea unas realidades en la cual la tecnología actual sucede desde lo visual. Dicha tecnología es advertida desde el uso de sus pantallas, interfaces gráficas seductoras y aplicaciones, con los cuales el joven de hoy se adentra cada vez más en una realidad híper estética o estetizada, en palabras de algunos pensadores de finales de siglo.

Así pues, se atienden con esta cartografía los focos con bajo desarrollo en este ámbito, haciendo énfasis en encontrar una propuesta viable y adaptada a este siglo en la cual incluso los docentes de otras áreas puedan llegar a implementarla desde la comprensión. Por ello se le da un tratamiento descriptivo-narrativo para que, evitando los usos impropios pueda aportar al estudiante tal cómo se espera de un área obligatoria en la actualidad, dando soporte a las ideas y procesos elaborados previamente por estudiantes y docentes. Se pretende por tanto la socialización de estos contenidos, y con ello una nueva categorización y estructuras didácticas, con las cuales repensar y adaptar las realidades de cualquier institución educativa.

Ya para terminar se espera de estos contenidos la capacidad de ayudar a mejorar sus prácticas educativas y crear espacios de reflexión, así mismo subsanar la dificultad de encontrar textos aclaratorios y contextualizados a este respecto. Precisamente ante

la carencia de fundamentos para propuestas asertivas en el área, se desea al leer este libro, se entienda cómo una invitación a repensar las organizaciones didácticas y enlazar ámbitos cercanos a sus contextos socioculturales, tendiendo puentes a partir de la interdisciplinariedad propias de sus prácticas educativas, haciendo un fuerte llamado a releer la bibliografía con la cual se deben fundamentar las artes en la escuela.

El autor





## *Apuntes y mapeo inicial*

*“Hacer mapa... es más acción que representación; la cartografía, antes que representar un mundo que esté ya dado, supone la identificación de nuevos componentes, la creación de nuevas relaciones y territorios...”*

**Deleuze y Guatari**

*“El desafío en la educación artística consiste en modular de un modo eficaz los valores de la cultura, los medios disponibles para la educación en las artes y para la evaluación, y los particulares perfiles individuales y de desarrollo de los estudiantes a educar”.*

**Howard Gardner**

A través de las nuevas prácticas artística y educativas los estudiantes pueden motivar y ejercitar sus imaginarios particulares y sociales en un diálogo enriquecedor y permanente, a partir de un pensamiento integral, no solo basado en la lingüística y lógica-matemática sino dinamizado con elementos simbólicos y culturales. Estos presupuestos sobre las realidades del nuevo siglo a través de la yuxtaposición y/o reunión de diferentes tipos de imágenes, plantean un reto único en el día de hoy, sobre todo en Colombia en la cual no se han formalizado estudios sobre estas temáticas, a pesar de correr una época considerada el siglo de las comunicaciones; si se entiende cómo la televisión, el cine y la internet desdibuja y/o amplía las percepciones y las asunciones con las cuales, los estudiantes negocian sus realidades en el siglo XXI.

En este primer capítulo se hará un trazado aclaratorio con varios mapeos, a modo de apuntes sobre las prácticas artísticas en la escuela y los juicios presentes en una nueva asun-

ción didáctica de la educación artística, así cómo la dinamización de esas prácticas desde el ámbito de las artes en la escuela.

## **PRÁCTICAS ARTÍSTICAS EN LA ESCUELA**

Según Efland (1996), después de la Segunda Guerra Mundial se percibe un cambio radical en la asunción de los currículos en educación artística (específicamente en Norte América), al asumir una perspectiva incluyente sobre la creación en la escuela y al celebrar nuevas maneras de organizar los contenidos programáticos, debido a la manera cómo irrumpen “los nuevos medios” en el ámbito de creación artística y con ellos el establecimiento de otras ideas, en contraste tanto con la creación tradicional cómo su proceso de enseñanza. En este sentido, las prácticas de las artes en la escuela se amplían notablemente al acoger la producción y la presentación de nuevas formas artísticas y por ello cambian su denominación tradicional de “artes plásticas” a un concepto más extenso y fundamentado en la experimentación denominado “artes visuales”, permitiendo el ensanchamiento de todas las prácticas artísticas en la escuela, pero sobre todo de la educación plástica y visual.

Cómo mapeo inicial se hará diferenciación entre estos dos conceptos y su peso en las prácticas artísticas de la escuela así:

Desde las artes plásticas, se suelen evaluar los ejercicios artísticos elaborados en la escuela por los méritos de su elaboración, pues son obtenidas procesando materiales y controlando su paso creativo; intuyéndose u observándose a simple

vista el esfuerzo realizado por “la mano creadora”, de esta manera se podrían denominar cómo “objetos sensibles” en el sentido amplio de la palabra, pues devuelven la pericia y la energía de quien ejecuta e impregna con sus sentidos la intención de modificación del material: estos objetos sensibles al ser inspeccionados por otras personas suelen ser valorados cómo piezas artísticas, portando una cualidad matérica caracterizada por el esfuerzo y el modelado, e incluso conlleva las habilidades y destrezas propias del creador cómo en el arte clásico, convirtiéndose todo ello más en una dificultad en el contexto educativo, que una fortaleza.

Es una dificultad, pues al nombrar “obras de arte” a los productos de clase, se tropieza constantemente con maneras, recursos, tiempos, intenciones y procesos pedagógicos, y se suele llegar a ver la actividad con una lente tradicional conllevando a pensarla cómo un mero entremés o una actividad de desahogo frente a la carga de “conocimiento” ofertado “cuando hay clases”, esta dificultad además de la apreciación sesgada no le permite al estudiante sentir – pensar – actuar frente a su creación cómo una exploración de su propio pensamiento. Se sabe, sin embargo, cómo cualquier individuo es capaz de expresarse y comunicarse a través de manifestaciones artísticas, pues al decir de Vygotsky es una forma de lenguaje diferente a la expresión oral o escrita a la cual por lo general no se le solicita transliteración (*Vygotsky, 2006*), pues es complejo plantearse.

Aún así, el término artes plásticas se refiere incluso más allá, abarcando no solo la técnica, sino además la capacidad de seleccionar, modificar y convertir un material en un objeto totalmente distinto, tanto cómo el producto terminado de-

nominado “obra”, cómo el proceso mental con el cual se verifica todo ese argumento, convirtiéndose en una segunda dificultad, pues en la escuela no hay una realimentación sobre la elección de los materiales para crear, siendo muy común desde la docencia definir, determinar y juzgar los niveles de creación y la estética de su “obra” a través de “juicios de valor estético” entrecruzados por lo general con la evaluación.

A continuación, se señala cómo se puede encontrar bajo el rótulo de artes plásticas, expresiones artísticas, materias primas, habilidades de creación y los resultados o productos de la escultura, la pintura, el dibujo y la arquitectura (más tarde se añadirían a esta lista la fotografía) diferenciándolos de las artes escénicas, la música y la literatura. Enseguida, una discriminación general de algunos procesos en Artes plásticas, con el fin de contextualizar su presencia en la escuela:

**Tabla 1**  
Procesos de las artes en la escuela (Artes plásticas)

Expresión artística	Materia prima	Habilidad, destreza	Resultado
Escultura	Piedra Hierro Madera	Esculpir Torcer Modelar	Escultura Modelado Relieve
Pintura	Pigmento Colorante Tinte	Pintar Manchar Teñir	Óleo Acuarela Gouache
Dibujo	Lápiz Tinta industrial Tizas	Dibujar Grabar Rayar	Dibujo Grabado Pastel
Fotografía	Cámara Material sensible	Capturar Encuadrar	Fotografía

© Fuente: creación propia

En la Tabla anterior, los procesos se efectúan desde la intención de modificar la materia prima sea noble (fácil de trabajar) o no, determinando el resultado o su valía cómo el grado de modificación directa del material y de allí precisamente otro escollo al portar sus prácticas a la educación artística tradicional, pues se carga mucho tiempo al proceso de creación técnica cómo objetivo y meta de la actividad escolar, en contraste con las largas instrucciones y herramientas requeridas para esta actividad profesional, la cual tampoco se corresponden con los tiempos ofertados por la escuela ni con las experiencias artísticas previas de los docentes.

Por otra parte, en las artes visuales, entran en juego elementos de otros procesos no solamente técnicos, portadoras de diferentes intensiones educativas y otras dinámicas y dimensiones en su discurso, inclusive sin mediar necesariamente “lo hecho a mano” cómo valor propio, justificando su presencia más bien por “sus ideas”, habilidades, destrezas y competencias cómo valor agregado. Por este motivo, al ampliarse la oferta de posibilidades de creación se prefiere la desinencia artes visuales, pues esta denota y connota procesos de exploración y experimentación en la creación artística, dejando de lado la carga de “obra terminada” tremendamente compleja en las prácticas evaluativas de la escuela en general y por medio de la cual inevitablemente los actores educativos se plantan en un mundo diferente a los procesos formales de educación denominado “taller de arte”.

A continuación, un mapeo de las posibilidades de las artes visuales en la escuela de hoy, nótese cómo cambian los rótulos de la cabecera y con ello las prácticas de las artes en la escuela:

**Tabla 2**

Procesos de las artes en la escuela (Artes visuales)

Herramienta utilizada	Proceso creativo	Producto
Cámara filmadora, celular inteligente	Encuadrar, Grabar, Procesos digitales	Videoclip, stop motion, Corto, animación
Sonido, olor, luz, color, espacio	Destruir, aglomerar, rearmar, presentar	Instalación, Ambientación
Cuerpo, luz, Sonido, Movimiento	Senti-pensar, moverse, aquietarse	<i>Performance, happening</i>

© Fuente: creación propia

El cambio de estas perspectivas, revela intenciones pedagógicas con las cuales abordar las prácticas artísticas del arte en la escuela, proponiendo otros objetivos, otras formas evaluativas y contextos de creación, razón por la cual se hace necesario pasar de las prácticas de las artes plásticas a la de las artes visuales, incluyendo la redimensión de los juicios de valor estético, con los cuales se aprecian los discursos de la imagen cómo creación, y sus implicaciones, es decir, asumiendo un cambio de juicios de valor estético tradicional a discursos artísticos, situación abordada en el siguiente aparte.

## **JUICIOS DE VALOR VERSUS DISCURSOS DE CREACIÓN ARTÍSTICA**

Un juicio de valor Según la RAE es: “Opinión sobre el alcance de la significación o importancia de una cosa, acción, palabra o frase”, según esto y extrapolando su significado; un discurso de creación artística es: “Una serie de palabras y frases empleadas para manifestar sensaciones y pensamientos sobre lo perteneciente o relativo a las acciones ideo estética y/o prácticas en el campo artístico y de las realidades del individuo ante una creación artística.”

El discurso, trata sobre un tema o tópico específico, por tanto, sus valores son intertextuales (capaz de convertirse en otros textos) y son parecidos a descubrir la intencionalidad de quien crea y lo reinterpreta de muchas maneras. Un discurso de creación, porta unos significados e intencionalidades propias de una comunicación fluida entre dos o más personas, o entre un objeto artístico y una persona. Efectivamente cuando se hace referencia al discurso de creación, se hace hincapié en cuáles formas comunicativas y qué calidad de mensaje se desea llevar al otro, en aspectos cómo: protagonismo (o antagonismo), formas de diálogo, respuesta del público, recursos utilizados, planteamientos estéticos, estrategias de creación y prácticas de creación. Desde esta óptica los juicios estéticos de las artes plásticas y los discursos de las artes visuales suelen plantear diferentes procesos didácticos, cómo se puede entrever en la siguiente Tabla.

**Tabla 3**

Contraste de discursos entre Artes plásticas y Artes visuales

Artes plásticas	Artes visuales
<p><b>Objetivos:</b> Atrapar al espectador con la idea de belleza, seducirlo con símbolos crípticos o poéticos generando admiración y contemplación.</p>	<p><b>Objetivos:</b> Interpelar al espectador, seducirlo, chocarlo, estremecerlo, vulnerarlo con propuestas bellas o no, generando dudas, reflexiones y procesos de pensamiento.</p>
<p><b>Protagonista:</b> El artista (su habilidad de hacer las cosas).</p>	<p><b>Protagonista:</b> Los temas, sus reflexiones e incluso la duda sobre el valor del arte.</p>
<p><b>Elementos plásticos:</b> Los materiales empleados y las maneras cómo estos eran modificados según las reglas del diseño: forma, color, texturas, peso, y sus interacciones simbólicas.</p>	<p><b>Elementos plásticos:</b> además de los anteriores, se valoran: los procesos, las ideas, los conceptos y las dudas o las razones generadas.</p>
<p><b>Respuesta del público:</b> Contemplación pasiva, admiración de los valores plásticos, análisis de los valores formales y sus interacciones simbólicas.</p>	<p><b>Respuesta del público:</b> Pensamiento crítico, indagación reflexiva, comparación razonable, análisis de las implicaciones de la creación o de los procesos de creación, del creador y del valor de su propuesta.</p>
<p><b>Recursos plásticos:</b> Ilusión, engaño, artificio, descripción, convergencia, representación.</p>	<p><b>Recursos plásticos:</b> Además de las anteriores, metáfora, sorpresa, asombro, narración, divergencia, discusión.</p>
<p><b>Estética:</b> Figurativa, representativa, fundamentada en “la gracia” y la percepción de la belleza.</p>	<p><b>Estética:</b> Performativa, No representativa, fundamentada en la búsqueda heurística del sentir y/o la razón del otro.</p>

© Fuente: Creación propia

Al analizar estas intenciones didácticas se reconoce, en primera instancia, cómo son simplemente diferentes; tanto en objetivos y estrategias cómo en los elementos señalados;



sin embargo, es notable cómo en la actualidad se hace necesario no solo conocer, sino “reconocer” los posibles contextos implicados en la creación, sean: políticos, sociales, regionales, o “glocales”, etc., estas implicaciones no son difíciles de leer porque hacen parte de la cotidianidad de quien observa y analiza, y por ello puede reconocer discursos propios del autor o del contexto, posicionando estratégicamente los discursos desde las artes visuales cómo los más asertivos para esta época desde el ámbito educativo, por su acercamiento a las habilidades de pensamiento y la criticidad de la mirada, en contraposición a la mirada contemplativa legada por la tradición clásica del arte y administrada desde las artes plásticas.

Es así cómo se observan los primeros elementos con los cuales se justifica un cambio de una visión tradicional y clásica de la educación artística, hacia una nueva didáctica con otros presupuestos desde las artes visuales en la escuela y adoptando sus discursos. Con ellos el estudiante formaliza ejercicios de creación vinculados a la intertextualidad, posibilitando la lectura y los enlaces a otros discursos emergentes de su contexto local, regional, nacional e internacional. Por tanto, es importante pasar de emitir juicios de valor estético, por lo general pensados desde la categoría de lo bello frente a una creación en la escuela cómo “obra de arte”, a un análisis del discurso de la imagen, en otras palabras, es necesario migrar hacia una nueva educación artística con la cual permitir el contacto de los estudiantes con las realidades del contexto, los cuales han sido impactados por grandes cambios ecológicos, económicos, educativos, sociales, cul-

turales y por supuesto artísticos con el advenimiento del fenómeno de la Internet y los procesos de la globalización, además de democratizar la creación separándola de la pre-sunción técnica tradicional y sus rótulos de “obra de arte terminada” para convertirla en un ejercicio de creación o una exploración creativa.

Con estos apuntes se pretende contextualizar nuevas intenciones pedagógicas dentro del radio de acción de las artes en la escuela, aclarando cómo sus cambios y sus intenciones deben confluir en una actividad de creación, colaboradora de sus propios equilibrios la cual permita insertarse en su contexto sociocultural de forma natural, con ello se prevé una nueva aproximación pedagógica en este nuevo siglo y la asunción de nuevas estrategias didácticas.

### **Hacia la educación artística del siglo XXI**

El recorrido anterior presenta la emergencia de nuevas prácticas desde las artes visuales, con las cuales mapear/recorrer una educación artística nuevamente ensanchada ante el cambio de una nueva cultura visual (Mitchell, 2003); la cual se asume, en aras de aportar a una educación más interdisciplinar, intercultural y prospectiva acorde a los procesos educativos actuales en tránsito al nuevo milenio. Sin embargo, para iniciar este apartado se debe reconocer no solo el paso de las artes plásticas a las artes visuales, sino todo un nuevo campo de investigación recientemente trazado, a partir de los planteamientos de la UNESCO sobre la importancia de la educación artística.

Estos consensos mínimos formalizaron la integración de la educación artística en la escuela cómo idea generadora de cultura y paz y agente mejorador de la calidad de la educación, así:

Desde el punto de vista práctico, (...) se esbozarán las medidas y cambios concretos que se necesitan para introducir o fomentar la educación artística en entornos educativos (formales y no formales) y para establecer un marco sólido para las decisiones y acciones que deban emprenderse en este campo de cara al futuro (UNESCO, 2006, p.1).

Lo anterior, trae de suyo la consolidación de la investigación en educación artística cómo una tendencia fraguada de a poco, la cual según Sánchez (2015), demanda nuevos diálogos en la escuela. Esto permite, sin embargo, el establecimiento del campo “cómo un medio para desarrollar procesos intelectuales, cognitivos, actitudinales, habilidades, destrezas y valores traducidos en acciones de orden superior (Pérez, 2012, p.335).

Dirigir la educación artística hacia el siglo XXI, implica asumir un papel más protagónico acorde con las exigencias de una educación más interdisciplinar, intercultural, prospectiva y las necesidades de un profesional competente y competitivo ante un mundo lleno de múltiples transformaciones. Las reflexiones sobre el rol de la educación artística cómo vehículo y motor con el cual canalizar necesidades tecnológicas, cognoscitivas y sobre todo expresivas de esta época en particular, se basan precisamente en elevar estos

nuevos requerimientos actitudinales, axiológicos, formativos y sociales, a metas educativas alcanzables.

Para abordar estas reflexiones, se plantea una situación problémica y un desarrollo comprensivo, interpretativo e investigativo para la inclusión de la cultura visual en la educación artística. Tomando fuentes teóricas, prácticas educativas, componentes legales, documentos institucionales y experiencias propias del autor en diversos contextos de lo artístico y lo educativo presentes en el cambio de siglo.

Así pues, se declara esta época cómo un argumento emergente en permanente revisión, planteando desafíos de recuperación ante la posibilidad de deshumanización latente y la minimización del conocimiento por la abundante oferta de contenidos y la híper información. Tal situación plantea un cambio o giro del acto educativo apelando a una faceta más social de la escuela en contraposición a la educación bancaria conceptualizada por las ideas de una sociedad opresora presentada por Freire (1992).

En estos presupuestos más sociales y culturales, atendiendo a las derivaciones y ampliaciones del término cultura tras la invitación de la UNESCO (2011), sobre diversidad cultural, se encuentran aportes, maneras y modos de aplicación, desde las prácticas de los estudios visuales en la escuela motivadas a través de investigaciones dirigidas por artistas, los cuales aprovechan sus posibilidades en la transposición del conocimiento, portando experiencias del ámbito artístico en la escuela de la educación básica, atendiendo y exponiendo la

naturaleza diferente del campo de estudio y resolviéndolo con sus propios supuestos y presupuestos epistémicos y metodológicos las organizaciones didácticas, y las problemáticas del área de formas diferenciales e integrales en contraste con las apuestas elaboradas por otro tipo de profesionales, y con ello promueve la investigación en este campo educativo, desde otros casos y contextos de campos educativos menos conocidos y sistematizados.

En estos supuestos epistémicos se puede observar cómo de entre los sentidos, la vista ha tenido a través de la historia y desde siempre un sitio de gran importancia para el entendimiento y la construcción de los conceptos en torno a la realidad consensuada y por ende de los procesos educativos. Sin embargo, es justo afirmar cómo el tercer milenio obliga en términos generales a centrar la mayor parte de nuestros recursos intelectuales en la visualidad, incluso de forma más exigente en comparación a otros tiempos, en detrimento de otros sentidos cómo lo háptico, enviado al territorio meramente artístico (Silva, 2012) o el gusto, valorado por su importancia en las aproximaciones sociales (Bourdieu, 2010).

Desde esta perspectiva general, lo visual siempre ha jugado un papel determinante en lo educativo y el establecimiento o restablecimiento del rol de lo humano, encarando además de mantener la condición básica de la especie (seguir siendo humanos), dar sentido y pertinencia al sistema educativo con el cual se levanten las nuevas generaciones. Si se entiende cómo ha sido forzado hacia las nuevas visualidades cómo una necesidad comunicativa autoimpuesta por la globaliza-

ción y la omnipresencia de las tecnologías de la información y la comunicación y no por procesos de diseño educativo o presunciones disciplinares particularistas.

Este texto asume entonces el ámbito integrador y propiciador de la cultura de lo visual, atravesado por las prácticas en educación artística y su tránsito en el manejo de la imagen y su visualidad: pasando de “disciplinas artísticas cerradas” e incluso elitistas, pensados desde el arte clásico y basados en las estructuras didácticas tradicionales, a procesos artísticos amplios, participativos y cercanos a la vida misma, las cuales convergen en los procesos propios de las artes en la escuela y los procesos formativos requeridos por el estudiante de hoy.

Lo anterior permite presentar las prácticas artísticas contemporáneas como los mínimos educativos de una nueva camada de ciudadanos en el siglo XXI, a los cuales no se les pretende formar como artistas, aunque el sistema educativo les trata como si fuesen profesionales de la imagen, por su permanente inmersión, consumo, comunicación y creación de propuestas visuales y audiovisuales.

En este proceso, el estudiante desde muy pequeño debe comportarse como “un artista visual”: siendo creativo, reflexivo e innovador en el tratamiento, creación y consumo de imágenes en audio y video, y por ello se puede entender el liderazgo de los artistas visuales en la creación de propuestas educativas sobre el estudio del cambio de régimen en la cultura visual para la escuela, como zonas de intervención y disertación pedagógica actual, inmersa desde hace más de

veinte años en las realidades del ámbito artístico hurgando en híper estetización de la realidad planteado por Michaud (2007).

Los aportes presentados por Eisner (1998), la pertinencia de los aportes de Arheim (1986) sobre el pensamiento visual y las nuevas contribuciones de profesionales-investigadores como Marín (1997), Barboza (2001), Mirzoeff (2003), Aguirre (2005) y Hernández (2010) presentan un análisis de datos tanto teórico como de trabajo de campo, enfatizando la necesidad del estudio de la cultura visual tanto para las Artes y la educación artística y cultural como para toda la educación en general.

Es importante así mismo, para esta construcción teórica, el establecimiento de un escenario de pensamientos diverso, fragmentado, muy visual, incluyente y respetuoso del advenimiento tecnológico, al cual confluye un nuevo tipo de personas, un nuevo hombre autotransformado en relación con sus propias creaciones, cómo lo visionara Sartori al decir:

...el vídeo está transformando al *homo sapiens*, producto de la cultura escrita, en un *homo videns* para el cual la palabra está destronada por la imagen... (Sartori, 1997, p.11)

Interconectando a Sartori y a Arnheim, se aclara cómo todo “parece visible” o cognoscible a través de la mirada crítica, permitiendo nuevas teorizaciones cómo las “prácticas del ver” las cuales según Mitchell (2003) expresan acciones y determinaciones conscientes sobre lo mirado, portándolo al ámbito práctico de lo educativo. Por otra parte, y de la mano

con algunas delimitaciones necesarias, estos constructos han percibido cómo los artistas profesionales de hoy hacen aportes a la educación del nuevo milenio creando un abordaje de la educación artística desde una nueva cultura visual, con la cual enfocar la mirada a diferentes procesos susceptibles de ser estudiados de forma cualitativa, sin detrimento de otras concepciones lógico-matemáticas o lingüísticas de la reflexión educativa tradicional.

Fundamentado en este contexto y desde la perspectiva de la investigación, el acercamiento desde diferentes inquietudes investigativas, posibilitan una pregunta orientadora general ¿cómo se han asumido los cambios de régimen en la cultura visual en la escuela para el tercer milenio? Una aproximación a las posibles respuestas de esta pregunta observa y anota cómo poco a poco las prácticas del ver y las prácticas de creación artística han cambiado los fundamentos de la génesis de la creación, siendo el ámbito de las artes visuales y sus carreras afines las primeras parcelas del conocimiento y la práctica, agitadas por los cambios en la visualidad y las prácticas del ver y mirar, desde avanzado el siglo XIX, incluso en algunos casos adelantándose a su tiempo.

Por tanto, son de vital importancia los estudios pedagógicos desde la perspectiva del artista visual, desde la cual se despliega el manejo requerido de la imagen y un largo recorrido de la cultura de lo visual, apoyando a otros profesionales y campos de conocimientos los cuales hasta ahora parecen iniciar o enfrentan el cambio de régimen hacia una nueva cultura visual, cómo lo educativo en las aulas y sus metodo-



logías ricas en audios y videos así cómo el uso y análisis de la imagen fija y en movimiento.

Dicho lo anterior, se prevé cómo los procesos propios de las carreras afines a las artes visuales ayudarán a otros campos a pasar de las preguntas generales sobre la condición y naturaleza de la imagen y su visualidad, para indagar por las posturas particulares de quienes observan los hechos y procesos cotidianos, a partir de las imágenes y las nuevas culturas de lo visual, cómo conocimiento pertinente para este siglo.

La intención pues, cómo ya se dijo no es crear artistas desde la escuela, sino movilizar de manera amplia y acomedida a los nuevos profesionales en un mundo con mucha información visual, en la cual ya no solo se habla de su belleza cómo en postura clásica o tradicional de lo artístico y lo estético, sino también de sus funcionalidades cómo la obtención de datos, postulados, comprensiones e incluso teorías.

En ese sentido McLuhan plantea: “ninguna comprensión de un cambio social y cultural es posible cuando no se conoce la manera en que los medios funcionan en el ambiente.” (McLuhan & Fiore, 1994, p.26). Presentando e introduciendo de forma temprana estructuras sociales con notable influencia de los medios, encauzando otras miradas y evidenciando el asentamiento o establecimiento de la estetización y la concepción local, intensiva y personal de los procesos artísticos y la asunción de otro tipo de imagen y cultura visual en la vida cotidiana, cómo en Michaud, cuando afirma:

... los lentes de la estética están bien puestos sobre nuestra nariz y las ideas de belleza bien metidas en nuestra cabeza. Nosotros los hombres civilizados del siglo XXI, vivimos los tiempos del triunfo de la estética, de la adoración de la belleza: los tiempos de su idolatría. (2007, p.10)

Con estas palabras no solo se alude a los fuertes cambios asumidos frente a la concepción de la belleza, además propone el paso del estudio de la estética a otros asuntos y argumentos de mayor impacto, cómo las formas de consumo y análisis de la puesta en escenas de esas estéticas en el diario vivir. En consecuencia, las anteriores posturas y sus matices portan múltiples provocaciones y proponen nuevas formas de pensar el proceso de enseñanza-evaluación-aprendizaje de las artes en la escuela, al mover sus centros claves de interacción en lo cultural, la práctica artística y en lo social: de la incidencia del lenguaje oral y escrito, al establecimiento de lo propositivo y expresivo de los actos del ver y la intención-acción denotativa en los procesos de lo visual y una forma nueva de cultura, posibilitando otras apuestas de la educación artística y cultural.

El trabajo del arte en el siglo XX ha tenido mucho que ver con esta exploración de los potenciales de tal inconsciente óptico. Con la exploración y explotación de esa importante energía simbólica contenida en el desajuste fértil entre lo visible y lo cognoscible, entre lo que nos es dado ver, y lo que nos es dado conocer... (Brea, 2007, p.148)

Lo anterior se traduce en una tensión pedagógica cómo insumo para reflexionar sobre el proceso adelantado por los profesionales en las artes visuales, sus reflexiones sobre los ejes descentrados de las nuevas realidades, los temas pedagógicos y la revitalización de ellos desde otras posturas y lugares, cómo en el caso de las artes en la escuela y sus nuevas realidades más allá de la estética del siglo XXI, planteando estos interrogantes: ¿qué y cómo enseñar desde una nueva visualidad?, ¿cómo afrontar estos cambios desde lo pedagógico? ¿Qué elementos captar y percibir en estas nubes de datos y visualidades? ¿Qué defender cómo cultura local y qué no?, entre otras.

Luego de estas descripciones iniciales referenciadas y la ausencia de respuestas sistematizadas, se comprende la insuficiencia de abordajes científicos sobre las categorías de análisis presentes en esta reflexión, en la manera cómo la experiencia del artista, las artes visuales y la formación del artista visual de hoy se deben integrar con lo educativo; desde lo profesional, lo legal y lo contextual planteando una realidad educativa adaptativa, en atención al principio de conocimiento pertinente. Entendiéndose desde este concepto, cómo aún no se han capitalizado las experiencias de las artes en la escuela, aplicadas a las nuevas formas de ver y aprender en el nuevo siglo.

Esta anotación hace referencia a la mega tendencia del siglo XXI, evidente en nuevas competencias y habilidades, artísticas, estéticas y creativas para la construcción de cualquier

perfil profesional, ya no solo para creativos, diseñadores y artistas sino para cualquier persona/profesional competitivo. A este respecto (Morin. 1998), (Piscitelli. 2005), (Rampley. 2006), (Prada, 2008) y otros, han propuesto desde diferentes aristas cómo principio de conocimiento pertinente, la atención al impacto de las tecnologías audiovisuales en los quehaceres de los nuevos trabajos y con este conocimiento se pretende hacer propuestas operantes en las estructuras de enseñanza-evaluación-aprendizaje, así cómo impactar en sus competencias básicas y sus necesidades formativas.

Lo anterior no se ha popularizado debido a dos factores: por un lado, la poca contextualización de las nuevas prácticas artísticas en la escuela y por otro lado una baja interacción con la investigación en educación artística en el contexto local, pues, se sabe fenómeno reciente (apenas un lustro de iniciación cómo campo investigativo). Es así cómo, la atención a esta particularidad educativa; desde los primeros esbozos de esta agenciados por España y Norte América, quienes luego de las declaraciones de la UNESCO en Lisboa (2006) y Seúl (2008), comenzaron a crear nuevo conocimiento a través de la investigación, en torno a las aplicaciones de la relación arte/educación hasta hoy. Así mismo se entiende cómo el tema específico en torno a la cultura de lo visual se aborda de forma reciente, pues el punto de partida inicial sobre estas concepciones inicia en el 2007 de mano de las ideas de José Luis Brea y su revista sobre estudios visuales.

Por otra parte, se encontró una gran y sistemática apuesta por salvaguardar, evidenciar y promover lo patrimonial, no solo a nivel artístico sino a nivel cultural, evidenciando cómo en los procesos curriculares de México, Chile, España, Norte América y Colombia, se han cambiado las denominaciones para abordar temas y elementos socioculturales estructurados por lo general, con base en las ideas histórico-culturales de Vygotsky y su visión artística de los procesos de pensamiento, llevando a pensar en una sintonía mundial sobre agenciar lo educativo y lo cultural desde las artes.

Lo anterior, plantea la necesidad de una nueva educación artística, la cual tiene por derrotero la acomodación de las aclaraciones anteriores en favor de una educación más prospectiva, intercultural e integral para los estudiantes de hoy. Ahora bien, en una época facilitadora de la opinión refiriéndose a las redes sociales (Eco, 2015), en contraste con otras épocas más represivas, con menos medios a disposición y/o de pensamientos menos flexibles, respuestas a preguntas cómo ¿Cuál es la importancia de la formación artística y el arte en la escuela?, podrían ser abordadas desde la inmediatez o la lisonja de corrillos sin observar todos los escenarios posibles y las dificultades de su ausencia. Antes de dar respuestas pedagógicas son necesarias otras aclaraciones con las cuales no se le pretende complejizar, sino contextualizarla en el escenario de las realidades colombianas.

La formación artística y la presencia del arte en la escuela, debe tener cómo derrotero primordial ser muy buena en su

objetivo cardinal, es decir, contextualizar y permitir la expresión a través de la creación artística; sea cual sea el grado de profundización o los elementos curriculares acompañantes. La formación entendida como en Gadamer (1996), “es una comprensión que transforma” por tanto, la respuesta a la importancia de la educación artística permite concentrar una respuesta más integradora e incluso más comprometida, aunque sencilla... y es crear espacios de encuentro con el otro, con todas sus implicaciones personales y sociales. Ahora bien, no se trata de ser reduccionistas por el simple capricho de serlo, sin embargo, abrir muy bien los espacios para el arte en la escuela, permite de forma experiencial el acercamiento efectivo entre personas, cómo ya se ha dicho desde los estudios psicológicos en varios rincones del mundo.

Es indudable cómo el docente de esta formación artística debe tener claro cuáles son los elementos de su apuesta educativa, sin embargo esta formación dista de otras formas de enseñanza aprendizaje pues el objeto principal del estudio debe ser la experimentación, más allá de “la autoexpresión” en el sentido de Lowenfeld & Britanni (1972), en cuyo caso el contenido principal no se debe centrar en la enseñanza de técnicas o procedimientos, sino en procesos de construcción educativa con emociones y sentires señalados a través de territorios expresivos, mientras al tiempo se reflexiona en la creación y el consumo de la imagen, más allá de las palabras y su expresión oral o escrita en los cuales es posibles unos

desarrollos personales en términos de habilidades y destrezas de pensamiento.

En ese mismo orden de ideas, existe un interés cada vez mayor por los posibles usos instrumentales del arte en la escuela y de la educación artística cómo un recurso para fortalecer esos “módulos de convivencia” planteados por Hayek (1997) para “los que están en conflicto con el sistema o que son marginales en la sociedad de mercado”. Es decir, las artes, la cultura y la educación artística se están legitimando hoy no solamente en sí mismas, cómo una expresión humana, cómo un patrimonio de la humanidad al cual tienen derecho todos los ciudadanos, sino en la medida de su utilidad para proyectos de “convivencia”, de “resolución de conflictos”, de “formación para la paz” orientados a esas inmensas juventudes marginalizadas para las que esta sociedad no les ofrece ni siquiera un presente, mucho menos un futuro. Miñana et al. (2006. p.4).

La presencia del artista hoy tanto en la comunidad cómo en la escuela es necesaria y se hace relevante cuando a través de sus formas expresivas puede convocar y hacer palpitar a la comunidad con elementos importantes y sentires cercanos con los cuales se permiten encontrar y reencontrar, aceptar y disentir en comunidad. Estas anotaciones entonces, enmarcadas dentro de negociaciones educativas, recordando y parafraseando a Adorno et al. (1970) revelan cómo:

... así cómo el arte no tiene por qué ocuparse de nada en específico para ser eficaz, la formación artística debe ocuparse solo de existir y dar oportunidad de ser y sentir a las comunidades y sus actores, radicando allí su mayor aporte.

Un sujeto capaz de hacer duelos personales eficaces, encontrarse con el otro, respetar la otredad y mantenerse en sus ideales llegando a consensos valederos e incluso permanentes, debe tener claridad sobre sus canales y procesos comunicativos incluyendo los mediados por el arte en la escuela, los cuales parecen explícitos en procesos de la restauración y la reparación de la memoria personal y grupal de los pueblos, la simbolización o la carga signífica de elementos, la redención de relaciones constructivas y proactivas, los enlazamientos en redes y comunidades, los cuestionamientos y las críticas cómo elementos importantes de las formas expresivas de cada individuo y con ello sin forzarlos, se darán naturalmente los procesos de transacción emocional, reparación y reconstrucción de tejido social deseados.

La educación artística y cultural contribuye a la paz desde la formación artística construyendo, ejecutando, administrando y manteniendo conjuntamente espacios y escenarios, en un sano ejercicio de inclusión, respeto y dignificación de cada personalidad a través de las artes, si se entiende como; la actual visión de cultura supone una forma de acuerdos sociales caracterizados por los derechos humanos, el desarrollo sustentable, el desarrollo humano, la justicia, el respeto a las diferencias, la democracia, las nuevas relaciones con la



naturaleza, la intención de la superación de la pobreza y la solidaridad en las relaciones humanas, vinculados estrechamente a desarrollos individuales y comunitarios a través de componentes universales y nacionales en escenarios sociales

En consonancia con lo expresado y a partir del conocimiento pertinente para este nuevo siglo, la escuela no debe ser inferior a la abundante oferta de formatos y medios expresivos tanto en su cotidianidad escolar cómo en la vida académica-productiva. En este contexto es posible afirmar cómo:

migramos de una comunidad exclusivamente narrativa-literaria oral y escrita para lograr sus propósitos educativos, a una comunidad multinarrativa e hipertextual, donde lo visual y lo audiovisual parece tener hoy el rol principal, ostentado por las letras hasta el siglo pasado (Rocha, 2014).

La reflexión emergente más potente de esta lectura es la falta de asunciones didácticas elaboradas y propuestas desde lo visual o lo audiovisual. En este caso, atender la preeminencia de lo visual y lo audiovisual en la construcción del conocimiento hoy implica la apertura a evaluaciones más allá de la apreciación estética o la lectura básica de gráficas y tortas de datos. Los procesos de las artes en la escuela son determinantes para resolver las tensiones pedagógicas provocadas por los nuevos escenarios educativos y productivos.

La formación asertiva para este siglo por tanto comporta la asunción de las ideas anteriores y su resolución desde todas las áreas con la asesoría de la educación y la formación ar-

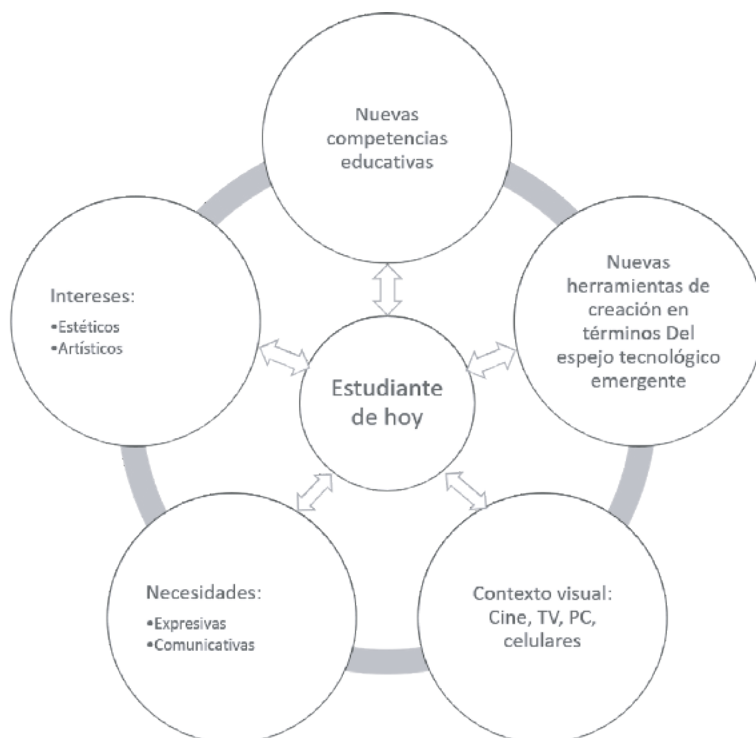
tística. Esta presentación es además una invitación a pensar, leer e interactuar con imágenes fijas y en movimiento y no solo desde la palabra hablada o escrita, pasando del consumo a la producción de ideas visuales y audiovisuales susceptibles de evaluación interdisciplinar propuestas a todos los individuos y sus diferentes tipos de inteligencia, a propósito de los ya treinta y más años de las ideas de Gardner (1983).

También se reconoce la invitación visionaria de Rudolf Arnheim hace dos decenios, hacia la atención al pensamiento visual para formalizar y predecir las necesidades de la educación aun cuando su contexto histórico no era altamente visual. Hoy se vive en un mundo preeminentemente visual, lo cual implica encontrar en sus reflexiones, direccionamientos, tanto para aprender como para enseñar en y desde lo visual. Desde estas ideas es posible fundamentar la necesidad de una propuesta educativa desde las artes visuales atendiendo a su propio planteamiento y el de otros autores quienes han apostado al “giro visual” en respuesta y contraste al giro lingüístico propuesto por Wittgenstein.

Ante el “giro lingüístico” es necesario direccionar las tensiones del nuevo siglo cómo propuestas educativas, apropiarse pedagógicamente del giro visual observado en la vida cotidiana cómo producto de una comunidad híper comunicada y globalizada, la cual procura ventajas tácticas, permitiendo a los niños y jóvenes no perder la parte de humanidad ejercida hasta ahora. Es importante entonces, un cambio en la didáctica de la educación artística cómo propuesta formativa asertiva para el siglo XXI porque:

- Se debe entender el triunfo del internet (cómo metáfora de los cambios en la humanidad a causa de los aportes de las TIC en un mundo globalizado) cómo el triunfo de lo visual. Es decir, cómo una elección colectiva del cambio de sistema de lectura de la realidad, ante la enorme cantidad de datos afrontados para realizar tareas cotidianas y académicas, y no solo cómo una imposición económica o unas tendencias de mercadeo.
- No se ha pauperizado la lectura cómo acción, se ha vuelto multiversa y compleja, pues los niños y jóvenes de hoy han aprendido a formalizar varias formas de lecturas desde los aprendizajes no escolares. Por ello atender a lo visual es inaplazable y volver la mirada a la educación artística es asumir los procesos de enseñanza aprendizaje desde el mundo de lo visual cómo elemento importante de la cotidianidad. Proponer los procesos de las artes en la escuela cómo formación asertiva para el siglo XXI, implica asumir la naturaleza multinarrativa e hipertextual de la educación de hoy.

Abordadas algunas de las necesidades actuales, en este aparte se exponen cómo las tensiones y emergencias en las artes visuales del tercer milenio se han convertido en el nuevo contexto formativo para la educación en general, parafraseando a Efland (1996). Un contexto con otras nociones de realidades y otros conceptos de trabajo y comunicación tanto dentro cómo fuera del proceso de enseñanza, evaluación, aprendizaje, enfrentando ideas contrastantes y complejas sobre el ser humano, su posición en el cosmos, sus devenires y sentires en una sociedad nueva, acelerada y signada fuertemente por lo visual, cómo se observa en la siguiente gráfica.



**Ilustración I**  
Contexto del estudiante de hoy

© Fuente: Creación propia

En esta sociedad marcadamente visual en palabras de Brea (2007, p.148) se propone la visualidad cómo un hecho cultural; es decir, una construcción de la mirada cómo reelaboración de los constructos de su propia época, apartándose de lo meramente fisiológico para establecer “un acto complejo, cultural y políticamente construido” lo cual denomina cambio de régimen escópico, reforzado a través de un fuerte y vivaz marco de procesos tecnológicos y sus incidencias en la vida diaria, referenciados en la actualidad cómo “fenómeno 2.0”, el cual comenzó cuando las redes sociales y los

sitios de construcción de contenidos poblaron la red, instalando en el vocabulario común procesos humanos y su toma de contacto grupal y social con las tecnologías de la información y la comunicación. Hoy es posible hablar con suficiencia de política 2.0 familias 2.0, porno 2.0, educación 2.0, religión 2.0, etc., interpretando de forma constante el contenido ofrecido por un sinnúmero de pantallas instaladas en los hogares y sus interacciones gestuales y simbólicas. Es decir, es posible resumir el paso al tercer milenio exponiendo cómo se obedece de forma tácita a un entendimiento tecnológico, pasando de contenidos textuales de interpretación lingüística plana a contenidos híper textuales y mediales de interpretación audiovisual, mixto o enteramente visual.

Con todo lo anterior se desea afirmar un cambio coyuntural en el comportamiento del ser humano, estimulado por actos y posturas del ver las cuales han permitido tomar cierta distancia sobre todo de ciertas ideas “progresistas” disertadas de forma generosa en la modernidad. Mientras, por otro lado, se acoge pacífica y casi inconscientemente nuevas mecánicas de intercambio e interacción social de intangibles culturales y sobre todo de comunicación visual de contenidos, decodificando constructos simples, elaborados o complejos a través de tres pantallas omnipresentes; internet y cine, Cfr. (Carrier & asoc, 2008).

Por su parte, desde el ámbito artístico en consonancia con estos cambios, emergen nuevos conceptos desde las artes visuales entendidas como prolongación del concepto artístico clásico, problematizadas por Krauss (1979), sus ideas y con-

ceptos provocadores con los cuales se replanteó las maneras de crear y por supuesto controversió el estatus del objeto artístico cómo obra de arte. En esta visión las técnicas pasan a un segundo plano y cobran relevancia los temas y los puntos de vista de quien crea, en este nuevo concepto artístico “dilatado” y denominado por Krauss “campo expandido”, caben tratamientos de imágenes, herramientas y procedimientos considerados anteriormente fuera del ámbito clásico de lo artístico, estrechando la dualidad arte-cotidianidad planteada por los artistas conceptuales americanos de los 60.

Todo aquello permitió a la gran masa expresarse libremente incluso sin pretensiones artísticas hasta el punto de convertirlo en objetos estetizados, cómo para Michaud (2007), cuando propone una sociedad atestigüadora del “triumfo de la estética en la sociedad de consumo”. Es decir, expresa una alta concentración de objetos bellos y un nivel de belleza impregnada a todos los objetos de consumo diario, planteando cómo los seres humanos se relacionan con “un arte en estado gaseoso”, o la condición de un siglo sumamente bello compartido diariamente a través de las redes sociales cómo banalidades artísticas sin autor.

### **Breve mapeo histórico**

Ante estas realidades artísticas, culturales y sociales, así cómo la asunción de una acción artística más participativa, más cotidiana, más cercana a la vida y más audiovisual, la escuela solía desestimar e incluso invisibilizar cómo se relacionan hoy las artes visuales con la formación del individuo, cuáles son sus tensiones y cuáles sus emergencias, expre-

sadas en grandes preguntas mediadoras de nuevos conocimientos en el siglo XXI.

Esta situación ha sido reiterativa, pues en la historia de las artes en la escuela y su tránsito al nuevo milenio de la mano de lo tecnológico y lo social, se observa cómo algunas de sus características fueron invisibilizadas, aunque actualmente son re-significadas como contexto obligatorio y necesario para entender la cotidianidad del nuevo milenio. Este concepto de invisibilidad se asume como producto de “la presión de la cultura mayoritariamente política dominante” Habermas (1999, p.123), lo cual permite entrever la importancia de las nuevas condiciones de lo visual en la educación de hoy, pues en la actualidad lo visual se comporta cada vez más como la tendencia dominante, por tanto, es lógico suponer cómo tarde o temprano será necesario una nueva instrucción en lo visual, desde las escolaridades tempranas y formados desde lo visual en todos los sentidos de lo humano.

Parafraseando lo anterior se puede afirmar, cómo la educación mantuvo hasta inicios del siglo XX un contexto educativo fundamentado en las ideas lógico-matemáticas y la apropiación lingüística de la comprensión, las cuales mantuvieron la hegemonía de la construcción del conocimiento y dirigieron sus intenciones formativas desde el establecimiento mismo del concepto de escuela. Conformando una realidad ajena a todo aquello “no expresable en cantidades mensurables y/o describibles a través del lenguaje”, procesos fundamentados principalmente desde las obras de Descartes y Wittgenstein.

Con el advenimiento de la atención a lo visual, es posible atestiguar el fin de una época cartesiana y absolutista en la cual “la aparente parcelación-especialización del cerebro en hemisferios” (Sperry, 1973), pretendía validar tácitamente cómo los procesos de pensamiento y creación tenían “vías o conexiones neurales diferentes”. En atención a este y otros factores antes del comienzo de siglo los productos y los subproductos del arte solían ser subvalorados (objetos y hechos artísticos, escritos críticos y colecciones de museo) por ser estimados cómo poco redituables, incluso “no generadores de conocimiento” o de poca escalabilidad económica en comparación a otras actividades de mayor mensurabilidad cómo las tecnologías de consumo o los bienes raíces.

Hoy, entendemos la imbricación de muchos procesos cerebrales al tiempo, incluso cuando llega a faltar uno de esos hemisferios (Herrmann, 1989), en consecuencia, se debe seguir apartando aquellas asociaciones perpetuadoras de la separación entre las emociones y el arte de los procesos de pensamiento superiores y por el contrario, entender cómo todos los procesos de pensamiento son favorecidos cuando se cruzan en entrenamientos y ejercicios diarios.

Es así cómo, para los años 60 estos mismos subproductos del arte se autos reposicionaron desde el acercamiento a las personas, provocando una tensión permanente entre el profesional del mundo artístico, sus saberes, sus sentires y la cotidianidad con su gente del común. Esta nueva receptividad de lo artístico aumentó sus zonas de visibilidad y creó con ello nuevas necesidades educativas, formativas y comercia-



les, subrayando la emergencia de las artes en la escuela cómo propuesta incluyentes y necesarias incluso en los escenarios productivos, pasando de ser una actividad expresiva y personal a tener su propio sector de mercado Cfr. (Buitrago y Duque, 2013, p.124).

Mientras los computadores y las redes se consolidaban en el ámbito de lo tecnológico, las ideas de Eisner (1998) propusieron una evaluación más cualitativa y una asunción de lo educativo cómo una obra de arte. Acciones reflexionadas por Guba & Lincoln (1989) cómo la superación de la hegemonía de los números y las ciencias exactas, denominada por ellos la cuarta generación de evaluadores educativos o la generación de la mediación, lo cual provocó otras dinámicas de aportaciones a la sociedad y una resignificación importante del conocimiento y de todos sus actores.

Ya para 1983, Gardner consolidó los tipos de conocimiento cómo campos de estudio de atención cardinal en la educación (dando especial importancia a la inteligencia espacial, la corporal, la visual y sus formas de aprendizaje) observándose una descentralización de los procesos educativos basados de forma casi exclusiva en la memorización del pensamiento lógico-matemático y lingüístico, influyendo en la UNESCO y otros órganos internacionales para pronunciarse sobre el valor de las artes en la educación, aportando además de innumerables programas, la hoja de ruta Lisboa 2006 y la agenda de Seúl 2010, las cuales recogen no solo la importancia de las artes en general y la preservación de los intangibles culturales, sino además la necesidad de un proceso enseñan-

za-evaluación-aprendizaje integrador, incluyente, multicultural, diverso, diferencial y promotor de las “glocalidades culturales” y patrimonios inmateriales locales.

Hoy se han reducido las prácticas de invisibilidad de las artes en los escenarios y las profesiones caracterizados según la naturaleza y procedencia de sus constructos teóricos, igualando su estatus al de otras ramas de pensamiento. Sin embargo, el cambio o giro más importante del nuevo siglo no lo han postulado las artes visuales, aunque le atañen de forma directa, la proyección de conceptos como “cultura visual” y “aprendizaje visual” han sido motivadas desde el quehacer cotidiano y a partir del uso de las tecnologías de la información y la comunicación, las cuales han dado inusitada relevancia a las artes en general y a las artes visuales en específico.

Cómo resultado de la reflexión anterior: al reunir las prácticas artísticas como elementos necesarios en el arte de la escuela, junto a las ideas pedagógicas de Eisner y Gardner junto a los contextos ya anotados por Brea y otros desde los estudios visuales, así como el respaldo institucional de la UNESCO, es posible concretar el establecimiento de las artes en la escuela como contexto educativo del nuevo milenio, las cuales han impactado en la construcción y la formación del individuo actual, quien habita lo tecnológico tanto desde lo conceptual como desde el accionar cotidiano, obligando a repensar una educación expandida desde lo visual, parafraseando las ideas de Krauss.

Lo anterior, en consonancia con las ideas de Brea (2005) quien afirma “estamos en el mundo de lo visual”, y acorde con la realidad del nuevo siglo esbozada a grandes rasgos en el presente escrito; la educación ha asumido paulatinamente algunas de las directrices de las artes visuales, para todas las etapas de formación y la educación formal; impensables con una actividad educativa sin la mediación de videos, diagramas, contenidos fotográficos, mapas mentales o dibujos y pinturas creadas por los estudiantes, en clara alusión al estímulo del pensamiento visual expuesto por Gardner y Arnheim cómo elemento predictivo según los avances tecnológicos en dispositivos móviles actuales. Es importante anotar cómo esta información se irá convirtiendo más visual a través de interfaces gráficas, con lo cual se puede pensar en un futuro no muy lejano en aplicaciones informáticas cercanas al pensamiento mismo, en centelleos de imágenes con alta calidad de contenidos, plantando la necesidad de un proceso formativo con prácticas de enseñanza-evaluación rutadas para formar un nuevo ciudadano: más estético, más equilibrado y más colaborador desde lo visual.

Por tanto, la emergencia de nuevas perspectivas de las artes en la escuela es clara y estructural en el nuevo milenio, cuando se pasa de una comprensión basada en el lenguaje oral y escrito a una comprensión apoyada también en lo visual y lo audiovisual, ayudando a provocar y leer imágenes, pero al tiempo a no desaparecer entre los usos y abusos tecnológicos y culturales, retornando a las ideas sobre lo disruptivo, la sorpresa y la creatividad cómo atributos propios del hombre.

Estos conceptos inalienables como parte del acervo ontológico y cultural del ser humano, se materializan en cuatro condiciones detentadas por este nuevo concepto de las artes en la escuela como contexto cognitivo, experiencial y vivencial del nuevo siglo, desde todos los procesos de su actuar cotidiano:

**Transversalidad:** Aplicada a la capacidad de estar presentes en todos los contenidos reflexionados o sentidos por el hombre, ya sean procesos de enseñanza-evaluación-aprendizaje o transferencias culturales en ambientes no escolarizados. La imagen tanto en la antigüedad como hoy, vehiculiza y afianza los constructos teóricos y mentales, las nociones y los conceptos con los cuales se trabaja diariamente, otorgando imaginarios re-configurables con los cuales se entiende y se media, con o sin la ayuda del habla o del lenguaje escrito, la comunicación entre semejantes.

**Conectividad:** Asumida como el hecho o la posibilidad de adherir significados, constructos e incluso pensamientos concretos o no concretos, enriqueciendo la comunicación en todos sus aspectos y potenciando el entendimiento de ideas en construcción o planteamientos complejos; este aspecto es quizá una de las condiciones más expedita de la construcción del humano como especie, la cual le ha permitido sobrevivir y actualmente alcanzar estadios tecnológicos con los cuales se acerca cada vez más al intercambio de contenidos sin interfaces tecnológicas o con interfaces invisibles.

**Afinidad:** Entendida cómo la relación estrecha entre “lo deseable cómo humano y lo provocativamente educativo y/o formativo”, las imágenes artísticas configuran posibilidades de entendimiento más allá de la forma representada. Es decir, la relación entre los elementos participantes del proceso de enseñanza-evaluación-aprendizaje y las necesidades satisfechas por el uso de las imágenes artísticas en todos los contextos, llevan a formalizar y afianzar entendimientos propios de cada individuo, situación denominada por los primeros pensadores de la psicología evolutiva cómo estadios del conocimiento.

**Universalidad:** Se asume cómo la presentación de un conjunto de temarios, actividades, aplicaciones y formas con las cuales se portan algunos significados casi idénticos para cada ser humano sobre la tierra, sin importar lengua, etnia o localidad, en tanto se asuman cómo formas discursivas cargadas de significado, cómo lo interpretó Cassirer (1998) al definir la naturaleza del ser humano, cómo animal simbólico.

Así pues, se entienden las emergencias y tensiones de nuevas propuestas didácticas de las artes en la escuela sobre un contexto en constante revisión entre mediaciones educativas, procesos de inclusión, invisibilidad y estetización de la realidad, trazando desafíos formativos en contra de la deshumanización y la minimización del conocimiento de lo humano, entendiéndolo cómo tarea inaplazable a través del estudio de las humanidades y su cariz socializador.

Desde esta perspectiva, se plantea una propuesta de análisis de lo educativo, las artes en la escuela son de importancia capital para la restitución de lo básico y lo fundamental, pasando de informar contenidos ordenados-cerrados e inaccesibles a formar posturas críticas frente a la profusa y rizomática información del horizonte visual y audiovisual circundante.

Ante esta realidad inaplazable las artes en la escuela proponen tres tareas:

- Afrontar las prácticas artísticas contemporáneas y sus aportes al cambio de siglo desde perspectivas personales, institucionales y políticas, para articular la educación intercultural, prospectiva e integral, necesaria para el ciudadano del siglo XXI.
- Abordar el estudio de las artes visuales cómo proceso asertivo desde la educación plástica y visual para la formación y educación formal en el nuevo contexto global en permanente cambio.
- Capitalizar las prácticas de las artes visuales cómo aportes a la vida y la construcción de realidades e imaginarios sociales en tránsito hacia el nuevo milenio.

Hechas estas salvedades se plantean varias ideas sobre las artes en la escuela, sus tensiones y su emergencia permitiendo enTablar nuevos diálogos con la realidad, reinterpretando las necesidades del nuevo siglo. Así las buenas prácticas formativas para el siglo XXI deberán asumir algunos, si no todos los siguientes puntos:

Un sistema educativo basado en los aportes de las artes visuales, permite enTablar un diálogo propositivo con esta realidad de alto contenido audiovisual.

- La pedagogía de lo visual y lo audiovisual se están constituyendo desde el siglo XIX en la base de un nuevo sistema educativo.
- La administración desde las instituciones educativas deben ser colaborativas basadas en proyectos de creación audiovisual en todos los niveles.
- Los perfiles de autogestión personal cercanos al ideal humanista, deben potenciar los equilibrios dinámicos entre producción y consumo de imágenes.

Estos puntos pueden verificarse y hacerse vida desde los siguientes objetivos:

Impulsar y promover el uso gratuito y colaborativo de ideas y software, creando otras lógicas, alejadas del pensamiento cartesiano-lingüístico y más cercanas a la creación artística.

Gestionar los espacios de expresión audiovisual en la educación, para encauzar las ideas de un ciudadano propositivo, estético, creativo y ecológico.

Defender los acervos culturales, no solo cómo procesos de captación de bienes sino cómo de gestión de imaginarios propios y colectivos.

Diseñar estrategias educativas vinculantes entre las artes y las economías del mercado actual.

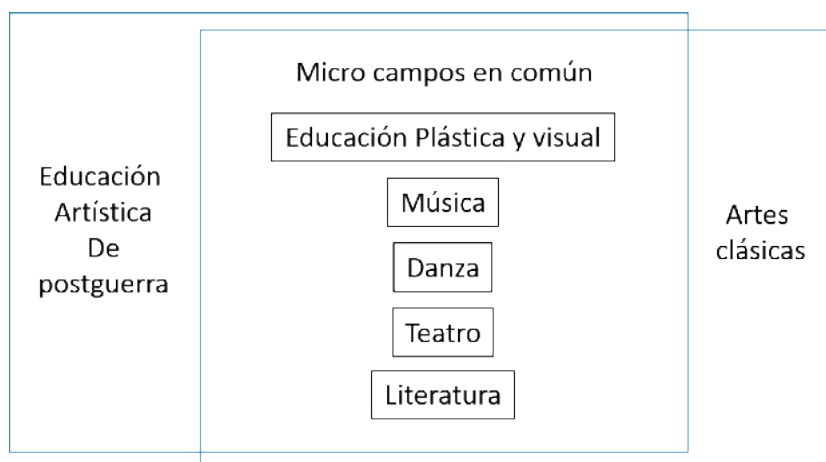
Argumentar desde lo educativo la inserción de las artes visuales en las realidades del nuevo siglo.

Valorar la creación en artes visuales cómo el medio connatural de expresión del siglo XXI.

En síntesis, proponer las artes en la escuela cómo pensamiento asertivo para el crecimiento del ser humano, ante la realidad cambiante de estos tiempos, aceptando la invitación de las tecnologías de consumo, los centros de producción y las economías de mercado a posicionar las artes visuales, tomando ventaja del tiempo y la coyuntura presentada, haciendo apuestas con las cuales entrelazar con más fuerza los retos con las cuales permanecer en una condición humana digna. Sin embargo, por las implicaciones de estas reflexiones y atendiendo a lo dicho, es necesario un mapeo o una nueva cartografía con la cual administrar los procesos de las artes en la escuela.

A continuación, una síntesis gráfica de la organización de educación artística tradicional y de una nueva propuesta para el siglo XXI, en ella se pasan de micro campos cerrados y sin conexión con definiciones concretas y fuertes límites conceptuales a definiciones más flexibles, entre los cuales se pueden transitar con micro campos dialogantes, siendo relevante observar cómo la educación plástica y visual hace de puente o punto de unión entre ellas (zona rayada ilustración 3).

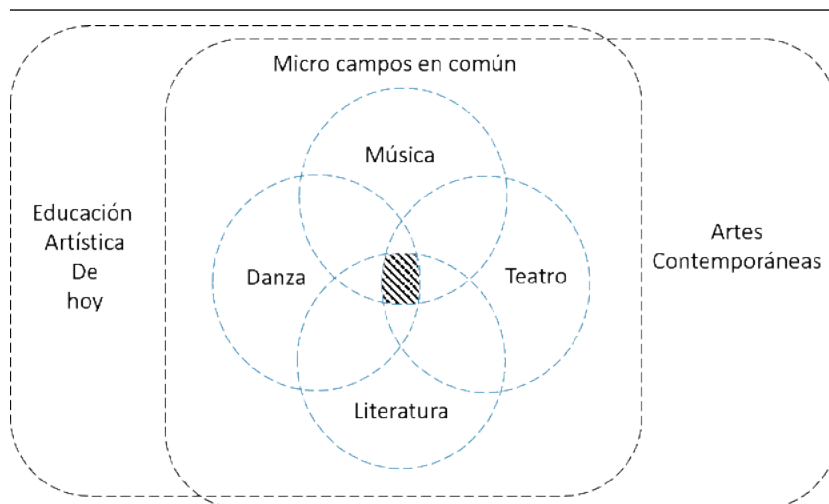




### Ilustración 2

#### Síntesis educación artística de postguerra

© Fuente: Creación propia



### Ilustración 3

#### Síntesis educación artística de hoy (con centro en la educación plástica y visual)

© Fuente: Creación Propia

### **Porqué una nueva didáctica en la educación artística**

En la revisión de los escritos de Efland se observa una asunción tácita de paradigmas progresistas en la educación artística de postguerra, sobre todo desde Estados Unidos, logrando permear y hacer masa crítica en casi todos los currículos latinoamericanos, e incluso europeos, los cuales irónicamente desfavorecieron el campo investigativo, desacelerando todas las reflexiones en especial los procesos curriculares de las artes en la escuela Cfr., (Efland. 2002).

Por otra parte, la falta de conexión entre las artes visuales y la educación artística, debido al ritmo acelerado de las primeras, permitió la desconexión entre las prácticas y los enfoques interdisciplinarios, logrando procesos curriculares y didácticos carentes de soluciones a planteamientos expresivos y contextuales en la escuela.

Lo anterior, permite plantear unos contextos históricos, técnicos, expresivos, estéticos, artísticos, y educativos, en una época capaz de converger en la posibilidad de formalizar un nuevo enfoque de la educación artística basado en la cultura visual, con la cual, se oxigenan las prácticas artísticas de la educación artística y cultural, pasando de ese paradigma conductista imperante basado en las disciplinas (DBAE), mediado por un modelo logo centrista del arte en la escuela (Aguirre, 2005), en el cual eran importantes los objetos (artísticos) y las instrucciones, a un paradigma cualitativo con un enfoque constructivista alternativo, basado en la importancia de la cultura visual en el mundo actual, aunado a los

procesos significativos y vinculantes de Vygotsky (2006) y el pensamiento visual de Arnheim (1986).

Con la atención a dos grandes categorías emergentes: la cultura visual, cómo ejercicio sintético y estratégico sobre la importancia de los procesos de las artes visuales en el ámbito educativo y la educación artística y cultural, cómo un espacio de viabilización de constructos activos o tácitos en la forma cómo se manejan los presupuestos teóricos y prácticos de las artes visuales desde la educación plástica y visual, se organiza la tarea de fundamentar desde la propia experiencia cómo investigador, integrar aportaciones investigativas, nuevos planteamientos curriculares y didácticos integrándolos a la escuela. En tal sentido, es una interpretación endógena desde el campo de las artes, en franco contraste con las veces en las cuales la educación artística ha sido eclipsada “por la influencia de modelos manufacturados y mecanicistas enclavados en contenidos cientificistas” por otro tipo de expertos (Pérez, 2012, p.21),.

Estas nuevas situaciones didácticas, con nuevas características en el comportamiento de la educación artística plantean un mundo de imágenes y nichos de imágenes ya no cómo teorizaciones o idealizaciones de filósofos sino cómo realidad concreta. En ella, el concepto de multiculturalidad da paso al concepto de cultura visual, más acorde a las nuevas necesidades del contexto Cfr., (Jiménez, L. Aguirre, I. & Pimentel, L. 2011, p.73). Por otra parte, según Sánchez (2015, p.III) Colombia ha iniciado una importante producción académica e intelectual de cara a la conformación de nuevos grupos ava-

lados por Colciencias, aunque ambas investigaciones concluyen la necesidad de una masa crítica desde la cual pueda fortalecerse el campo investigativo, así mismo según Barriga (2011), tampoco se encuentra ni en Colombia, ni en Latinoamérica libros o guías sobre este quehacer específico.

Lo anterior apunta a considerar la manera cómo la pesquisa se enfoca en un tema actual, necesario, emergente, pertinente y posibilitador de nuevas estructuras y consideraciones pedagógicas. En palabras de Hernández: “Una reconsideración de los modos de interpretación de todas esas imágenes centrándose en los aspectos que son verdaderamente significativos en la configuración de la identidad personal y grupal del alumnado” (2010). Esta posibilidad de abordar nuevos estudios sobre la rica y compleja realidad de lo visual de hoy, cruzada fuertemente por la vida cotidiana, reconoce y enuncia cómo los cambios en la cotidianidad empujan a las personas del común hacia una nueva cultura de lo visual y cómo la escuela debe plantearse como un reto curricular socio-histórico Cfr., (Vygotsky, 1993).

La experimentación desde las artes en la escuela y sus currículos escolares, actualmente no promueven, ni nuevas prácticas artísticas, ni nuevos presupuestos expresivos para la postulación de una nueva cultura visual desde las artes visuales, estrechando los horizontes de la educación artística; pues incluso cuando los hay, se encontró cómo a veces no están sistematizadas o no son visibles en los PEI, perdiendo sus posibilidades de acción.

Los currículos escolares concentrados desde sus estructuras logocéntricas en “la creación representativa de objetos bellos”, no han observado los grandes cambios tanto expresivos, cómo materiales, cómo de técnicas y procedimientos en el ámbito artístico. De esta forma aún se observa cómo no se superan las poéticas representativas, románticas e idealistas, ni se pasan a tendencias semánticas-formales, performativas y multi intencionales con fuerte componente investigativo y reflexivo las cuales ya han sobrepasado la tradición clásica del arte en la escuela, dejando en clara desventaja al estudiante de hoy frente a la construcción integral de su propio conocimiento y sin elementos básicos para entender la cultura visual de hoy e indagar por otras formas de apropiación de su contexto.

En consecuencia, se evidencia cómo en las organizaciones didácticas aún no hay espacios para otras posibilidades de movilizar el acto pedagógico, y aunque se han colonizado algunos puntos de encuentro presentes en hechos artísticos de gran vitalidad, no se ha instituido, ni organizado, ni estructurado una postura académica y fundamentada más libertaria sobre nuevas expresiones artísticas en la escuela.

La postura logocéntrica del currículo en la cual la escuela, además, no ha tenido oportunidad de formalizar criterios para enTablar una lectura comparativa entre “Un objeto artístico” y una “creación experimental”, solicita investigaciones con las cuales contextualizar los cambios ocurridos en ellas y determinando por ejemplo cómo los estudiantes no han accedido a canales específicos para expresar emociones

o intenciones reflexivas sobre su contexto, por el desconocimiento de otros procedimientos y prácticas expresivas. Es así cómo no se observan, ni se practican otras formas expresivas cómo: el comic, el grafiti, el estencil, el grabado contemporáneo, el video, la fotografía e inclusive, los paisajes sonoros y otras sonoridades, o el performance, forzándolos a usar vías clásicas de expresión desarticuladas de su intención expresiva, convirtiendo la educación artística y cultural en una asignación infravalorada, pocas acciones expresivas validadas desde nuevos enfoques didácticos.

A este respecto, se documenta desde hace ya 40 años la tendencia denominada autoexpresión creativa Cfr., (Lowenfeld & Brittain, 1972), desde la cual la representación del individuo y su mundo próximo, ha sido representado desde: el dibujo, la pintura y el modelado cómo canalizadora de emociones. Sin embargo, es poca la atención práctica o teórica ofrecida a la inteligencia espacial, visual o kinésica desde otras formas expresivas, olvidando los cien años de experimentación de las artes visuales en los cuales emergen diferentes posibilidades de favorecer estas inteligencias y responder de mejor manera a las realidades del nuevo siglo. En algunos currículos por ejemplo es notable cómo no solo se desarticulan con las prácticas, sino cómo, además simplemente no se consideran.

En ese mismo orden de ideas, en el marco de los avances tecnológicos la creación digital y la innovación tecnológica se alzan fuertemente cómo medios expresivos. En este sentido, las imágenes se han convertido en datos informáticos a los

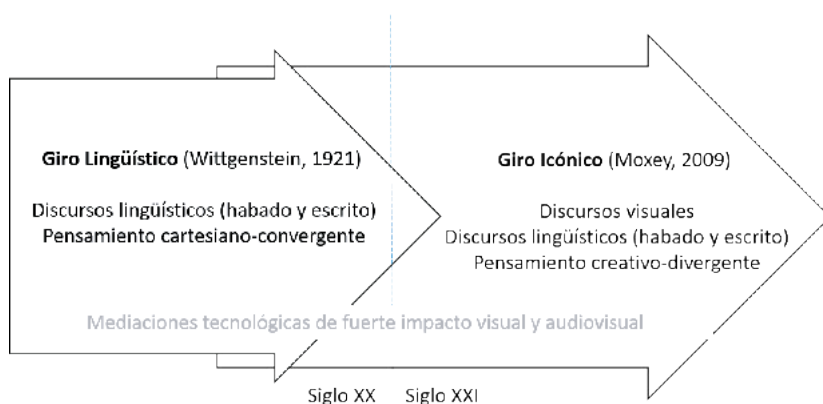
cuales se accede casi al tiempo de pensarlo, declarando la posibilidad de uso inconsciente de un imaginario colectivo mediatizado. Actualmente en la escuela no se reconoce el impacto de este nuevo imaginario desde lo socio-cultural, ni se somete a discusión en asignatura alguna en la escuela, convirtiendo muchas veces a los estudiantes en captadores pasivos de insumos culturales problemáticos para su grupo social.

Desde esta interacción e inmersión, nuevas formas de expresión cómo por ejemplo el video arte, el mapping, a veces la fotografía e incluso la imagen tridimensional se echan de menos en las revisiones curriculares y se ha invisibilizado casi en su totalidad de los planteamientos didácticos. En términos generales, los estudiantes tienen una ventana de observación de la realidad muy imitada y sesgada en la escuela, mientras en la vida diaria son bombardeados por estímulos visuales fuertes y continuos de diferente procedencia cómo: los videos juegos, el cine inmersivo VR, nuevas formas de creación digital, etc., sin referencias escolares significativas de estos cambios o estas nuevas formas “del ver” cómo elementos estructurales de una nueva cultura visual, con características cómo: la imagen múltiple, la fragmentación, y nuevas modulaciones del espacio, así cómo sus acercamientos y repetición, permiten nuevas miradas y soluciones desde y hacia su entorno.

Por tanto, el estudiante de hoy ha perdido la oportunidad de dimensionar la interacción de nuevas prácticas del ver y las nuevas prácticas de consumo al obviar la velocidad de difu-

sión medial. Es decir, cuando las instituciones no dan cuenta de las posibilidades expresivas de las herramientas tecnológicas y su impacto en las nuevas economías de mercado.

En la siguiente gráfica se concretan las asunciones de los siglos XIX y XX versus las asunciones del siglo XXI frente a la enseñanza-evaluación-aprendizaje de la educación en general, en la cual se justifica una nueva didáctica por las tensiones provocadas desde las mediaciones tecnológicas de fuerte impacto visual y audiovisual. Se sintetiza cómo en el cambio de siglo de forma rápida se ha pasado del giro lingüístico atribuido a Wittgenstein al giro icónico desde los estudios visuales.



#### Ilustración 4

cambio de perspectiva por las mediaciones tecnológicas

© Fuente: Creación propia



## *Cartografías para una nueva didáctica de la educación artística*

*Escribir no tiene nada que ver  
con significar, sino con deslindar,  
cartografiar, incluso futuros parajes.*

**(Deleuze, 1977)**

*La formación habrá de tener en  
cuenta un hecho ya establecido y  
que parece acentuarse de cara al futuro:  
el de encontrarnos inmersos en  
una cultura en lo que lo icónico  
(o lo simbólico o lo sígnico) es  
predominante entre los tipos de  
comunicación.*

**Hernández et al (1991 p.22)**

Fue la escuela progresista americana en primera instancia y luego la DBAE (Discipline Base Art Education) las corrientes proponentes después de los estudios psicológicos del arte en la escuela, las bases para las organizaciones curriculares y los procesos didácticos en educación artística, allanando el terreno de construcciones escolares y aportando a los currículos dos ideas conservadas hasta hoy:

La primera idea estriba en cómo la educación artística posee su propia organización curricular, expresado en: órdenes, contenidos establecidos y secuenciados. (Escuela progresista norte americana) y,

La segunda idea propone cómo los contenidos surgen, abarcan y son organizados en cuatro núcleos: estética, historia del arte, crítica de arte y creación artística, llegando a ser el primer modelo de contenidos para la educación artística (DBAE), esquemas usados aún, entremezclados con la tendencia de la autoexpresión creativa.

Sin embargo, a la par de estas manifestaciones portadas a la escuela de la mano del campo de la psicología aplicada a la educación, emergieron nuevas posibilidades plásticas hasta hoy no contempladas o por lo menos no dimensionadas de la misma forma, como fueron hechas a partir de las propuestas tradicionales, de nuevas organizaciones didácticas inscrita en los postulados posmodernos del arte en la escuela; rebasan estos planteamientos iniciales y pretende aglomerar algunos aspectos de los enfoques: medioambientales, multiculturales, de género y multimediales precedentes, concretados en los pensamientos de Arnheim, cuando expone: “Un conocimiento práctico de la forma... ayuda a pensar productivamente en cualquier campo” (Arnheim 1964-1986, p.89) visionándolos desde la percepción, pero aclarando su radio más allá de los ámbitos de creación como una herramienta de pensamiento.

El presente recorrido a manera de cartografías como en Deleuze, pretende recoger, nominar y explicar los procedimientos emergentes, catalogándolos y contrastándolos con los campos y técnicas ya conocidas desde las estéticas y las prácticas artísticas clásicas en la escuela. Estos cambios se pueden rastrear en las concepciones conceptuales del campo

del arte al cambiar paradigmáticamente la visión del artista, presentada por Arthur Danto cuando manifestó cómo “Los artistas han dejado el camino abierto para la filosofía, y ha llegado el momento de dejar definitivamente la tarea en manos de los filósofos” (Danton, 1995), implicando nuevos roles del artista cómo pensador-creador.

Esta frase y su contexto histórico marca unos hitos fundamentalmente novedosos, presentándose nuevas propuestas artísticas derivadas en una creación plástica más expresiva, innovadora y experimental con la cual se cargan y se recrean reflexiones con nuevas problemáticas sobre la imagen. Estas situaciones problemáticas en torno a las imágenes se asumen desde la ampliación de los elementos visuales capaces de dar sentido y llevar discursos interesantes y productivos a los humanos, ensanchando las posibilidades plásticas, en palabras de Krauss (1979), “expandiendo” las posibilidades expresivas, comunicativas y estéticas de las Artes.

Entonces se hace necesario un re mapeo de las intenciones, derroteros, insinuaciones y por supuesto expresiones derivadas de la asunción de un nuevo rol del artista cómo pensador, enfrentados a la reconcepción y expansión de las posibilidades de las artes en la escuela. Esta cartografía parafraseando a Deleuze y Guatarri implica incluir, presentar, contrastar y volver a recorrer elementos artísticos respondiendo a los tinglados y a los intrincados procesos con los cuales se portan elementos formativos y se permiten obtener la educación intercultural e integral que el nuevo siglo plantea.

Entonces en contraste de las rutas tradicionales, una nueva cartografía es posible cuando se permite redimensionar los conceptos conocidos y sobre todo en este caso, ampliar las nominaciones y los procedimientos permitiéndose, además escalar las posibilidades expresivas, plásticas, estéticas y relacionales del arte para la escuela. Por ello en primera instancia se presentarán las rutas conocidas del micro campo “educación plástica y visual” con el cual actualmente se construye y repiensa la educación artística, cómo una manera de abordar los complejos cambios visuales de este siglo.

En este mundo de representaciones de intenciones plásticas y de expresiones experimentales, se acostumbra a incluir las artes en la escuela desde las reflexiones psicológicas para la educación de Lowenfeld & Britanny (1972) la cual aunque no es una teoría en sí misma, se comporta cómo una tendencia en la cual se caracterizaron tres derivaciones clásicas de las artes para la escuela, siendo el primer puntal para su aceptación cómo necesarias en los procesos psicoafectivos, volitivos e intelectuales de los estudiantes, desde: el dibujo, la pintura y el modelado.

- “El dibujo” ha sido una denominación genérica para actividades artísticas en la cual predominan “las rayas”, los “trazados” o “las líneas” y tiene por intención en la escuela presentar nociones descriptivo-narrativas de la realidad. Ha sido un puntal muy interesante para la observación de conductas típicas y atípicas, normativas y gobernantes de grandes o pequeños grupos de estudiantes, sobre todo de menores de edad. Se ha convertido desde los 70’s y desde la perspectiva de las escuelas de corte psicológico, en el

canal principal y casi obligatorio para detectar conductas tempranas en las cuales se pueden intervenir, desde procesos de socialización conductual hasta procesos pedagógicos, incluyendo atención a población diversa, a través de los espacios de psicoorientación escolar en compañía de la educación artística.

“Las técnicas” comúnmente asociadas a esta división son: los lápices grasos (carboncillos, sanguinas), los lápices secos (Lápices, cretas, tizas) y los rayadores-esgrafiadores (tintas, marcadores, plumillas y otras técnicas de grabado).

- “La pintura” es igualmente una denominación genérica con la cual se agrupan actividades artísticas con predominancia de manchas. Ha sido clasificada cómo una expresión interior por Vygotsky, quien propuso la pintura en sí misma cómo una forma de lenguaje o un metalenguaje en el cual los códigos, los símbolos y los índices podían ser compartidos por los procesos psicológicos superiores entre humanos, con los cuales se indicaban, solucionaban o presentaban discursos desde el interior de la persona intraducibles o poco transliterables a palabras habladas o escritas.

“Las técnicas” comúnmente asociadas son: las pinturas acuosas (vinilos, témperas, acrílico, acuarelas, caseína y aguadas) y las pinturas oleosas (aceites bituminosos, temple y óleo)

- “El modelado” es la última de las denominaciones genéricas de Lowenfeld para caracterizar actividades artísticas

en la escuela; en ella se manipula y convierte una materia prima básica en un producto elaborado. Como actividad básica de creación no ha cambiado desde los albores de la humanidad, pues se realiza a partir de materias primas muy sencillas (barro o greda) o complejas (acero, bronce, etc.) y con ellas se concretan objetos reales o de la imaginaria del creador. “Las técnicas” comúnmente asociadas son: modelado por adición (bulto entero, modelado directo) y modelado por sustracción (relieve y tallado).

Bajo esta óptica es posible encontrar hoy una ampliación de esas rutas clásicas de la educación artística no solamente de estas expresiones y técnicas conocidas, sino además por la aparición y ampliación de nuevas formas expresivas echadas de menos en la escuela, con las cuales se pasa de unas prácticas estéticas clásicas a unas prácticas estéticas contemporáneas en las cuales el nombre o la desinencia permiten la inclusión de un conjunto de subgrupos o categorías menores, capaces de enlazar estas manifestaciones con diferentes tipos de emociones, expresiones y nociones del individuo.

Es así cómo, del dibujo se transita hoy por la Gráfica contemporánea, de la pintura a la imagen pictórica y del modelado a los objetos y procesos escultóricos, denominaciones con las cuales se implica nuevas desinencias y nuevos territorios de aplicación y conceptualizaciones. A partir del siguiente párrafo se caracterizarán una por una.

Con la denominación “dibujo”, sus formas y su carácter se incluían unas formas de representación o captura de la reali-

dad, pues el tratamiento de la imagen por parte del creador, dentro de los postulados de Lowenfeld se pretendía figurativista y dentro de los cánones estético-clásicos. Es decir, se inscribían en prácticas de taller (taller renacentista) y se preocupaban por las intenciones logocéntricas descritas por Aguirre (2005). Lo anterior plantea un reto adicional en la escuela porque el docente debe “saber dibujar” para completar el modelo logocéntrico y su relación maestro-aprendiz. Sin embargo, luego de la segunda revolución industrial, se puede observar cómo las prácticas del dibujo se amplían incluyendo otros tipos de manifestaciones, manteniendo la línea como promotor del diálogo expresivo, por ello se observa cómo se alinean en esta división: el grabado contemporáneo (líneas con procesos semi-mecánicos de reproducción), el tatuaje (líneas sobre el cuerpo), el dibujo experimental (materiales diferentes a los lápices) el dibujo digital (herramientas computacionales simuladoras de lápices) entre otros, incluyendo algunos elementos similares a dibujos convencionales, pero elaborados con medios alternativos o creativos.

La pintura por su parte, antes se presentaba o se observaba desde “las técnicas clásicas de creación”, mientras en la actualidad se expanden de forma experimental e incluyen un sin número de nuevos materiales ampliando el término a “imagen pictórica”, pues devuelve unas formas tipo manchas o simulando manchas. Desde esa perspectiva las imágenes producidas en las calles (Street Art, grafiti, pintura mural) o la pintura corporal (body Paint, henna) o las expansiones pictóricas presentes en la creación de imágenes elaborados con medios completamente no convencionales (pintura experimental), además de los materiales o pinturas digi-

tales (herramientas computacionales capaces de simular manchas pictóricas).

A continuación, contrastes y equivalentes de lo aquí anotado.

**Tabla 4**

Contrastes entre técnicas y prácticas artísticas.

Expresiones y técnicas artísticas	vs	Nuevos rótulos y sus territorios expresivos
<b>Dibujo</b>		<b>Gráfica contemporánea</b>
Rayadores		Grabado tradicional
Esgrafiadores		Grabado actual
Lápices secos		Dibujo tradicional
Lápices grasos		
		Dibujo digital
		Procesos experimentales
<b>Pintura</b>		<b>Imagen pictórica</b>
Técnicas oleosas		Pintura tradicional
Técnicas acuosas		
		Pintura corporal
		Pintura digital
		Procesos experimentales
		Street art
<b>Modelado</b>		<b>Objeto y procesos escultóricos</b>
Por sustracción		Modelado tradicional
Por adición		
		Instalación
		Ensamblaje
		Modelado digital
		Procesos experimentales

© Fuente: Creación propia



Así mismo, la escultura incluye a partir de la gran revolución conceptual presentada por Krauss cuando habló del paso de la escultórica al campo expandido del arte permitiendo a técnicas antiguas cómo el modelado por sustracción y adición ensancharse a otros horizontes y consideraciones cómo el ensamblaje, la porcelana no utilitaria, la instalación, la escultura orgánica o la geometrización euclidiana, entre otras.

A partir de la construcción de la Tabla anterior se definirán, acotarán y orientarán las cartografías hacia una nueva didáctica de la educación plástica y visual. Es así cómo la expresión “cartografías” en plural define y defiende un conjunto de nuevas miradas y orientaciones y no un único sentido o mirada, en líneas generales se puede observar cómo en este contraste inicial los nombres (rótulos) de la izquierda de la Tabla son conocidos, pero los de la derecha de la misma aún no aparecen en los imaginarios de la educación artística actual.

Las siguientes líneas pretenden aclarar las diferentes conceptualizaciones presentadas sobre todo a la derecha de la Tabla, haciendo claridad acerca de esas definiciones y anotaciones desde la experiencia artística y pedagógica del autor. Con esta experiencia, es posible dimensionar formas de ejecutar y practicar las artes en la escuela atendiendo a estas derivaciones, determinando cómo estas asunciones ponen de relieve nuevas acciones, escenarios e intenciones para las prácticas del arte en la escuela.

## **Nuevas herramientas expresivas para el nuevo milenio**

Hace no menos de un siglo, las artes plásticas eran la única vía expresiva contenedora de imágenes y se apropiaba de la posibilidad de crear discursos de formas diferentes a la vía oral o escrita, y con ello se considera - valora su hegemonía en la manipulación de los contenidos a través de imágenes de corte histórico. Sin embargo, entrado el siglo XX, el panorama comenzó a cambiar; primero se introdujo la fotografía y con ello la posibilidad de crear imágenes fijas precursoras del cine, la televisión y nuevos artefactos tecnológicos hasta llegar a la postrimería de siglo a la era del computador y los teléfonos inteligentes. Cada una de ellas por separado comenzó a impactar fuertemente en la hegemonía de la imagen artística clásica, hasta convertirla hoy en pleno siglo XXI (en la era post PC o el internet de las cosas), en apenas una de las formas expresivas del ser humano para transmitir mensajes con el uso combinado de imágenes, textos, sonidos, etc., y quizá no una de las más extendidas.

El arte en líneas generales día a día se ha hecho más asequible y por tanto con mayores posibilidades de inmediatez, el internet y algunas aplicaciones para teléfonos inteligentes han llegado a convertir algunas de las técnicas de expresión clásica casi en una acción banal, en los cuales se capturan momentos cotidianos cómo jamás se ha hecho, con la posibilidad de mostrarlo en las redes sociales y aplicar “filtros artísticos” casi al instante. Dando curso a la reflexión sobre los profundos cambios en la creación y sus posibilidades de socializarla, más allá de las preocupaciones de Walter Benjamín sobre el carácter de pieza única de la obra de arte.

Afirmar cómo toda manifestación artística ha sido al tiempo hija de los avances tecnológicos y de la interacción y el estatus brindados a estos en la vida... permiten relacionar el arte, tecnología y vida entrelazándolos en un sinfín de posibilidades reconfiguradoras de los imaginarios socioculturales y por ende presentes cómo contenidos educativos.

La no inclusión de nuevas herramientas y componentes expresivos de creación en la escuela limita las posibilidades comunicativas de los estudiantes de hoy.

Con el arribo de nuevas herramientas expresivas es necesario recordar cómo la especie humana en sus diferentes contextos, ha sido y seguirán siendo intervenida por la metáfora del uso de los espejos y sus reflejos. Esta metáfora es interesante porque con ello no se desea hablar del elemento en sí mismo, sino de la imagen reflejada:

La magia de los espejos consiste en que su extensividad-intrusividad no solo nos permite mejorar el mundo, sino también mirarnos a nosotros mismos tal cómo nos ven los demás: Se trata de una experiencia única y la especie no conoce otras semejantes. (Eco, 1998)

En este orden de ideas, la aceptación pasiva de las pantallas cómo espejos tecnológicos “esas fuentes de imágenes conectadas 24 horas al día” para: el solaz, trabajo, u ocio; han permitido pasar de la vista natural a la vista tecnológica, observando el mundo, las relaciones humanas, mediando hasta tal punto los encuentros con los objetos, incluso desmaterializándolos hasta convertirlos en datos, afectando todos los

ámbitos conocidos de la autorepresentación simbólica y en especial el de las artes.

En este aparte se reflexiona sobre esa transición de lo natural a lo tecnológico dinamizando las representaciones simbólicas desde las artes visuales y cómo estas “han fluido” para adaptarse a la experiencia del sujeto y dispositivo contenedor, observando y diferenciándose de esta manera del espectáculo en su primera acepción, y las resignificaciones presentadas por sus interacciones tecnológicas Cfr. (González, 1985).

En el marco de los avances tecnológicos ya no son discutidos cómo novedad: ni la creación digital desde las artes, ni la innovación tecnológica en favor de lo artístico pues se han tornado indivisibles a tal punto de parecer connatural la creación digital y la innovación en favor de esa creación, cómo una evolución natural de sustratos y medios. ¿Qué ha cambiado pues desde la asunción de la incipiente creación desde máquinas procesadores de texto hasta ahora?

Para responder parcialmente la pregunta anterior, es necesario resaltar una comunidad artística con altas capacidades de asimilación y de acomodación en términos piagetanos, si se aceptan poco más de 100 años de experimentación con dispositivos capaces de generar la ilusión de movimiento desde el proyecto del “caballo galopante” de Eadweard Muybridge, hasta hoy, con proyectos visuales con cada vez más impacto sociocultural y presupuesto, al ser de gran envergadura cómo las películas comerciales de Hollywood, cómo

por ejemplo: “Avatar” de James Cameron o “Avenger Endgames” de los hermanos Russo.

En ese período de tiempo se ha podido verificar la creación y establecimiento de la televisión, el video, el internet y algunas otras plataformas, formatos y posibilidades expresivas, en una sola centuria; abocándonos a la necesidad de pensar en una comunidad artística productiva y creativa, tanto expresiva cómo mentalmente, capaz de generar desde la experimentación o la curiosidad y no desde lo establecido, produciendo nuevas imágenes y representaciones simbólicas desde espectros amplios de lo sociocultural, lo económico y lo vivencial.

Así cómo los artistas han desarrollado su propia asimilación y acomodación, los consumidores han cambiado sus esquemas mentales, sus interacciones y sus apetencias hacia los formatos, incluso la forma cómo piensan o sienten sobre algunos temas. Es decir, en términos generales y respondiendo a la pregunta inicial la mente del artista ha probado ser lo esperado: divergente, adaptativa y creativa, así mismo no ha cambiado en el público pues aún responde a los mismos impulsos básicos de creación con: sorpresa, disrupción, admiración y reacción.

Al hablar de nuevas herramientas tecnológicas, se reflexiona además sobre la invisibilización de los dispositivos tecnológicos al portar mensajes expresivos, ante el autoreconocimiento de la creación cómo acción inseparable del hombre. En otras palabras, siguiendo con la reflexión inicial se debe

afirmar en términos generales la persistencia en la búsqueda del autoreconocimiento y la autoreferencia como especie, tanto en los dispositivos artísticos como en los tecnológicos; tal como se reconoce un niño frente a un espejo de su casa, en una acción cotidiana.

Esta inmutabilidad, se observa no en la reacción visceral a los dispositivos provistos desde: “la magia”, el arte o la tecnología, sino desde la fascinación de saber al otro cómo productor de objetos y procesos logrando atrapar la atención y curiosidad. En ellos se puede observar la raza humana desde todas las formas, incluso desde la indiferencia, aceptando la metáfora de reafirmación tautológica de “lo humano” cuando al mirar la propia imagen en el espejo, se entiende cómo humanidad potencial condensada.

Desde pequeños el rasgo diferencial entre la inteligencia del animal humano y los otros animales, es la capacidad de autoreconocimiento<sup>1</sup>; pues mientras todos los demás animales huyen de su reflejo o piensan en otro de su misma especie atacando, el humano ha aprendido a autoreconocerse en juegos profundos implicando el manejo de la psiquis, del yo cómo imago desde el concepto psicológico del estadio del espejo (Lacan, 2003) y más allá con juegos mentales sobre la especie y la noción del otro.

Desde esos juegos mentales hasta ahora se ha mencionado: “la magia”, el arte, y la tecnología cómo acciones reflejas de lo humano, por tanto, de ahora en adelante se asumirán lo

<sup>1</sup> Ver el “test del espejo” o “prueba del espejo” por Gordon Gallup Jr. en 1970

tecnológico cómo otro espejo, por fuera del primer y natural espejo, el “espejo de agua” al cual no se asocia ningún dispositivo o creación de la mano del hombre. Se asume pues la tecnología cómo el cuarto espejo; uno con el cual es posible verse de múltiples maneras, con miradas diversas acercando y/o alejando aspectos de lo colectivo, reconociéndonos cómo una especie “con logros transmisibles”.

Los espejos tecnológicos asombran con su capacidad de conexión, con su capacidad de procesamiento de datos, por su cómoda presentación de la imagen lejana y porque re-presentan a los colectivos humanos, es decir vuelve a presentar las interacciones sociales desde otros contextos y puntos de vista. Aclarando el concepto no cómo un reductor de los otros espejos, ni un creador de mundos alternos, sino cómo un sistema de convergencia actual al hablar sobre lo humano.

Para acercarse al espejo tecnológico, se diferenciarán sus dispositivos de visualización, pues cada uno es susceptible de estudio aparte, se sabe de cada uno y su influencia en buena parte de las décadas pasadas. Sin embargo, este escrito, solo permite hacer un panorama general diferenciando sus discursos y socializando sus respuestas asertivas del “imago” construido por esta especie.

En este sentido, se pueden hacer la distinción de este espejo tecnológico a través de las pantallas, reconociéndola cómo metáfora del espejo tecnológico, incluso por su relación objetiva cómo marco; en ella se observa el cambio desde una única, abarcadora y lejana pared reflectante del cine hasta las micro-pantallas táctiles y de realidad virtual “en el internet de las cosas”, pasando de pantallas pasivas-lejanas y

masivas a pantallas cercanas, personales e interactivas en menos de 100 años, en cinco hitos:

- Cine. 1902 (Viaje a la luna, por Georges Melies).
- Televisión. 1953 (creación de Eurovisión).
- Computador. 1970 (creación del microchip).
- Celulares inteligentes. 1999 (Desarrollo de Black Berry OS).
- Internet de las cosas (Ipad 2010). Es necesario aclarar y entenderse la internet de las cosas, no cómo la propuesta de Kevin Ashton en el Auto-ID Center del MIT en 1999, sino cómo la descentralización de la actividad desde el PC con las Tablet y los dispositivos de pantalla propia. El parámetro para crear esta lista fue planteado por Carrier, en el informe sobre las tres pantallas: Televisión, PC y celular (2008) al poner de manifiesto de manera muy técnica, los nichos de mercado de cada uno de ellos.

Cada pantalla asumió el mundo desde una perspectiva única, aunque se podría metaforizar cómo un ascenso en espiral, debido a la capacidad de inmersión en ella, replanteado en los dispositivos de realidad virtual, pues en ese aspecto solo ha cambiado la personalización de la experiencia. Asimismo, las pantallas suelen devolver estatus e ideas referentes al consumo, dejando de lado su establecimiento cómo artífices de la nueva visualidad y su impronta cómo contenedora de medios.

En estas pantallas las fuentes de imágenes fijas o en movimiento permiten a cualquiera con acceso a esta tecnología estar conectados 24/7 para trabajar, producir ideas, tener es-



parcimientos, etc. enfrentando una redefinición de lo humano desde las prácticas del ver, pasando de la vista natural y del arte, a las prácticas tecnológicas. Estas nuevas formas de ver han mediado el encuentro con los objetos y han cambiado las primeras concepciones de los mismos.

Los objetos artísticos, por ejemplo, han devenido en objetos mediáticos y tecnológicos, perdiendo su peso real y convirtiéndose en datos: cómo el video arte, el *mapping*, a veces la fotografía e incluso la imagen tridimensional (la cual porta una larga tradición de “emplazamiento”). Las maneras cómo se asumen y consumen los objetos artísticos han pasado a dominar en este siglo XXI a las técnicas y las prácticas artísticas se han adaptado a los nuevos formatos de consumo y se han sometido al régimen de las pantallas, pero no se han subordinado completamente.

En dicho sometimiento han mutado los términos: plataforma, formato, sustrato y material, pauperizando o convirtiéndolos sinestésicamente en visuales, aunque suelen llamarse táctiles. A través de las pantallas y su reflejo tecnológico las técnicas han cambiado de apellidos siendo usual poner el apellido digital: “pintura digital”, “gráfica digital”, dibujo digital”, fotografía digital”, y ha problematizado el concepto de lo hecho a mano, planteando el debate sobre la naturaleza analógica o no del arte.

Por tanto, mientras desde el arte se muta a voluntad de formato en formato, se tiene claro un tipo de imagen con la cual se desea, aunque sea irregular el camino de lo digital plantear reflexiones sobre lo humano, siendo aceptado por el público en general, muy por el contrario a el caso curioso

de la “teoría del valle inquietante”, debido al rechazo de los productos robóticos o tecnológicos cuando son demasiado parecidos al ser humano, pues la senda digital asombra y preocupa a la vez a la especie.

En palabras de Lacan el espejo es un fenómeno-umbral el cual marca los límites entre lo imaginario y lo simbólico. (Eco, 1998) siempre y cuando uno identifique el marco del espejo y sepa cuando está frente a uno; desde esa perspectiva el mundo digital se aviene a presentarnos cómo límite entre la imaginación y lo simbólico de hoy, apurándonos a declarar la posibilidad de romper el límite impuesto por la pantalla y trasgredir el espejo no entrando en él (simulación), sino quedándonos dentro para siempre.

En el tiempo del arte, no se debe asumir la pantalla cómo borde o marco (cómo si se hacía anteriormente en el arte clásico) sino cómo la posibilidad de expandirse en posibilidades y mundos de re-presentación, volviéndose dinámica y difusa cada vez más. Se asume el juego frente al espejo cómo una provocación y reto del pensamiento, por tanto, instalarse frente a un espejo tecnológico; es la oportunidad de retar las posibilidades de re significación de lo humano. En este entramado el espejo del arte no ha sido superado, sino más bien absorbido por el poder del marco digital, redibujando sus bases e introduciéndolo suavemente en la pantalla, convirtiéndolo en datos.

Por lo anterior al tratar de incluir este nuevo espectro de creación en la escuela, es necesario mapear y cartografiar nuevas formas creativas desde territorios expresivos reordenados por el espejo tecnológico.

## **Territorios expresivos**

Entre las nuevas consideraciones a tener en cuenta para una educación integral del siglo XXI, se encuentra la “alfabetización tecnológica”, sin embargo, ya no es la misma referida desde los años 90, con la aparición del PC en la escena educativa; hoy por hoy esta realfabetización visual tiene por objeto ya no solo visibilizar y usar, sino construir y permitir la ampliación de los mensajes y signos en un mundo de imágenes codificado y creativo en unas condiciones especiales de cambio y reacomodación sociocultural. Así pues, se contemplan nuevos escenarios y otros planteamientos pedagógicos y didácticos recodificadores o caracterizadores de unos procedimientos transitables desde las disciplinas artísticas hacia los territorios expresivos, en el entendido de disciplinas artísticas con unas maneras de llevar la educación artística sobrepasando los modelos incluso pre modernos, pasando a concepciones producto de la importancia cada vez mayor del estudio de la imagen para la vida contemporánea, e incluso necesario para encontrar escenarios educativos del arte en la escuela cómo “la educación del futuro”.

Luego de la segunda revolución industrial y de cara a un siglo con nuevas perspectivas, nuevos escenarios económicos, sociales y culturales, pero sobre todo cargado de nuevos materiales para la creación artística; la recodificación y la resignificación de los mismos para la creación y la construcción de imágenes artísticas (o de imágenes en contextos no artísticos) devienen en un conjunto de nuevas posibilidades expansibles y creadoras de otros nodos de expresión, diferentes formas de interacción y por tanto nuevas estéticas. Es a propósito y desde las perspectivas de estas cuando es posible

hablar de un cambio en las “disciplinas artísticas”, aludiendo cómo estas se habían entronizado desde hace más de 600 años en el escenario artístico de occidente, cuando desde el Renacimiento europeo fue considerado el momento del arte más alto del viejo mundo.

Sin embargo, luego del advenimiento de nuevas capacidades expresivas y de estos nuevos elementos y materiales (incluyendo el plástico, el acero, el plexiglás y otras creaciones subproductos de la era posindustrial de segunda generación), este texto plantea a manera de remapeo una nueva designación llamada “territorios expresivos” en tanto se amplían las posibilidades de creación asimilando todo ese mundo de reinenciones de las prácticas clásicas del arte y se crean algunas nuevas cómo se verá a continuación. Por esto, para iniciar este recorrido se afirmarán unos contrastes y unas caracterizaciones de esos territorios creativos.

Para iniciar la presentación de la Tabla aclaratoria, debemos decir cómo el término “territorio”, deviene de una construcción social del arte en donde se pueden inscribir diferentes conceptos y está implícito la intención de mapear en vez de dividir en zonas establecidas y jerárquicas, cómo si se hacía en los procedimientos o expresiones propios del concepto “técnicas”, aludiendo a procesos de creación cerrados y definidos. A propósito de los compartimientos “territoriales” se capitaliza en este término su relación con los conceptos fronteras y límites los cuales son dinámicos y consensuados, en tanto algunas de las posturas estéticas del arte contemporáneo y sus prácticas se desdibujan, se vuelven flexibles o se tocan con otras disciplinas, en una constante negociación.

**Tabla 5**

Algunos de los territorios expresivos

TERRITORIOS EXPRESIVOS	ALGUNOS PROCEDIMIENTOS
<b>Gráfica contemporánea</b>	
Grabado tradicional	Buril, punta seca, aguafuerte, aguainta, xilografía, linografía, etc.
Grabado actual	Gráfica híbrida, gráfica expandida, xeroscopia
Dibujo tradicional	Lápices secos y lápices grasos
Dibujo digital	Dibujo vectorial, dibujo 3D, mapa de bits y animación
Dibujo experimental	***
<b>Imagen pictórica</b>	
Pintura tradicional	Pintura base aceite y base agua
Pintura corporal	Body Paint, tatuaje, henna, tatuaje-mapping
Pintura digital	“Pintura vectorial”, “por capas” animación
Pintura experimental	***
Street art	Mural tipo vectorial, mural tipo pictórico
<b>Objeto y procesos escultóricos</b>	
Modelado tradicional	Por sustracción o por adición de materiales
Instalación	Pared, piso, techo, ambientación, land art, sonoras
Ensamblaje	Orgánicos, mecánicos y reciclajes
Modelado digital	Renderizado, 3d funcionales y animación
Modelado experimental	Artes del fuego (porcelana artística, vidrio y esmaltes), mecanismos, objetos intervenidos ***

TERRITORIOS EXPRESIVOS	ALGUNOS PROCEDIMIENTOS
<b>Captura de Imagen</b>	
Fotografía	Retrato, paisaje, desnudo, dibujando con luz...etc.
Fotografía experimental	***
Video	Stop motion, documental, video arte, cortos, gifs,
Video experimental	Falso documental, ensayo audiovisual, mapping ***
Cine experimental	Cine inmersivo, cine expandido, Proyección holográfica ***
Sonoridades	Foley, Instalación, escultura y paisajes sonoros, poesía fonética
<b>Artes del cuerpo</b>	
	Happening, monólogo, esculturas vivas, artes vivas
	Danza contemporánea
	Teatro expandido

© Fuente: creación propia

Definidas la ampliación de los territorios desde los lineamientos tradicionales y clásicos, se dará paso a incluir otros espacios presentes en el ámbito artístico desde los años 60 del siglo pasado, pero aún no potenciado o incluido en las propuestas curriculares o didácticas formales de la escuela, o por lo menos no se han presentado cómo un todo organizado dentro de unas categorías develadoras de sus intenciones. Se puede observar cómo en las revisiones didácticas recientes productos de investigación, aún se presentan las mismas categorías clásicas, aunque buscándole potencialidades nuevas, cómo por ejemplo la realizada por Marín

(1997-2011), en la cual se describen y potencian las mismas categorías iniciales (dibujo, pintura y modelado).

En la Tabla anterior se da cuenta de las relaciones con algunos de los nuevos territorios expresivos, producto de los avances tecnológicos, la inclusión de nuevas herramientas de creación y de nuevos escenarios para esas prácticas, presentando posibles nombres como rótulos conocidos, pues la práctica más extendida es la mixtura y la hibridación como tendencia de creación en la actualidad.

Antes de continuar es necesario acotar las palabras desarrollo y evolución pues no estarán presentes en las construcciones o en las intenciones de los cambios expresivos descritos en este aparte, pues las técnicas clásicas o las técnicas iniciales no han sido reemplazadas totalmente por otras, sino simplemente se han enriquecido incorporando nuevas manifestaciones confiriendo sentidos más amplios, razón por la cual se ha denominado territorio expresivo, como un terreno que se habita. Es así como el concepto “desarrollo” al ser netamente Industrial y al pretender incluir “el capital” como noción relativo a los ciclos de monetización, de novedad y de obsolescencia programada, choca con los presupuestos de esta armonización, pues el arte no transita por ninguno de estos conceptos y en este sentido, las técnicas clásicas perviven y conviven con nuevas expresiones plásticas realizando hibridaciones y mestizajes.

De la misma manera tampoco es apropiado hablar de una “evolución” de las prácticas artísticas, en tanto no se han de-

finido otras prácticas artísticas cómo nuevos estándares de creación, ni otras técnicas los definan, ni se han dejado las manifestaciones anteriores cómo pasos obsoletos. Se hace esta aclaración con el fin de ubicar expresiones antiguas y nuevas dentro de un recorrido integral o un marco general de expresiones e imaginarios, con los cuales el arte contemporáneo las adopta todas sin limitar, ni invisibilizar, el conjunto de prácticas artísticas, demarcados y reconocidos exclusivamente por el uso del artista y a través de este escrito, extendiéndose al estudiante de educación básica.

Por otra parte, antes de definir cuáles son los aportes de cada uno de los territorios, debe hacerse énfasis cómo en esta nueva construcción teórica no se pretende ni mucho menos, borrar los años de investigación acerca del dibujo, o la pintura o el modelado. Por tanto, debe entenderse cómo un aporte sumativo sin devolver a cero ninguno de los terrenos ganados desde diferentes ámbitos. De hecho Marín (2011, p.5-6) ha hecho unos trabajos fabulosos de síntesis, entre los cuales se pueden resaltar las ideas básicas de su propuesta didáctica, desde la cual considera las artes visuales cómo conocimiento instrumental equiparable a los lenguajes alfanuméricos y por tal razón todas las personas deberían ser capaces de comprender las imágenes en su trabajo, su vida y su propio desarrollo personal, de la misma manera cómo la creación y la comprensión de imágenes son dos caras de la misma moneda visual; haciendo énfasis en cómo la educación artística muestra o descubre quiénes y cómo pueden ser los seres humanos tanto individual cómo colectivamente.



Por otra parte, dice Marín: las personas tienen derecho a conocer y reconocer, a ser reconocidos y comprendidos por sus propias señas de identidad visual con las cuales descubrir comunicar, manejar, imaginar y transformar su medio y por último es necesario dominar y usar habitualmente diferentes lenguajes visuales, procesos de construcción y de creación, tanto de imágenes cómo artefactos, requiriendo de una experiencia sistemática adecuada.

Ahora bien, asumiendo este contexto general en cuanto a los elementos subyacentes en la interpretación y la intención de cada creación, la ampliación de los territorios ha reconfigurado e incluso ampliando sus aportes de forma particular, siendo estos elementos, definitorios para un acercamiento a las nuevas prácticas del arte en la escuela. A continuación, se describen esos cambios:

### ***Del dibujo a la Gráfica contemporánea***

Con esta nomenclatura se presenta un nuevo territorio expresivo, el cual, a pesar de no haber cambiado sus bases en cuanto a la construcción de la imagen, sí cambia la desinencia de dibujo por gráfica adhiriendo el gesto o los recorridos expresivos de la línea, otros elementos definitorios de su carácter experimental y muy contemporáneo de las nuevas prácticas del dibujo. Este nuevo rótulo entonces mantiene el espíritu del territorio expresivo incluyendo los procesos técnicos en la estética clásica y tradicional, pero al tiempo abre una línea desde la intención expresiva en términos de un sistema de reflexión sobre la imagen y un sistema de or-

ganización de ideas, narrando y describiendo circunstancias del ser desde, el hacer, el querer y el pensar.

En la asunción de esta nueva nomenclatura hay un guiño interesante hacia el auge de la imagen impresa y los medios digitales incorporados cómo elementos del lenguaje plástico prácticamente desde su presentación en la escena global, pues también tienen un gesto y una intención expresiva similar al dibujo. Si bien es cierto en las estéticas clásicas estaban separados buscando una especificación procedimental; en el día de hoy ambas vertientes se acerca a un solo territorio y se encuentran en las fronteras flexibles de las cuales se habla en el mapeo. La importancia tomada de esta producción digital y su interdisciplinariedad, la ha convertido en un espacio mayor donde se define y defiende no solamente las prácticas clásicas y tradicionales del dibujo, sino también ciertos quehaceres populares de fuerte expresión y sintaxis de la imagen con la cual lo ha llevado a ser apetecida fundamentalmente por su intención sintética y el carácter de multiplicidad (llamado anteriormente obra seriada), lo cual le ha permitido fácilmente hibridarse con otros medios, siendo uno de los métodos de creación de mayor impacto en las manifestaciones artísticas actuales, con los cuales se declara e incluso denuncia en tono de resistencia lo construido desde las instituciones desde principios del siglo XX.

En resumen la gráfica contemporánea recoge un cúmulo de nuevas experiencias y amplía los territorios del dibujo añadiendo la reproductibilidad del grabado y los enfrenta a una construcción nueva más gestual, experiencial y con

intenciones de creación más urbanas de fuerte presencia cómo otros territorios expresivos: es necesario recordar en este punto, cómo el dibujo no fue considerado una práctica mayor dentro de las Artes, hasta entrado el siglo XV cuando de la mano de las grandes figuras del renacimiento europeo, se consideraron sus bocetos o “cartones” cómo obras completas. Las prácticas denominadas de forma genérica en este escrito cómo “gráfica contemporánea” aportan al campo artístico unas intenciones plásticas cada vez más populares y ha devenido en la necesidad precisamente de ampliar su territorio expresivo, por su capacidad de describir y narrar realidades individuales y colectivas, sin artificios o medios diferentes a la expresión cruda y directa del ejecutante.

Por otra parte, para justificar este nuevo rótulo, es importante la inclusión de nuevos procesos de estampación o de producción “de grabado”, si se acepta cómo la fotocopia ha cambiado el concepto de grabado tradicional y todo lo concerniente a las artes gráficas, artes electrónicas y artes digitales, pues estos nuevos procesos han transformado el alcance de la reproducción “de la pieza artística”, conectándose con procesos y espacio no imaginados hasta finales del siglo XX. Las posibilidades de alojar estas reproducciones en la nube tecnológica, por ejemplo, convierte y adapta las prácticas básicas del grabado y lo forzan a adquirir el apellido digital, transformándose en uno de los procesos con los medios más alternativos y avasalladores en cuanto a ubicuidad medial en el día de hoy.

Toda esta intención de cambio por supuesto fue favorecida por diferentes manifestaciones del arte en la cual muchos artistas y procesos migraron de ser solo excelentes dibujantes a trabajar en otros procesos de la producción artística, en los cuales la hibridación con otros medios como la instalación o el video, han prodigado nuevas vigencias y su capacidad de generar diálogos con el público. En un pequeño recorrido histórico se puede afirmar cómo después de los 80 y en respuesta a la industria cultural en Estados Unidos, la actividad artística desarrolla nuevos conceptos e intenciones de gráfica digital o de arte digital promocionan nuevos procesos de estampación análogos y digitales, favoreciendo el clima de esta libertad de acción propia del nuevo siglo, permitido de paso al artista concretarse en sus procesos de ideación o de recreación de imaginarios, y menos en la resolución de una obra desde la habilidad o los recursos técnicos, sin obviarlos ni destruirlos.

### **Aportes a la educación desde esta nueva territorialización**

Uno de los aportes más significativos de este territorio expresivo, son los 10 rasgos definitorios muy comúnmente encontrados en las investigaciones dentro de la educación plástica y visual planteados en la síntesis elaborada por Marín (2011, pp.60-61) denominados:

- El principio de la aplicación múltiple
- El principio de la línea de base
- El principio de perpendicularidad

- EL principio de la importancia del tamaño
- El principio de aislamiento
- El principio de imperativo territorial
- El principio de la forma ejemplar
- El principio del abatimiento
- El principio de la simultaneidad y
- El principio de visión de rayos x

Estos diez rasgos según Marín, también se pueden considerar estrategias gráficas y aunque no son exclusivos del dibujo pueden considerarse aportes en la primera infancia de este territorio.

Además, es importante para la escuela por tres razones:

- Permite la experimentación y la hibridación en favor de la creación y no limita al estudiante a procesos cerrados, de fuerte preparación técnica, a su vez permite vincular materiales no convencionales para sus creaciones.
- Permite vincular directamente los espacios digitales cómo: las redes sociales, los repositorios de imágenes y videos al imaginario de los estudiantes.
- Permite seguir los derroteros formales del territorio expresivo cuya línea de investigación es importante, pues con ella se puede observar la seguridad del ejecutante, los imaginarios (o mundos) en los cuales se desenvuel-

ve, su agrado o no hacia los contextos desarrollados y las maneras cómo se vincula a la familia, la sociedad y el Estado.

### ***De la pintura a la imagen pictórica***

La pintura ha sido durante toda la historia de la humanidad, uno de los elementos expresivos más utilizados por esa profunda conexión interior, con los cuales se pueden expresar sensaciones o sentimientos más allá del lenguaje articulado. Por tal motivo llegó a ser en el renacimiento europeo símil del arte y por su expansión a las américas denominada “la técnica reina”, pues pasó a convertirse en el primer imaginario al cual acudir cuando se nombraba el concepto arte en cualquiera de sus variantes, incluso hoy muchas personas toman por sinónimos del arte a la pintura, al óleo, dejando de lado o incluso desconociendo otros espacios de creación. Lo menos cierto es cómo luego de los procesos de creación de posguerra el arte conceptual norteamericano añadió a las prácticas de creación, nuevas intenciones con las cuales las formas y los colores presentaban una realidad completamente diferente, ampliando el gusto estético y portando nuevos mensajes o discursos plásticos desde las manchas expresivas.

La deconstrucción de este territorio permitió la ampliación de las prácticas pictóricas en tanto se evitaron los procedimientos cerrados en el sentido de la tradición y se añadieron nuevas formas de construir una imagen, dando cómo resultado final algo parecido a una pintura, pero elaborado con materiales diversos, incluso apropiándose de los dese-

chos de la sociedad post industrializada. La ampliación del término, permite diferenciar nuevos procesos, contextos e intenciones provocadores de otros gustos estéticos, diferentes intenciones plásticas y por supuesto nuevos imaginarios manteniendo la idea de la “creación a base de manchas”, revelando a través de su construcción intenciones y porciones de las realidades y procesos experimentados por quien crea.

Una de las características principales, además de mantener la idea de la mancha en contraposición al dibujo predominantemente líneal, es precisamente la compartida con ella y es la de carácter de obra única. Lo anterior implica la no reproductibilidad por medios mecánicos, ni siquiera por el mismo autor, en tanto su gesto y sus prácticas de creación permiten al creador fijar intenciones muy internas traducidas en sensaciones, sentimientos y emociones resolviéndose en una visión estática del tema.

### **Aportes a la educación desde esta nueva territorialización**

Este nuevo territorio es importante para la escuela por tres razones:

- No solo permite la experimentación y la hibridación en favor de la creación sin limitar al estudiante a tediosos procesos técnicos cerrados, además permite administrar el tiempo de creación, facilitando la expresión en favor de los tiempos manejados en la escuela. A su vez puede vincular materiales no convencionales para sus creaciones.

- Vincula directamente los espacios digitales cómo: las redes sociales, los repositorios de imágenes y videos al imaginario de los estudiantes.
- Tolera seguir los derroteros creativos del territorio expresivo dominado por la mancha y su impronta, siendo importantes cómo elementos expresivos, pues con ella se puede observar el agrado o no hacia los contextos en desarrollo y las maneras cómo se vincula a la familia, la sociedad y el Estado, apelando a lenguajes no lingüísticos desde los cuales gritar, comunicar cosas incómodas y en general manifestar sus equilibrios y sus malestares internos.

### ***Del modelado básico a los procesos y objetos escultóricos contemporáneos***

Con este rótulo nuevamente se amplían la comprensión del fenómeno artístico, proponiendo superar la tradición de la estética clásica con nuevos compromisos sociales, tecnológicos y culturales, poniendo de relieve nuevas prácticas escultórica en general cómo una forma de no colocar límites a la creación de los objetos y los procesos de creación tridimensional, constituyéndose en un elemento importante de la reflexión y la expansión de las prácticas artísticas, sin colocar fronteras, conceptuales, ni materiales a la construcción de obras de arte.

El concepto de escultura expandida fue introducido por Rosalind Krauss al reflexionar sobre el lugar de la escultura y el sitio “de emplazamiento” de la pieza terminada, así cómo los



elementos formales definitorios de la escultórica en general, al cambiar el concepto de monumentalidad y conectarlo con el no paisaje y la no arquitectura. Es importante a este respecto el acercamiento de los escultores de talla internacional a sus postulados pues fueron quienes aceptaron estas reflexiones del emplazamiento y la intención de los objetos tridimensionales redimensionados, cambiando y organizando una nueva corriente y creando nuevos referentes sin excluir ninguna práctica escultórica o de modelado clásica o moderna.

### **Aportes a la educación desde esta nueva territorialización**

Este nuevo territorio es importante para la escuela por tres razones:

- Cómo los otros territorios expresivos permite la experimentación y la hibridación en favor de la creación sin limitar al estudiante a procesos técnicos cerrados, y a la vez permite vincular materiales no convencionales a sus creaciones.
- Se pueden vincular directamente los espacios digitales cómo: las redes sociales, los repositorios de imágenes y videos al imaginario de los estudiantes.
- Permite seguir los derroteros creativos de su territorio expresivo, pues modelar (cambiar el material de materia prima a objeto) y su expresión son importantes cómo medio de comunicación, en ella se puede observar la se-

guridad del ejecutante, los imaginarios (o mundos) a desenvolver, su agrado o no hacia los contextos a desarrollar y las maneras cómo se vincula a la familia, la sociedad y el Estado.

### ***Capturas de la imagen***

La captura de la imagen, es la primera categoría de territorios artísticos susceptible de reproductividad mecánica, aceptando su reproducción cómo “pieza original” y el primer procedimiento realmente contemporáneo con el cual se inauguran unos nuevos sistemas de creación y nuevas prácticas en el arte. Además, fue la primera manifestación artística no apoyada por lo “hecho a mano” pues esta mediado por una máquina, siguiendo las maneras cómo el creador toma una parte de la realidad cómo síntesis de un cúmulo de sentires e interés en un período de tiempo determinado.

La captura de imagen se ha constituido en un campo aparte de creación y observan formas diferenciales de presentación y consumo. En ella debe hacer distinción de “imagen fija” e “imagen en movimiento”, aunque su valor inicial cómo captura es el mismo e incluso su forma de captura y conservación sean muy parecidas.

En la primera distinción la fotografía es la señora indiscutible del sector, se desmarcó de la pintura rápidamente e inició un conjunto de imaginarios completamente nuevos más ligados a la era postindustrial, los teléfonos celulares han abierto la posibilidad de capturar imágenes en todo momento y esto la ha catapultado a nuevos contextos y es-

trados no solamente de la creación, sino sobre la reflexión de las realidades del nuevo milenio.

**Fotografía:** Su nivel de provocar discursos artísticos lo llevó a convertirse en primera instancia en una extensión de la pintura, es decir tuvo su período “pictórico”, la cual rápidamente sobrepasó para convertirse en “documento de la realidad” al registrar los períodos de guerra, fue reconocida cómo el “ojo de la historia” resignificando el concepto de retrato personal y social hasta mediados del siglo XIX. En la actualidad el Photoshop y otras herramientas de edición de imagen fija, la alejan de la intensidad de documento legal y su presunción de verdad, pero la acercan al concepto de memoria y de archivo muy valorado en la contemporaneidad. Desde estos dos conceptos se recogen puntualmente situaciones, reflexiones y contextos de observación personal o colectivo permitiendo capturar, sistematizar, presentar y conservar fragmentos con los cuales se desea captar no solo la imagen, sino las percepciones, sistemas o perspectivas con los cuales comprender los subproductos de la cultura en este tiempo.

En la segunda distinción se encuentran el **video y el cine:** es decir, la imagen en movimiento y entre ellos un conjunto de expresiones híbridas cómo el videoclip, el cortometraje, el videoarte o el documental. A grandes rasgos el sistema de producción de imagen es un proceso distinguible la una de la otra, sin embargo, cada vez se mezclan de formas muy creativas. Así mismo, mientras para algunos el cine es una síntesis y no un nuevo procedimiento artístico, denominado

por tanto séptimo arte, otros los engloban como contenido audiovisual en una sola categoría.

Sea cual sea la postura al respecto la importancia de este nuevo territorio expresivo es la posibilidad de tener una mirada no neutra, es decir de educar la visión, haciendo énfasis en cuáles elementos de la realidad son interesantes o requieren atención o se pueden/deben socializar, o simplemente se pueden compartir, etc.

### **Aportes a la educación desde esta nueva territorialización**

Este nuevo territorio es importante para la escuela por tres razones:

- Algunas de estas manifestaciones artísticas necesitan de equipos, hasta hace cinco años era realmente difícil aplicarlo en la escuela, sin embargo, con la penetración de los celulares inteligentes es posible hacer capturas de baja o alta resolución, constituyéndose en una forma importante no solo de captura de la imagen, sino de la intención de captura y con ella la educación de la mirada y el ejercicio de las prácticas del ver.
- Permite vincular directamente los espacios digitales cómo: las redes sociales, los repositorios de imágenes y videos al imaginario de los estudiantes.
- Apelar a lenguajes no lingüísticos permite capturar la imagen, desnuda las realidades y los procesos de pensamiento desarrollados en la captura, observando cuáles son interesantes de observar y las habilidades y destreza

de trabajo en grupo y colaboración. En la actualidad cada vez es más aceptado el cerebro integrado; las presunciones diferenciales del hemisferio izquierdo y derecho se desdibujan cada vez más, mientras se pone cada vez más de presente a la sociedad del conocimiento y la verdadera asunción de las inteligencias múltiples, con la ubicación de nuevas teorías cognitivas, ecológicas e incluso económicas, la captura de la imagen es un territorio expresivo desde el cual es necesario asumir una postura, es decir una mirada no neutra apropiándose de su importancia. La velocidad con la que discurren aparentemente las realidades de este siglo, amerita unas formas de reflexión sobre la memoria (imágenes guardadas), el archivo (la selección y organización de imágenes guardadas y cómo se guardan) y la importancia de capturar fragmentos o recortes de las diferentes realidades consensuadas.

### ***Artes del cuerpo***

Las artes del cuerpo nacen por una parte de la idea de desobjetualización de las obras de arte, es decir, se aleja de las formas clásicas de creación con objetos; con ello se da importancia a otros procesos, diferentes a los ganados por la hegemonía de la imagen en el arte clásico, llenas de presunciones sobre la importancia entregada a las imágenes “representadas” como el dibujo, la pintura o la escultura, cambiando su foco a las “formas presentadas”, puestas o exhibidas. Por otro lado y en este contexto el cuerpo se problematiza con la llegada de diversas asunciones sobre su normalidad: los cánones autoimpuestos de belleza es uno, derivado en reflexiones sobre la imposición del ideal de belleza de la

mujer desde una mirada masculina, la aceptación de los defectos cómo parte de la ampliación del concepto de belleza, la fealdad cómo categoría estética, las miradas étnicas cómo sesgos de belleza, la imposibilidad de una estandarización del cuerpo derivadas de las condiciones y asunciones de cada fenotipo, entre otras.

Aunque si bien todo esto impulsó nuevas manifestaciones del uso del cuerpo, quizá la más importante de esas ideas iniciales ha sido la mezcla y la hibridación de territorios expresivos. En la visión clásica de las artes, la danza, el teatro se encontraban alejados de “lo plástico” zanjando una enorme diferencia de estilos, públicos, intensiones artísticas, etc. Con la llegada de nuevas prácticas artísticas y de nuevas formas de creación, aquellas sincronizaciones o desincronizaciones del cuerpo iniciados por un lado con la danza contemporánea, y por otro lado por el arte conceptual con los *performances* y los *happenings*, permitieron su acercamiento a las reflexiones del teatro y se encontraron en un espacio alterno difícil de distinguir si se buscan diferencias notables entre cada uno de ellos, situando de forma relevante la presentación del cuerpo cómo herramienta expresiva.

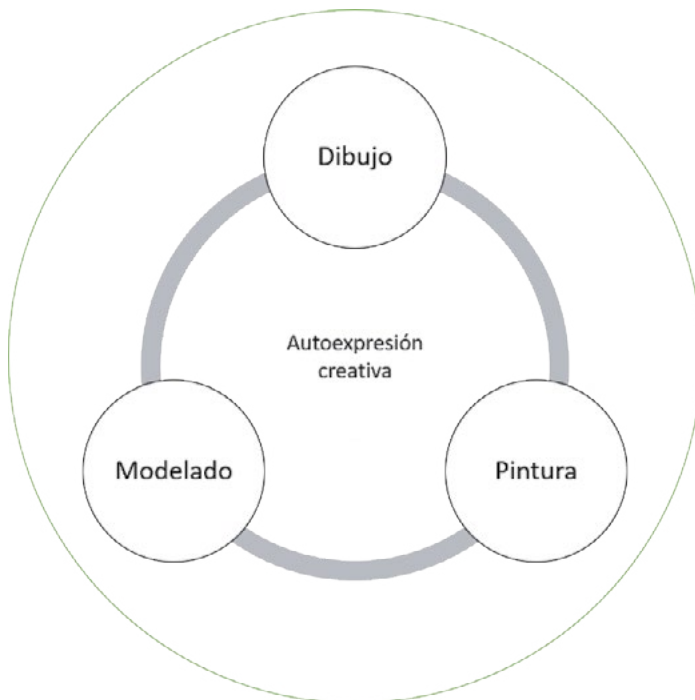
### **Aportes a la educación desde esta nueva territorialización**

Este nuevo territorio es importante para la escuela por dos razones:

- Permite vincular directamente los espacios digitales cómo: las redes sociales, los repositorios de imágenes y videos al imaginario de los estudiantes.

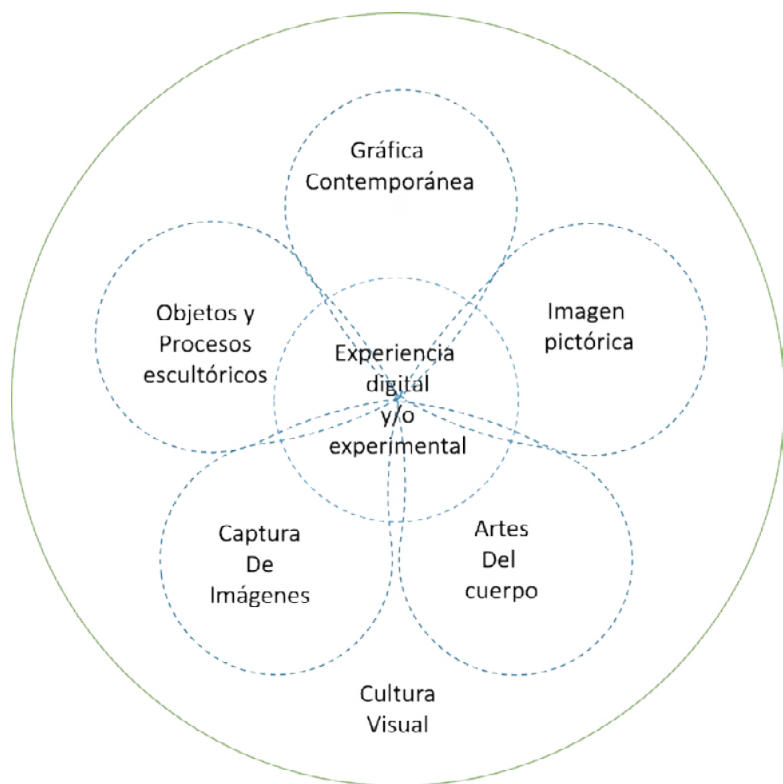
- Las artes del cuerpo entran cómo territorio expresivo a la escuela y se enfrentan a las proscemias cómo elemento importante del respeto por el otro, el miedo al ridículo y la admisión del error. Así mismo pone de presente la aceptación del cuerpo del otro, sin limitaciones, ni acomodaciones, ni restricciones de ningún tipo.

En la siguiente gráfica se resume el cambio de perspectiva de una educación plástica y visual cómo la plantearan Lowenfeld (1970) con tres “técnicas de autoexpresión creativa”, hasta la observación de una nueva configuración en la actualidad con cinco territorios expresivos.



**Ilustración 5**  
Artes en la escuela según Lowenfeld 1970

© Fuente: Creación propia



**Ilustración 6**  
Artes en la escuela y los territorios expresivos

© Fuente: Creación propia



## *Perspectivas didácticas en contraste: remapear - reasignar*

*El arte debe ser la base  
de la educación*

**Platón**

*“Un concepto es un ladrillo.  
Puede ser utilizado para  
construir un tribunal de la razón.  
O puede ser lanzado  
por la ventana”*

**Deleuze**

En este tercer capítulo encontrará los movimientos necesarios para articular una propuesta válida para los territorios y los mapeos anteriores; para ello debemos reconocer cómo esta cartografía, comparte algunos atributos jerárquicos de la concepción didáctica presentada por Medina & salvador, en tanto comparten su visión comunicativa e intencional, relacionado con enfoques de conocimiento propio y un discurso transformador, situando la didáctica cómo un saber sociocomunicativo generador de relaciones empáticas con el conocimiento, considerando importantes los discursos y los símbolos, así cómo la relación bidireccional entre docentes y estudiantes. En este sentido se asumen los distintos elementos didácticos de su esquema general (Medina & salvador, 2009, p.28): adaptándolos a la visión de este estudio; de esta manera encontramos cambios sustanciales en su esquema general pasando de la aplicación de una didáctica general a una didáctica basada en las artes visuales: dicha finalidad pasa de

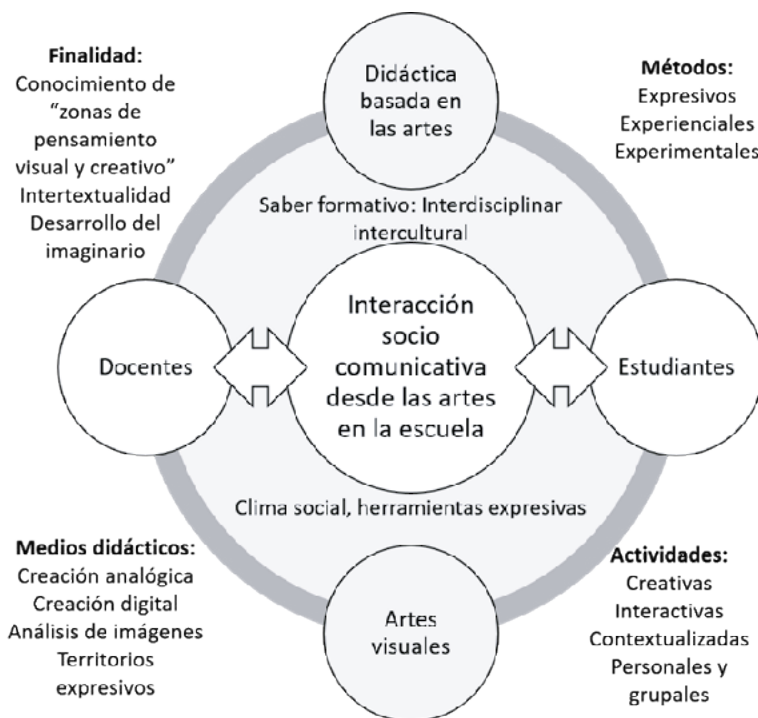
ser logocéntrica a reconocer las zonas de pensamiento visual y creativa, apelar a la intertextualidad y al desarrollo del imaginario; los medios didácticos pasan de basarse en la experiencia técnica del docente-maestro para acercarse a las experiencias desde múltiples territorios expresivos en creación analógica y digital, así como su correspondiente análisis de la imagen, pasa de unos métodos personales de representación y simulación a métodos expresivos, experienciales y experimentales acompañados de actividades diseñadas para pasar de ser solo “creativas” a ser creativas, interactivas, reflexivas, contextualizadas y variadas (personales y grupales). A continuación, un par de ilustraciones entre la visión didáctica tradicional de la educación artística y la visión de este estudio.



**Ilustración 7**

Didáctica tradicional adoptada por la educación artística, con base en una interacción plástica

© Fuente: creación propia



### Ilustración 8

Didáctica actual de la educación artística, con base en una interacción visual

© Fuente: Adaptación de esquema sociocomunicativo de Medina & Salvador (2009, p.28)

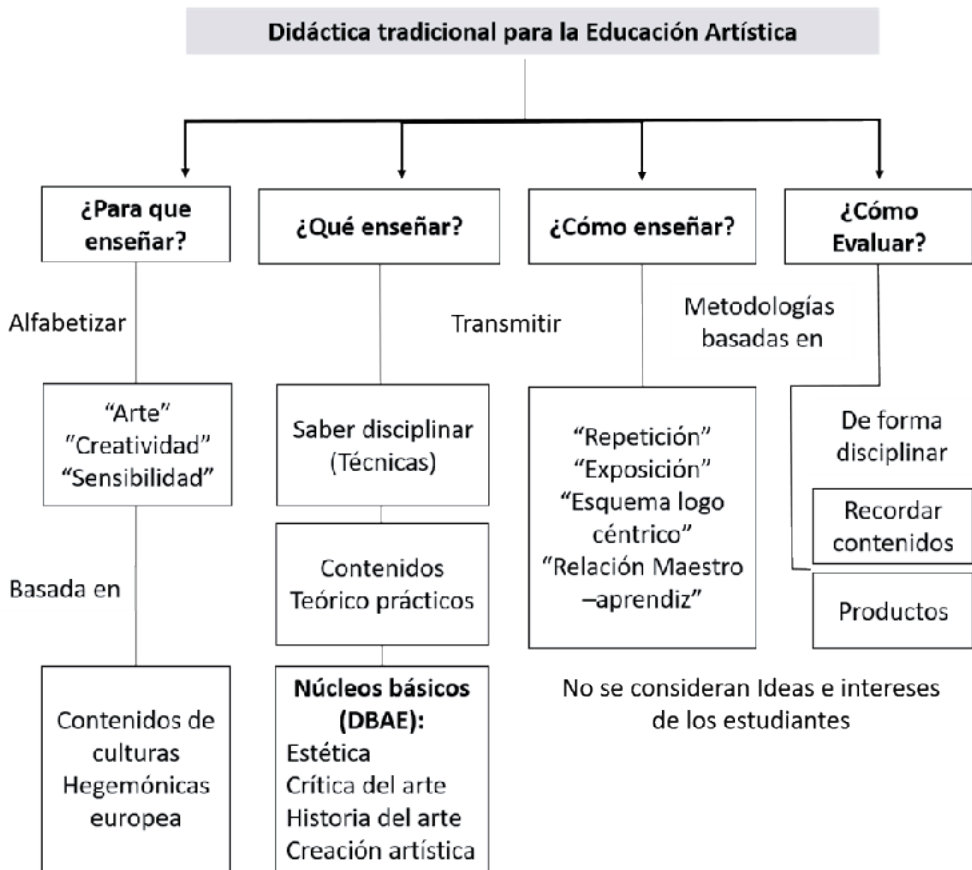
Como se observa, un cambio de perspectiva en la didáctica de la educación artística no se asume como actividad menor, pues deviene de un concienzudo estudio sobre las necesidades e intereses de los estudiantes, aunados a las facilidades del contexto, las realidades y las condiciones del nuevo siglo, proponiendo cómo se debe entender esta tarea como más allá de las formas de presentación y/o representación artística (o no), pues se encuentra en juego las maneras cómo se aprehende, representa, se concibe y se siente esta época; de

esta manera se entiende partiendo de la educación Plástica y visual cómo micro-campo, se extienda por generalidad a la educación artística cómo una tendencia global, conque responde a fenómenos externos con las cuales permanentemente se está reconfigurando el medio.

Luego de las generalidades, se contrastarán cómo ejercicio aclaratorio, las dos perspectivas didácticas observadas en este texto a manera de síntesis final, con la cual se hará énfasis en las maneras cómo se pasa de una asunción contemplativa de la educación artística, además procedimental y disciplinar a una integración de las artes en la escuela mediada por las presiones del medio en el cual se demanda cada vez más una educación artística reflexiva, intercultural, analítica de las posibilidades de la imagen artística o no, coadyuvando con ello un conjunto de nuevos perfiles profesionales derivados de la imagen y una educación más integral ejercitando el uso, análisis y la creación de imágenes en sus desempeños básicos, es decir, asumiendo la pedagogía cómo: "...una disciplina en reconstrucción que recoge el saber cómo y lo eleva al saber qué, es decir que (...lo...) llena de razones la práctica" (Tamayo, 2006, p.108).

Una pedagogía cuya didáctica juegue un papel esencial entre los contenidos y sus contrastes, organizando y adecuando el contexto socio-cultural en este doble juego se puede observar las grandes diferencias entre una perspectiva didáctica tradicional y una perspectiva didáctica contemporánea de la educación artística al incorporar la imagen cómo insumo y contexto para las prácticas investigativas presentes en el estudiante de hoy, presentando de manera gráfica las relaciones internas entre una propuesta y otra. Se expone además la rela-

ción entre la creación y los fundamentos básicos de la didáctica pensando en cómo solucionar el paso de una construcción mental progresista y unos imaginarios sobre el arte y la educación artística clásica, a un escenario investigativo vehiculado por las inteligencias múltiples desde una construcción mental y unos imaginarios cercanos a la asunción de la cultura visual cómo problemática fundamental del nuevo siglo.



**Ilustración 9**

**Perspectiva didáctica tradicional de la educación artística**

© Fuente: Creación propia



**Ilustración 10**

Síntesis de perspectiva didáctica contemporánea en educación artística

© Fuente: Creación propia

Esta última ilustración sintetiza la perspectiva constructivista alternativa basada en la cultura visual, fruto de la reflexión y de la atenta escucha de la comunidad educativa, el análisis crítico del estado del arte y de la bibliografía, así como la adecuación del estudio desde los grupos focales y la

experiencia del autor. La ilustración expone la relevancia de la reconfiguración de los fundamentos de la educación artística y cultural los cuales asimila, estructura y propone para adecuarlos/adaptarlos al momento histórico, develando la estructura y la implementación de la cultura visual desde las artes de la escuela a través de la educación artística. Con ello se logró concretar este esquema y sus líneas generales de actuación, redimensionando, reconceptualizando y reconfigurando a propósito de las rutas propuestas elementos con los cuales triangular esta cartografía, desglosadas a continuación.

### **Qué y cómo enseñar: De la clase taller a los laboratorios de imágenes**

Para circunscribir los escenarios y contextos educativos a las preguntas qué y cómo enseñar en esta construcción teórica, es importante reconocer cómo es el tipo de conocimiento propio de la educación artística; por tanto se considera importante y definitorio caracterizar el aprendizaje artístico cómo “zonas del pensamiento visual y creativo”, aceptando los términos y observaciones de Marín (2005, p.13, 78-79): en el cual este tipo de pensamiento está compuesto de lenguajes propios dispuestos a la ideación y la creación de imágenes de cualquier tipo, así cómo la discriminación de sus cualidades materiales y visuales cómo una forma de conocimiento válido para la vida, cuya intencionalidad es abiertamente artística y estética, designando el dominio artístico y estético a modo de escenarios con los cuales el estudiante procesa, analiza, reflexiona y siente diferentes emociones y/o pensamientos sobre su realidad, dando respuesta de forma

imaginativa y emancipatoria, en el sentido de reconocer la existencia de diferentes modos de aprensión de la realidad, haciéndose necesario enfrentar el sentir, conocer, desear e ilusionarnos para completar el amplio espectro de las vivencias humanas y aceptar sus propios equilibrios (Borda, 2015).

A este respecto entonces la clase cambia de una intención de clase-taller con presupuestos tradicionales, es decir de una réplica del taller renacentista, con una relación maestro-aprendiz y producciones logocéntricas cómo se ha explicado, a un laboratorio de imágenes tratadas cómo elementos con significado, transmisores de ideas e imaginarios y por ende analizados, de contruidos, posicionados, mapeados y caracterizados dentro de un contexto visual mucho mayor.

### ***Contenidos***

Cómo ya se ha mencionado, la estructuración de contenidos ha sido históricamente revisado a la luz de los planteamientos y las sistematizaciones denominados DBAE, perspectiva desde la cual son esperados cuatro ejes (historia, crítica, estética y creación), con los cuales se han integrado no solo “los qué” y “los cómo” del proceso enseñanza, evaluación, aprendizaje, sino además develan las reflexiones en torno a esta práctica y desnudan las intenciones de la educación artística en general. Además de estos cuatro ejes, una de las propuestas contestaría de esta división fue la concepción triangular de Ana Mae Barbosa (1991) convirtiéndose en referencia obligada en el mundo, especialmente en Latinoamérica; con estos presupuestos se pasará a contrastar las propuestas, con la intención de esclarecer los núcleos temáticos abordados.



En primer lugar, es importante recordar el excelente trabajo de síntesis, retomando y compilando muchos trabajos de su país y lengua de origen de la DBAE. La revisión planteada no pretende desconocer la importancia de estas construcciones iniciales, ni de otras revisiones en forma de núcleos temáticos; de hecho, junto al concepto triangular de Barbosa en Brasil, se entiende cómo la resignificación de estos núcleos no es una presunción de reorganización, ni de recategorización pues se aceptan los troncos de reflexión principal observados, sino una perspectiva adaptativa para integrarlo orgánicamente al resto de cada propuesta.

Por ello en contraste, se observa cómo las tres propuestas fundamentan, las observaciones temáticas de la DBAE, conservando los mismos ejes de abordaje con pequeñas acotaciones: en la apuesta triangular de Barbosa, el concepto contextualización permitió adaptar otros estudios sociales necesarios para “la enseñanza de las artes” cómo suelen denominarlo en los trabajos académicos de lengua portuguesa, mientras el concepto de producción absorbía el término creación con cierto sesgo disciplinar, por otra parte el concepto de disfrute parece embeber la crítica y la estética planteadas por la DBAE fundamentando una propuesta incluyente del desarrollo cultural de la sociedad cómo objetivo a trabajar. Se asumen pues los núcleos temáticos de la DBAE cómo idea original, y se revisa la apuesta triangular debido al gran impacto en la línea de reflexión y acción educativa desde las artes y las propuestas por esta construcción teórica y presentadas en contraste en la siguiente ilustración:

**Tabla 6**  
contraste de propuestas núcleos temáticos

DBAE	Propuesta Triangular		Esta Propuesta
Habla inglesa (Eisner y otros)	Habla portuguesa (Barbosa, 1991)		Habla hispana (Rocha)
Historia del arte	Contextualización		Cultura visual
Crítica del arte	Disfrute		Apreciación y crítica de la imagen
Estética,			
Creación artística.	Producción		Práctica artística

© Fuente: creación propia

En la ilustración, se observa cómo esta propuesta valora ambas posturas y no niega sendos aportes en sus diferentes planos de análisis históricos, sociológicos e incluso estéticos de las artes en la escuela, sin embargo, propone nuevas desinencias para cada núcleo si se entiende cómo estos se adaptan integral y orgánicamente al resto de esta cartografía. De esta manera fueron apartados los términos históricos e historiográficos reseñados en las perspectivas clásicas de la educación artística e incluso el concepto de contextualización, aludiendo al cambio de perspectiva que, desde los estudios visuales manifiestan una nueva asunción de los nichos de imágenes y sus procedencias.

Es así cómo las reflexiones de Rampley (2006), ampliando los contextos, las reflexiones y los derroteros del campo de la historia de las imágenes, permitieron valorar el concepto cultura visual no cómo un corte de tiempo en términos generales, sino cómo una asunción de los diferentes escenarios y

formas de producción y creación de imágenes difíciles para el campo, particularizando cómo “la cultura visual de hoy” contextualiza explícitamente, la problematización de la imagen en la actualidad, mediada por una realidad vibrante desde la asunción de la internet cómo fenómeno visual y los procesos de globalización cómo escenarios de producción simbólica.

En ese mismo orden de ideas, la zona de disfrute planteada por Barbosa, se corresponde a la crítica del arte y la estética de la DBAE, coincidiendo en esta reflexión en cómo los conceptos ligados a los espacios de interacción se ven sesgados por la palabra Arte y estética, sus significados, sus horizontes de reflexión y sus cargas conceptuales. Sesgos incompatibles con esta propuesta desde el punto de vista conceptual metodológico, por ello se prefieren los términos apreciación y crítica de la imagen cómo una forma integrada de interacción con la imagen y no con el Arte en mayúscula, permitiendo observar zonas de creación diferentes a las producidas por este ámbito, cómo la publicidad, las tecnologías de comunicación actual y la cultura popular entre otros.

Cerrando la ideación de contenidos, se puede observar cómo las tres propuestas valoran la creación cómo punto de quiebre en las acciones necesarias para la fundamentación de la educación artística en general. En su momento la DBAE inscribe todo el ámbito de creación en la escuela desde las artes plásticas y acoge los planteamientos de Lowenfeld sobre las técnicas, mientras Barbosa considerada la producción en el aula desde el ámbito de las artes visuales de finales de siglo. En contraste esta propuesta prefiere la denominación prácticas artísticas con las cuales se nominan en la actualidad a

diferentes tipos de creación, fundamentados en las artes visuales y los nuevos territorios expresivos aportados por esta construcción teórica, dejando atrás los conceptos como “técnicas” u “obra de arte”, para transitar por los recorridos de ejercicios exploratorios y experimentales de comunicación visual entendidos como prácticas artísticas en la escuela.

### ***Proceso***

En consonancia con lo anterior, las preguntas sobre qué y cómo enseñar se topan con las diferenciaciones etarias y la dosificación de contenidos; por lo tanto, se hace necesario deslindar del imaginario común las etapas del estudio denominado “autoexpresión creativa” presentado por Lowenfeld & Brittany en 1972, pues si bien es cierto sus aportes fueron relevantes en la construcción de las primeras teorías y consolidaron la importancia de la educación artística, con los años las realidades de fuerte impacto visual han logrado modificar parcialmente estas etapas.

En consonancia con lo anterior, las preguntas sobre qué y cómo enseñar se topan con las diferenciaciones etarias y la dosificación de contenidos; por lo tanto, se hace necesario deslindar del imaginario común las etapas del estudio denominado “autoexpresión creativa” presentado por Lowenfeld & Brittany en 1972, pues si bien es cierto los aportes de ese estudio fueron relevantes en la construcción de las primeras teorías y consolidaron la importancia de la educación artística, con los años las realidades de fuerte impacto visual han logrado modificar parcialmente estas etapas.

En asunción de lo anterior, los estudiantes de hoy enfrentados a numerosos y variados estímulos logran superar barre-

ras antes impensables, cómo por ejemplo la comprensión e incluso la representación tridimensional del espacio ilusorio a temprana edad, a través de la ejecución de potentes videojuegos. Por tanto, este texto acoge la síntesis de las fases de desarrollo gráfico y estético propuesto por Wolf (1991) quien considera solo tres etapas grandes, amplias y diferentes así:

- **Una primera etapa de 2 a 6 años**, en términos de símbolos, su importancia radica en la comprensión y diferenciación entre aquellos representadores de ciertas realidades y los encargados de contextualizarlas.
- **La segunda etapa de 7 a 12 años**, aquí son relevante la comprensión de los sistemas visuales y las imágenes habituales de su cultura. Y
- **La tercera de 13 a 18 años**, importante y necesaria para la comprensión y la interpretación, con base en el interés de codificar mensajes.

El planteamiento de Wolf denota una diferenciación etaria de comprensión, a través de las diferenciaciones de percepción del mundo, estudiado anteriormente por otros pensadores dentro de la psicología y la educación, coincidiendo con algunos elementos de la diferenciación etaria de Read y del mismo Lowenfeld.

A la pregunta cómo enseñar, se le antepone los métodos y los enfoques de enseñanza, pues dada la apropiación y la vivencia de los estudiantes en un mundo vibrante de imágenes, se hace necesario reconocer un enfoque interculturalista con el cual se prodigue y confiera sentido a las producciones simbólicas en contextos sociohistóricos, acompañado de un método experiencial y heurístico, filtrado desde lo cogniti-

vo por las habilidades, desarrollos y destrezas favorecedoras de la inclusión, la aceptación, la creación y reflexión de las imágenes cómo herramientas potentes de comprensión de las realidades en las cuales se vive.

Por tanto, el aprendizaje en educación artística para esta construcción teórica, se despliega cómo una forma de reconocimientos de entendimientos, fundamentaciones, comprensiones de imágenes y contextos históricos sociales y políticos que conlleva valores interculturales, en consonancia con los estudios de Hernández sobre la cultura visual y la escuela (2010).

De esta manera, las aulas de clase cómo laboratorio, se conciben cómo una estrategia para generar escenarios ricos en experiencias artísticas a los estudiantes, discriminando sus formas de aprensión y comprensión de la realidad, en los cuales se puedan apropiar los territorios expresivos y evidenciar los contextos interculturales expresados en la sociedad de hoy. En otras palabras, es un espacio vivencial, creativo y afectivo de los territorios artísticos y expresivos para analizar y concretar ideas a partir de imágenes provocadoras, inductoras, y constructoras de interacciones sociales en unos espacios de inclusión en los cuales se favorece la creación y el intercambio de imágenes artísticas y no artísticas, cómo forma de comprensión de las realidades de la época, consolidando y dimensionando desde estos supuestos una formación integral adaptada a las condiciones del nuevo siglo.

Vinculando los procesos de laboratorio de imagen con la ampliación de los territorios expresivos se explica cómo el

estudiante y el docente de hoy tiene un rico escenario para discutir, presentar, verificar, mostrar y referenciar un conjunto de imágenes, sus posibles significados y su interacción con el contexto, dando un giro perceptible pasando de las técnicas artísticas a las experimentaciones artísticas para lo cual el docente ya no debe “enseñar un procedimiento”, sino proponer una valoración y presentar unas problemáticas de la imagen al estudiante, de la mano de un conjunto de herramientas brindadas por el mismo medio y la escuela, desde las cuales se afrontan contenidos de su propia realidad social, seleccionados por categorías de investigación desde lo visual.

En este sentido entonces en la clase cómo laboratorio se propone un tipo de estudiante con mucha información sobre todo visual, porque ha sido bombardeado previamente por las redes sociales desde el internet, por la televisión, por el cine y con ese bagaje y ese acervo visual trabaja, indaga y es posible proponer ejercicios no solamente nombrándolos o definiéndolos; sino derivándolos, analizándolos a partir de elementos ya elaborados o socializados con reflexiones críticas permitiendo construir nuevas forma de vincularse con el trabajo productivo, el ocio y el estudio confiriendo a estas imágenes un contexto analítico en el cual se puedan observar y reflexionar adecuadamente.

Por lo tanto, en la educación artística de hoy a través de los laboratorios de imagen en el aula, proponen un nuevo tipo de interacción entre el estudiante y el docente cómo pares de un mismo contexto social, en el cual debe haber unas negociaciones para la aprehensión de conceptos sobre las formas de ver, mirar y comprender. Siendo aún más importante la

asunción de la educación artística de no enseñar procedimientos o técnicas con los cuales representar la realidad, sino hacer ejercicios de contrastación de motivación y de reflexión, es decir motivar el pensamiento artístico, con los cuales los estudiantes e incluso los docentes tengan puntos de vista críticos, sobre el conjunto de imágenes consumidos a diario.

En este esquema los docentes tienen una importancia capital pues son los llamados a motivar y modelar capacidades, habilidades y destrezas de pensamiento, aplicado no solamente al consumo de imágenes o la construcción de imágenes sino a su reflexión; debido a esto se requiere de un docente preparado, vinculado a procesos de investigación y con el cual se pueda determinar unas vías expresivas y unas guías educativas favorecedoras del desarrollo de habilidades de pensamiento en los estudiantes, para la cual son importantes las preguntas, así cómo provocar discusiones críticas, en pocas palabras provocar más cómo consigna y a ese respecto evaluar ya no sustentado sobre la reproducción técnica de un objeto representado, sino por los proceso con los cuales se evidencia el desarrollo de su reflexión crítica y la aprehensión de la realidad.

### **Cómo evaluar y qué competencias desarrollar**

En cuanto a los procesos de evaluación, esta cartografía apunta al desarrollo integral humano y a la excelencia educativa, sin desbordar lo establecido en las reflexiones del estado y sus lineamientos, así cómo sus disposiciones legales emanadas del Ministerio de educación (MEN) y el Ministerio de cultura (MCN), relacionado en los convenios y disposiciones nacionales tales cómo la Constitución Política (1991)



y la Ley General de Educación (1994) con las cuales se dan forma al sistema educativo colombiano, los cuales en líneas generales siguen disposiciones internacionales de inclusión social, atención a población vulnerable y por supuesto las regulaciones sobre el área de educación artística, proyectándola en Sur América cómo una de las mejores a este respecto.

La educación artística no puede estar al margen de los nuevos contextos de producción de formas, significados, discursos y saberes; se posiciona activa y creativamente frente a todos los artificios tecnológicos y se distancia de la comprensión cómo un oficio o dimensión instrumental; se reconoce cómo un área fundamental para la estructuración del pensamiento y la formación integral de estudiantes, por cuanto las artes y la cultura, de manera autónoma, también constituyen otra forma de inteligencia y se reconocen cómo instrumentos de interlocución potenciadores de la autonomía, de la posibilidad de crítica, contenidos, formas, efectos e imaginarios; el arte es lenguaje de expresión y forma del pensamiento. (MEN, 2002, p.24)

Una de las tendencias internacionales es precisamente el desarrollo de habilidades y destrezas de pensamiento, por lo cual, se requieren un conjunto de precisiones respecto al objetivo de la enseñanza de las artes en la escuela; en una construcción de la educación artística clásica se pretende llevar el arte a la escuela cómo una forma de expresión y de manifestación del alma muy ligado a los procesos de la estética clásica y su valoración de la belleza y se fundamenta sobre ella la construcción del llamado “gusto burgués” sin precisar otras intenciones cognitivas o reactivas del uso o la creación de la imagen.

En contraste con este gusto burgués, entendido cómo pasivo, acomodado y contemplativo, para hablar de competencias (De Zubiría, 2013, p.162) es necesario hablar de resolución integral de problemas, pues el consumo y la creación de imágenes se constituyen en un laboratorio para resolver las tensiones y las acciones del conjunto de imágenes (imaginario) y del acervo cultural (cómo se usan esas imágenes) en diferentes contextos, así cómo la intención de resolución activa de circunstancias a superar creadas o presentadas por el contexto. Con estas interacciones necesarias se logra posicionar el uso cualificado de la cultura visual en una sociedad, signada por el encuentro y desencuentro de activos culturales a través de la imagen.

En consonancia con las disposiciones educativas del Estado, este proceso evaluativo sigue las directrices de evaluación cualitativa por logros (Decreto 1860) y (Resolución No 2343 del 05 de junio de 1995), por esta razón, se ajustan partes de esta cartografía a lo reglamentado, en virtud de lo establecido en el artículo 77 (Ley 115 de 1994) sobre autonomía escolar, formulando procesos, logros e indicadores pertinentes al tipo de pensamiento expresado, llevándolo a una orientación propia al acoger los componentes y las fases del pensamiento creativo presentados en la didáctica de la educación artística (Marín, 2000, p.130-132) cómo competencias básicas y específicas en sí mismas, con las cuales se permite el desarrollo integral del estudiante. Es necesario recordar los escenarios de estas competencias es la educación artística y contextualizarlas en todo momento cómo “proyectos exploratorios y experimentales desde las artes en la escuela”, modulados según los tres estadios de Wolf (1991):

**Tabla 7**  
Fases del proceso creativo cómo competencias

Competencia	Palabra clave	Identificación
Crear a partir de su propio imaginario composiciones bidimensionales, Tridimensionales o corporales.	Originalidad	Se usa no cómo una forma de producción “nueva” o cómo innovación según la estratificación de Taylor (1964), sino cómo la asunción de un punto de vista o cómo un criterio expresivo propio.
Intertextualizar imágenes cambiando su significado a partir de instrucciones dadas.	Flexibilidad	Se presenta cómo término para aludir la facilidad para reinterpretar estereotipos y como hija del pensamiento divergente. Es decir, cómo una forma concreta de adaptarse y enfocar soluciones en un escenario adverso o parcialmente adverso.
Resuelve la creación o modificación de imágenes, desde un tema y/o contexto específico.	Productividad o fluidez	Consiste en dar respuestas a diversos temas de manera constructiva, posible y de la mejor manera, en otras palabras generar soluciones concretas ajustadas a lineamientos autoconstruidos y cómo un indicador de los alcances de su propio conocimiento..
Produce composiciones integrando conocimientos, experiencias y vivencias.	Elaboración	Se presenta cómo indicador de capacidades adquiridas y cómo una forma de organización importante para el análisis, la síntesis y la comunicación.
Selecciona y/o relaciona imágenes según sus propias ideas de la cultura visual de hoy	Sensibilidad	No entendida solo cómo contextualización estética, sino cómo una herramienta con la cual el individuo se permite derivar, rotular y categorizar los temas presentados.
Incluye nuevos usos y contextos de imágenes en composiciones varias.	Redefinición	Se presenta cómo un ejercicio aprendido en el cual se cambia de perspectiva o dirección, según las maneras cómo se encuentran nuevos usos y contextos de formas no habituales.
Resuelve composiciones varias, organizando su propio esquema de trabajo.	Nivel de inventiva	Presentado cómo la capacidad de organizar, reorganizar y unificar sus propios conocimientos con las formas de resolución de problemas.

© Fuente: adaptación Viadel (2000, pp.130-132)

En cuanto a evaluación los criterios usados en esta nueva perspectiva didáctica, aunque desnudan intenciones en la naturaleza de la imagen, logrando concentrar la atención en los elementos principales y secundarios capaces de generar diálogos en quien los mira, no se aplica directamente sobre la actividad disciplinar cómo ya se ha dicho. Con este proceso el estudiante logra describir, analizar y enfocar su atención en los atributos de la imagen desde cualquiera de sus territorios expresivos; para criticar, relacionar, comparar o contrastar información relevante explícita o tácita.

Cómo resultado de lo anterior, se expone igualmente una nueva cartografía desde la evaluación en educación artística y cultural, con otras formas de ver, expresarse y sentir frente a nuevas maneras de ejecutar proyectos y formas expresivas, diferentes habilidades y destrezas acordes a la velocidad y calidad de la información, en el cual se hace necesario la lectura de imágenes y su intertextualización para cualquier estudiante en cualquier grado, teniendo en cuenta procesos escalados a diferentes niveles de lectura, con textos incluidos en forma de imágenes visuales, ápticas y/o sonoras, sin desestimar las formas de lectura convencionales. Con ello es posible realmente abarcar nuevas competencias visuales.

Por lo tanto, es tan necesaria una evaluación no disciplinar cómo una estimulación audio y audiovisual acorde a las exigencias de los nuevos contextos. Nótese la intención de producción no limitada únicamente a la forma o a la técnica en la cual se incluye tácitamente diferentes tipos de pensamiento desde una concepción de acompañamiento de procesos pluri-modales.

**Tabla 8**

Contraste evaluación disciplinar - no disciplinar

Evaluación no disciplinar	Evaluación disciplinar
"Compara y contrasta información visual relevante, identificando los discursos (sociales, culturales, políticos, educativos, etc.) presentes en las imágenes exhibidas".	Compara y contrasta las imágenes del Duecento romano, versus las imágenes del renacimiento tardío en Venecia.
Relaciona y diferencia los contextos en los videos compartidos por redes sociales, desde la lectura de los fondos, sonidos e imágenes y ambientes presentados.	Relaciona y diferencia los diferentes formatos de videos compartidos por redes sociales, desde la lectura del peso del archivo y la calidad de su compresión gráfica.
Propone y comparte dos ejemplos de videos musicales e identifica signos indiciales de los temas sociales tratados en clase.	Propone y comparte dos ejemplos de videos musicales e identifica composiciones asimétricas con compensación de peso visual.

© Fuente: Creación propia

Los indicadores aquí presentados no exigen conocimientos previos desde las artes visuales, es decir, no son disciplinares cómo sí lo son: Realiza el video a 240 fps... o manipula la profundidad de campo con diferentes aperturas de lentes (f2), (f8) y (f22)... o distribuye compositivamente personajes en una escena para crear contextos de... debido a ello el docente no requiere dar una instrucción disciplinar compleja en artes visuales, sino saber acompañar al estudiante desde su propia experiencia visual y cómo investigador educativo, obligándolo a tener una mirada crítica y no neutra de los fenómenos visuales.

A continuación, los logros y sus indicadores no disciplinares

**Tabla 9**

Ejemplo Logros e indicadores no disciplinares

Evaluación no disciplinar	Indicadores de logros
"Compara y contrasta información visual relevante, identificando los discursos (sociales, culturales, políticos, educativos, etc.) presentes en las imágenes exhibidas".	Reconoce atributos del discurso visual (protagonista, antagonista, tema).
	Selecciona imágenes con discursos explícitos.
	Argumenta cruces de los discursos vistos.
Relaciona y diferencia los contextos en los videos compartidos por redes sociales, desde la lectura de los fondos, sonidos e imágenes y ambientes presentados.	Identifica contextos con los índices visuales estudiados (paisaje cultural, moda, sonoridades).
	Argumenta diferencias visuales expuestas en clase.
	Selecciona y agrupa videos compartidos según la temática.
Propone y comparte dos ejemplos de videos musicales en los cuales se puedan identificar signos indiciales de los temas sociales tratados en clase.	Ubica videos musicales en repositorios digitales para contrastar.
	Reconoce visualmente atributos de la imagen.
	Utiliza las TIC para realizar la asignación.

© fuente: creación propia

Existen ideas-antecedentes subyacentes cómo andamiaje para esta propuesta en la evaluación cualitativa, cómo los aportes de Rudolf Arnheim y Eisner, y las reflexiones - aclaraciones de (Guba & Lincoln, 1989) sobre las generaciones de la evaluación educativa, valorando la necesidad de los cambios, ante los itinerarios recorridos en este nuevo siglo, permitiendo atender de otra manera lo visual, y para lo cual

se requiere de un docente con las siguientes competencias (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p.28):

- Proponer problemas de aula cuya solución implica al arte (en la escuela) cómo medio para formar criterios de valor, afianzar la experiencia estética y la construcción de sentido estético, fomentando la creatividad de los estudiantes.
- Desarrollar contenidos artísticos según el nivel de complejidad, y en relación con las poblaciones.
- Diseñar rutas posibles para la solución de problemas, la construcción de sentido, interacción y conocimiento de las artes visuales, valorando las condiciones culturales de los contextos cómo fermento y aplicación.
- Diseñar estrategias para promover el trabajo autónomo inmerso en diferentes experiencias artísticas.
- Desarrollar la capacidad perceptiva mediante actividades con las cuales potenciar la dialéctica, la imaginación y la inventiva.
- Crear materiales de aprendizaje (desde) las artes (en la escuela) atendiendo a las especificidades de sus lenguajes, condiciones creativas y contextos culturales.

### **Planificación**

Para esta cartografía, las acciones educativas son actividades de praxis y teoría en las cuales se ejercitan las prácticas del ver y las de creación, ubicando cómo escenario las artes en la escuela, a través de la revisión y el análisis de las imágenes de la cultura visual y un redimensionamiento y reconceptualización de los territorios expresivos y sus aportaciones en el

concierto de las prácticas educativas. Promoviendo aquellas con las cuales asimilar no solo conocimiento sino además establecer posturas críticas tanto del consumo de imágenes, cómo de la creación de imágenes sean artísticas o no.

En esta nueva perspectiva didáctica algunos temas, también se redimensionan, así cómo la ejemplificación desde las artes contemporáneas y la organización de base (Wolf, 1991) de la cual partirá la explicación, abordando los cursos de la educación básica de 1er grado a 9no grado. Con ello se problematizan los contenidos, campos y núcleos desde un lenguaje comprensivo altamente visual, contextualizado e integrado a sus intereses y necesidades expresivas y sociales.

Una de las bondades prácticas del esquema de Wolf es la coincidencia con el sistema educativo colombiano y sus distinciones experienciales y vivenciales.

**Tabla 10**

Relación propuesta de Wolf con la escolaridad colombiana

Desarrollo gráfico y estético (Wolf, 1991)	Niveles de escolaridad en Colombia
<b>Etapa de 2 a 6 años:</b> Comprensión de los símbolos, diferenciando representativos y no representativos	Educación Preescolar
<b>Etapa de 7 a 12 años:</b> Comprensión de los sistemas visuales y las imágenes habituales de su cultura	Educación Básica primaria
<b>Etapa de 13 a 18 años:</b> Comprensión de la interpretación, con base en el interés de codificar mensajes	Educación Básica secundaria

© Fuente: Creación propia



Darío Roque Rocha Jiménez

Con estos niveles, se enfatizan los dos últimos correspondientes a la educación básica, y de ello se desprenderán las organizaciones didácticas, así.

**Tabla II**  
Planificación propuesta Básica Primaria

Nivel de escolaridad	Unidades
<p><b>Educación Básica primaria</b> Comprensión de los sistemas visuales y las imágenes habituales de su cultura</p>	<p><b>Lectura y...:</b> Actividades aplicadas a las competencias básicas en la comprensión lectora, estas serán estimuladas para que, vinculando la actividad con lecturas escogidas para tal fin, ejercite su capacidad de interpretación, inferencia, trasposición e intertextualidad de códigos.</p> <p><b>Imaginario artístico:</b> Actividades de clase, con herramientas y formas productivas de los temas observados.</p> <p><b>Proyecto:</b> Actividades para modelar y crear hábitos creativos, investigativos, habilidades motoras y volitivas.</p> <p><b>Artista invitado:</b> Con la intención de reforzar e introducir algunos hitos de la historia del arte y el reconocimiento a la plástica local, serán invitados artistas nacionales e internacionales, para apoyar la creación, estimular la creatividad y la sana emulación.</p> <p><b>Región invitada:</b> Siendo un país de regiones, Colombia tiene una riqueza y diversidad de elementos con los cuales convertirse en apoyo pedagógico para la formación. Encontrarán por grado una región invitada destacando algunos elementos visuales importantes de su cotidianidad.</p>
	<p><b>Núcleos temáticos:</b> Cultura visual, apreciación y crítica de la imagen, práctica artística.</p>

© Fuente: creación propia

**Tabla 12**  
planificación propuesta Básica Secundaria

Nivel de escolaridad	Unidades
<p><b>Educación Básica secundaria</b> Comprensión de la interpretación, con base en el interés de codificar mensajes</p>	<p><b>Transposición creativa:</b> Actividades con competencias básicas en la comprensión lectora, estas serán estimuladas para que, vinculando la actividad con lecturas escogidas para tal fin, ejercite su capacidad de interpretación, inferencia, trasposición e intertextualidad de códigos.</p>
	<p><b>Imaginario artístico:</b> Actividades de clase, con herramientas y formas productivas de los temas observados.</p>
	<p><b>Proyecto:</b> Actividades para modelar y crear hábitos creativos, investigativos, habilidades motoras y volitivas.</p>
	<p><b>Artista invitado:</b> Con la intención de reforzar e introducir algunos hitos de la historia del arte y el reconocimiento a la plástica local, serán invitados artistas nacionales e internacionales, para apoyar la creación, estimular la creatividad y la sana emulación.</p>
	<p><b>Línea de tiempo:</b> Interesados en la formación integral de cada estudiante, se propone hacer un análisis a una línea de tiempo por grado, con el fin de estructurar una visión del ámbito artístico y sus cambios a lo largo del siglo XV a XX. (renacimiento, siglo de la física, siglo de las luces, revoluciones industriales y el siglo de las comunicaciones)</p>
<p><b>Núcleos temáticos:</b> Cultura visual, apreciación y crítica de la imagen, práctica artística.</p>	

© Fuente: creación propia

## Conclusiones

Es importante a propósito de las cargas simbólicas presentes en las actividades educativas de un nuevo mundo de imágenes y sus contenidos, asumir una didáctica con tendencia “hacia lo visual”, en tiempos de una nueva cultura marcadamente visual, desde los estudios de las artes en la escuela, lo cual prodiga mayor relevancia a la educación artística y cultural en la escuela de hoy, cómo “...ningún campo a parte de la educación ... puede hacer” (Eisner, 1998, p.237). Pasando en poco tiempo de estar relegada en el currículo (70 – 80), a pasar a integrar la mayoría de las mediaciones educativas a finales del siglo XX, hasta llegar a hacer protagonista principal en el siglo XXI, en atenta escucha de las necesidades del medio, en el cual se valora cómo una herramienta necesaria para los abordajes no solo educativos, sino cognoscitivos y vivenciales de esta era.

En este mismo orden de ideas, al abordar este tipo de investigación se reflexiona sobre el tipo de cultura asumida o por asumir en la educación artística y cultural de hoy, si se aceptan los cambios cotidianos en los elementos ligados al concepto de “cultura” y descrito por la UNESCO (2011), evidenciados además a través de la interacción permanente con medios y canales tecnológicos. Así, a partir del pensamiento visual de Arnheim (1986) y las artes en la escuela

de Vygotsky (1996) se asume cómo una realidad imperiosa del colectivo social entender su propio contexto, dando respuestas asertivas con actividades e incluso temáticas, con las cuales abordar problemáticas recientes y la organización de los saberes necesarios para su entendimiento.; En palabras de Magendzo asumiéndolo cómo “un proceso de búsqueda de negociación, de valoración, de crecimiento, y de confrontación entre la cultura universal y la cultura de la cotidianidad” (1986).

El valor encontrado en las nuevas dinámicas de la cultura, fundamenta una relación dialógica necesaria asumida desde lo expresivo, lo artístico, lo cultural y lo vivencial, son una oportunidad no solo para iniciar procesos de sistematización en el ámbito de la investigación en educación artística, sino, además visibilizando nuevas fuentes relevantes en el concierto internacional, en consonancia con los grandes retos de la sociedad colombiana y universal. En esta instancia, es necesario reconocer y aclarar cómo estas construcciones teóricas desde la educación artística en torno a la cultura visual y con ello acercar las artes a la escuela, no son un procedimiento hedónico a favor del autor, ni disciplinar pensado cómo artista plástico, en tanto la interrelación arte y escuela escala y dimensiona eficazmente sus propias posibilidades de comunicación, en una época denominada “era de las comunicaciones”.

## *Referencias bibliográficas*

- Adorno, T. W., Horkheimer, M., & Marcuse, H. (1970). *Cultura e sociedade*. Presença.
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística: ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Barcelona: Octaedro.
- Arnheim, R. (1964). *Consideraciones sobre la educación artística*. Madrid: Paidós.
- Arnheim, R. (1986). *Pensamiento visual*. Madrid: Paidós.
- Barboza, AM. (2001). Propuesta triangular: ecología de la y en la educación. En *Actas del "Congreso Internacional de educación artística y formación artística"*; Universidad de la Sabana, Bogotá.
- Barriga, M. (2011). "Estado del arte y definición de términos sobre el tema "La investigación en educación artística". Manizales Colombia: El artista, Universidad Distrital Francisco José de Caldas Colombia (8), pp.224-241.
- Barriga, M. (2013). "La integralidad en la educación artística en el contexto colombiano". El artista, Universidad Distrital Francisco José de Caldas Colombia.
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Ed. Morata.
- Bourdieu, P., & Gutiérrez, A. B. (2010). *El sentido social del gusto: elementos para una sociología de la cultura (No. 316Bour)*. Siglo Veintiuno.
- Brea, J. L. (2007). *Cultura RAM: mutaciones de la cultura en la era de su distribución electrónica*. Barcelona: Gedisa.
- Buitrago, F., & Duque, I. (2013). *La economía naranja: una oportunidad infinita*. BID. p.124.
- De Bono, E. (1998). *El pensamiento lateral*. Barcelona: Paidós cultural.

- Eco, U. (1998). De los espejos y otros ensayos. Debolsillo.
- Eco, U. (2015) Umberto Eco: "Internet puede tomar el puesto del periodismo malo", visto el 16 de agosto de 2016 en [https://elpais.com/elpais/2015/03/26/eps/1427393303\\_512601.html](https://elpais.com/elpais/2015/03/26/eps/1427393303_512601.html)
- Efland, A. (2002). Una historia de la educación del arte. Barcelona: Paidós.
- Efland, A., Freedman, K., & Stuhr, P.(1996). La educación en el arte postmoderno. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (1998). El Ojo Ilustrado. Indagación Cualitativa y mejora de la práctica Educativa. Paidós Ecuador, Barcelona, Buenos Aires, México.
- Fernández, M. (2001). "La educación intercultural en la sociedad multicultural". Visto el 31 de agosto de 2016 en [https://www.researchgate.net/profile/Mariano\\_Fernandez-Enguita/publication/39206286\\_La\\_educacion\\_intercultural\\_en\\_la\\_sociedad\\_multicultural/links/09e4150c5d12455201000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Mariano_Fernandez-Enguita/publication/39206286_La_educacion_intercultural_en_la_sociedad_multicultural/links/09e4150c5d12455201000000.pdf)
- González J. (1985). Introducción a una teoría del espectáculo. Telos: Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad, (4), 35-44.
- Giovanni, S. (1997). Homo videns. Televisione e post-pensiero. Roma/etc..., Laterza.
- Habermas, J. (1999). La inclusión del otro: estudios de teoría política. Paidós Ibérica.
- Hayek, F. (1997). Los fundamentos de la libertad. Barcelona: Folio.
- Herrmann, N. 1989. The creative brain. Lake Lure. North Caroline: The Ned Herrmann Group.
- Hernández, F. (2010). Educación y cultura visual (2). Madrid: Octaedro.
- Jiménez, L. Aguirre, I. & Pimentel, L. (2011). educación artística, cultura y ciudadanía. Colección Metas Educativas 2021.OEI: Editan Santillana y OEI con el apoyo de la AECID.
- Krauss, R. (1979). La escultura en el campo expandido. La posmodernidad, 59-74.
- Lacan, J. (2003). El estadio del espejo cómo formador de la función del yo (je) tal cómo se nos revela en la experiencia psicoanalítica. En Ideología: un mapa de la cuestión (pp.107-114). Fondo de Cultura Económica.

- Lowenfeld, V. y Brittain, W. (1972). El desarrollo de la capacidad creadora. Buenos Aires: Kapelusz.
- Marín, R. (1997). Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea. Madrid: Servicio de impresiones de la Universidad Complutense.
- Miñana, et al. (2006). Formación artística y cultural: ¿arte para la convivencia? Ponencia presentada en el VII Encuentro para la Promoción y Difusión del Patrimonio Inmaterial de países Iberoamericanos. Venezuela: Caracas, San Felipe, 17.
- Mitchell W.J.T (2000). ¿Qué es la cultura visual? Jornadas Más allá de la educación artística. Cultura visual, política de reconocimiento y educación. Barcelona: Fundación La Caixa; 5 y 6 de noviembre. Traducción del texto "What Is Visual Culture?" En Irving Lavin (Ed.) Meaning in the Visual Arts: Essays in Honor of Erwin Panofsky's 100th Birthday, (pp.207-217) Princeton: Institute for Advance Studies.
- Mitchell W.J.T (2003). Mostrando el ver una crítica de la cultura visual. Estudios visuales, pp 25-26.
- Rampley, M. (2006). La Cultura visual en la era postcolonial: el desafío de la antropología. Estudios Visuales, 3, 186-211.
- Rocha, D. (2014, p.3). "Los criterios de evaluación en artes visuales, una propuesta formativa-assertiva para el siglo XXI". Recuperado el 20 noviembre de [http://www.cubaeduca.cu/medias/evaluador/CAL027-Dario\\_Roque\\_Rocha\\_Jimenez.pdf](http://www.cubaeduca.cu/medias/evaluador/CAL027-Dario_Roque_Rocha_Jimenez.pdf)
- Sánchez, Z. (2015). "Antecedentes de la educación artística plástica visual 105 en Colombia: revisión de revistas científicas 2004-2014". Lenguaje, cultura e investigación: problemas emergentes en educación. Caldas, Colombia: Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Silva, S. (2012). Del paradigma del ver al del tocar.: El devenir háptico en la creación artística contemporánea. Deforma: arte, diseño+ comunicación, (3), 126-133.
- Sperry, R. W. (1973). Lateral specialization of cerebral function in the surgically separated hemispheres. In: 3. B. McGuigan

- and R. A. Schoonover (Eds.), *Psychophysiology of Thinking*, Chapter 6, pp.5-19, New York: Academic Press.
- Taylor, C. W. (1964). *Widening horizons in creativity: the proceedings*. Ed. by Calvin W. Taylor. Wiley.
- UNESCO (2006). *Hoja de ruta para la educación artística, Conferencia Mundial sobre la educación artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Lisboa: Ediciones UNESCO.
- UNESCO (2008). *Hoja de ruta para la educación artística, Conferencia Mundial sobre la educación artística: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. Seúl: Ediciones UNESCO.
- Vygotsky, S. (1993). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade Fausto.
- Vygotsky, S. (2006). *Psicología del arte*. Bogotá: Grupo Planeta.

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, M. (2001). *La Interdisciplinariedad en la Enseñanza-Aprendizaje de las Ciencias Exactas en la Escuela Media*. Ministerio de educación. *La Habana, Cuba*.
- Álvarez, M. y San Fabián, J. (2012): "La elección del estudio de caso en investigación educativa. The selection of case studies in education research", *Gazeta de Antropología*. Nº 28 /1, junio, Artículo 14, págs.1-13.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Metodologías de investigación educativa*. Barcelona: Labor.
- Ary, D., Jacobs, Ch. & Razavieh, A. (1989). *Introducción a la Investigación Pedagógica*. México: Interamericana.
- Bamford (2006). *El factor ¡wuuu!: el papel de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Banks, A. & Banks, C. A. (1989). *Multicultural education. Issues and perspectives*. London: Allyn and Bacon.
- Banks, A. y Lynch, J. (Ed.). (1986). *Multicultural education in Western Societies*. Holt: Rinehart And Winston.
- Banlcs, A. (1981). *Multiethnic Education. Theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.



- Banlcs, A. (1991). "Teaching Multicultural Literacy to Teachers". *Teaching Educations*, 4(1).
- Barbero, J. & Ochoa, A. (2005). *Políticas de Multiculturalidad y Desubicaciones de lo Popular*. Ed. Tercer Mundo. Bogotá.
- Bourdieu, P. (2005). Entrevista, recuperado de <http://cafecomsociologia.com/2016/06/pierre-bourdieu-la-logica-de-los-campos-habitus-y-capital.html>
- Braslavsky, C. (1978). *Rehaciendo Escuelas. Hacia un Nuevo Paradigma en la educación Latinoamericana*. Santa Fe de Bogotá & Buenos Aires, convenio Andrés Bello/Santillana.
- Brea, J. I. (2002). *La era post media*. Salamanca: Salamanca ciudad de cultura y saber.
- Brea, J. L. (2005). *Los estudios visuales*. Madrid: Ed. Akal.
- Bustamante, B. (2012). "Aportes de los encuentros de experiencias significativas al campo de la educación artística". *Revista Praxis & Saber*, 3.
- Catalá, J. (2003). *La imagen compleja. La fenomenología de las imágenes en la era de la cultura visual*. Barcelona: Universidad autónoma de Barcelona publicaciones.
- Catnmitzer, L. (1984). "¿Es posible la enseñanza del arte?" *Arte en Colombia* (25).
- Danton, A. (1995). *El final del arte*. Madrid: editorial Siruela.
- De Zubiría, J. (2006). "Los Modelos Pedagógicos. Hacia una Pedagogía Dialogante". Colección Aula Abierta. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá, segunda edición.
- De Zubiría J. (2013). *¿Cómo diseñar un currículo por competencias?: Fundamentos, lineamientos y estrategias*. Coop Editorial Magisterio.
- Debord, G. (1967). *La Sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-textos, 1999.
- Deleuze, G. & Guatari F. (1980) *Rizoma*. Introducción. Valencia: Pretextos (Primera edición en castellano en 1977 del original francés de 1976).
- Dewey, J. (2008). *El arte cómo experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Dickie, G. (2005). *El círculo del arte, una teoría del arte*. Barcelona: Paidós.

- Druker, P.(2004). La sociedad postcapitalista. Bogotá: Ed. Norma.
- Eco, U. (2002). La definición del arte. Barcelona: Ed Destino/ Colección Imago Mundi.
- Eisner & Day (2004). Handbook of research and policy in art education. New Jersey London: Lawrence Erlbaum Publisher.
- Eisner, E. (1995). Educar la visión artística (2). Barcelona: Paidós.
- Fernández, B. (2000). “La Interdisciplinariedad cómo base de una estrategia para el perfeccionamiento del diseño curricular de una carrera de ciencias técnicas y su aplicación en la Ingeniería en Automática en la República de Cuba”. Tesis.
- Ferrer, G. (2004). “Las Reformas Curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados?” Lima, Grade. Documento de trabajo N° 45.
- Foucault, M. (1968). Las palabras y las cosas. Paris: Ed Siglo XXI.
- Freedman K. (1994) Interpreting gender and visual culture in art classrooms. *Studies in Art Education*, 35(3), 157-170.
- Freedman K. (2000). Social perspectives on Art Education in the U.S: teaching Visual Culture in a democracy. *Studies in Art Education*, 41 (4), p.314-329.
- Freedman K. (2003). La enseñanza de la cultura visual. Barcelona: Octaedro.
- Frega, A. (1999). Interdisciplinariedad Enfoques Didácticos para educación General. Editorial Bonum, Buenos Aires, Argentina.
- García A.S. (2005). “Enseñanza y aprendizaje en la educación artística”. El artista, Universidad Distrital Francisco José de Caldas Colombia (2).
- Gimeno, J. (2010). Saberes e Incertidumbres sobre el Currículum. Ediciones Morata, S.L. Madrid, España.
- Glaserfeld, E. (1991). “Construtivism in Education”. The International Encyclopedia of Curriculum. Arieh Lewy (Editor). Pergamon Press.
- González, M., Rueda, J. (1998). Investigación Interdisciplinaria. Urdimbres y Tramas. Colección Aula Abierta. Cooperativa Editorial Magisterio. Santa Fe de Bogotá D.C. Colombia.
- Goodman, N. (2010). Los lenguajes del arte. Barcelona: Paidós.

- Grant, C. & Sleeter, Chr. (1989). "Race, class, gender, Excepcionalidad and Educational Reform". En Banks, J. A. & Banks, Ch. A. *Multicultural Education*. Londres: Allyn and Bacon.
- Gutiérrez, A. (2002). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Madrid: Tierradenadie
- Gutiérrez, C. (2003). "Historia Integral de las Artes". Conferencia, Universidad del Atlántico, Barranquilla, Colombia.
- Heidegger M. (1958). *La época de la obra de arte*. Santiago: Ediciones de los Anales de la Universidad de Chile, 1977.
- Hernández, F. (1994). *Repensar la educación de las Artes visuales desde los Estudios de Cultura visual*. Cuadernos de Pedagogía, 312, pp.52-55, 2002.
- Hernández, F. *Para repensar la educación de las Artes visuales*. Papers de La Caixa, mayo, pp.43-58.
- Hernández Navarro, M (2007). "Resistencias a la imagen (Mary Kelly, La balada de la anti visualidad)" Recuperado el 19 de febrero del 2015 <http://www.estudiosvisuales.net/revista/pdf/num4/miguelhernandez-4-completo.pdf>
- Hernández, F. (1996). "El diseño curricular en educación visual y plástica: un análisis crítico". Recuperado el 16 de agosto de 2016 de [http://estetica.uc.cl/images/stories/Aisthesis1/Aisthesis29/el%20diseño%20curricular%20de%20educación%20visual%20y%20plástica-un%20análisis%20crítico\\_fernando%20hernandez.pdf](http://estetica.uc.cl/images/stories/Aisthesis1/Aisthesis29/el%20diseño%20curricular%20de%20educación%20visual%20y%20plástica-un%20análisis%20crítico_fernando%20hernandez.pdf)
- Jenks, C. (1995). *Visual Culture*. Londres: Routledge.
- Khun, T.S. (1986). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Larraín, J. (2007). "¿América Latina Moderna? Globalización e Identidad". Santiago, Lom Ediciones, 2005. En *Rev. Historia* (Santiago). Instituto de Historia Pontificia Universidad Católica de Chile. 40(I), 204-214. Santiago.
- Ley General de la Cultura 379 de agosto 7 (1997). Ministerio de Cultura. Bogotá, D.C.
- Ley Orgánica 9 / 1992, 23 de diciembre, de transferencia de competencias a Comunidades Autónomas que accedieron a la autonomía por la vía del Artículo 143 de la Constitución.

- López-Barajas, E. (1997). "Integración de Saberes e Interdisciplinariedad". Actas y Congresos. Universidad Nacional de educación a Distancia. Madrid, España.
- Lucio, R. (1994). "El Enfoque Constructivista en la educación ". Revista educación y Cultura N° 34. Bogotá.
- Lyotard, J-F. (1984). La condición posmoderna. Madrid: Cátedra.
- Magendzo, A. (1986). El Currículum y Cultura en América Latina; publicado por el Programa Interdisciplinario de Investigación en educación . 1ª Edición. Santiago de Chile.
- Marín, R. (2011). La investigación en educación artística. Educatio Siglo XXI, 29,(1), pp.211-230 recuperado en 16 de diciembre 2016 de <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/119951/112921>
- McDonald, R., Boud, D., Francis, J., & Gonczy, A. (1995). "Nuevas perspectivas sobre la educación". Boletín técnico de formación profesional CINTERFOR-OIT, UNESCO, Paris.
- Mejía Echeverri, S. (2012). Investigación en educación artística y formación de docentes en artes plásticas. Uni-pluri/versidad, 12 (2).
- Ministerio de Cultura de Colombia. (2003-2009). Plan Nacional de Música para la Convivencia. En [www.mincultura.gov.co](http://www.mincultura.gov.co)
- Ministerio de Cultura de Colombia. (2007). Plan Nacional para las Artes 2006-2010. En [www.mincultura.gov.co](http://www.mincultura.gov.co)
- Ministerio de educación de Chile. (2006). Conceptos clave para la resolución pacífica de conflictos en el ámbito escolar. Gobierno de Chile, Ministerio de educación. Recuperado de: [http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR\\_Articulos/resolucion%20pacifica%20de%20conflictos.pdf](http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_Articulos/resolucion%20pacifica%20de%20conflictos.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2000). Lineamientos Curriculares de educación artística. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). Documento N° 3. Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Bogotá: MEN.

- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2008). Guía No. 31. Evaluación Anual de Desempeño de Docentes y Directivos Docentes. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2009a). Decreto 1290 Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2009b). Documento II. Fundamentaciones y orientaciones del Decreto 1290 de 2009. Evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes en los niveles de educación básica y primaria. Bogotá: MEN
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2010). Orientaciones Pedagógicas para la educación artística en Básica y Media. Bogotá. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2011). Perfil de competencias de directivos docentes y docentes. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2012). El perfil del docente orientador que se rige por el Estatuto de Profesionalización Docente (Decreto Ley 1278 de 2002). Bogotá: MEN 60 Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el escalafón docente de los docentes y directivos docentes regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2012). El perfil del docente orientador que se rige por el Estatuto de Profesionalización Docente (Decreto Ley 1278 de 2002). Bogotá: MEN.
- Ministerios de Educación y Cultura, Externado de Colombia. (2006). Estudio Prospectivo para la educación artística 2006-2016. En: Artes en la Ciudad/ En la Memoria/ [www.entrelasartes.org](http://www.entrelasartes.org). Ministerio de educación Nacional. (2003). "TIC TAC: la nueva apuesta para Tecnología + Pedagogía". Recuperado el 19 de abril de 2014, de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-324293.html>.
- Miñana, C. (1997). educación artística en la educación Básica. Elementos para un debate. Colombia Aportes, 48 (1).
- Mirzoeff N. (1998). What is visual culture? En N. Mirzoeff (Ed.) Visual Culture Reader. p.3-13. Londres: Routledge.

- Mirzoeff N. (1999). Introduction: What is Visual Culture? En: An introduction to Visual Culture. Londres: Routledge.
- Mirzoeff N. (2000). Diaspora and visual culture: representing Africans and Jews. London. Routledge.
- Mirzoeff N. (2003) Una introducción a la cultura visual. Barcelona: Paidós.
- Mirzoeff, N. (2003). Una introducción a la cultura visual. Barcelona: Paidós.
- Mitchell W. J. T. (2000). Interdisciplinaria y cultura visual. Jornadas Más allá de la educación artística. Cultura visual, política de reconocimiento y educación . Barcelona: Fundación La Caixa; 5 y 6 de noviembre. Traducción del texto Interdisciplinarity and Visual Culture. Art Bulletin, 4, (77) (diciembre).
- Mitchell W. J. T. (2005). No existen medios visuales. En: J.L. Brea (Ed.) Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización. Madrid: Akal. p.17- 25.
- Mockus, A. (1995). "Lugar de la Pedagogía en las Universidades". Documentos para la Reforma Académica. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Muñoz, J. (2001). Competencias Investigativas para profesionales que forman y enseñan ¿Cómo Desarrollarlas? Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, D.C.
- Nieto, L. (1991). "Una Visión sobre la Interdisciplinaria y su Construcción en los Currículos Profesionales". Cuadrante N° 5-6 (Nueva Época), Enero-agosto 1991. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades. UASLP, México.
- Olaya, O. (2006). Construyendo capacidades creativas para el siglo XXI. En el marco de la conferencia mundial de educación artística, Lisboa, Portugal.
- Olaya, O. (2009). "Enseñanza de las artes visuales en Colombia". Revista Digital do Laboratório de Arte Visuais. Disponible en: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/article/view/2172/1322>
- Ordóñez, A. (2011). "Nuevas artes y oficios en Colombia". Revista Signo y Pensamiento, XXXI (59),

- Orientaciones para la Secuenciación de Contenidos: educación Física, Conocimiento del Medio y educación artística (1992). Colección de *Materiales Curriculares para la educación Primaria, N° 2. Junta de Andalucía, Consejería de educación y Ciencias. Sevilla, España.*
- Ortega y Gasset, J. (1964). *Obras completas*. Madrid: Ed. Castilla S.A.
- Oteriza, P. (1993). "Modelos para la Producción y actualización Curricular. Informe Final". Universidad de Santiago de Chile y Asociados.
- Panqueva, J. (1983). "La Interdisciplinarietà y el Currículo Integrado". IV Encuentro de Secretarios generales de las Instituciones de educación Superior en América Latina y el Caribe. Cartagena, octubre, 2000.
- Paoletti, J., & Radke, G. (2002). *El arte en la Italia del Renacimiento*. Madrid: Ed Akal.
- Pérez, M. A. (2012). "Integración de la Música a la estructura curricular de los programas de educación artística – musical de la Universidad del Atlántico". (Tesis doctoral inédita). Manizales: Tesis no publicada RUDE Colombia CADE Caldas.
- Piscitelli, A. (2005). *Internet: La imprenta del S. XXI*. Buenos Aires: ED. Akal.
- Posada, R. (2004, p.20). "Formación Superior basada en competencias, interdisciplinarietà y trabajo autónomo del estudiante", *Revista Iberoamericana de educación*. Recuperado el 4 de marzo de 2010, desde <http://www.rieoei.org/deloslectores/648Posada.PDF>. [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM\\_Torres\\_Unidad\\_2.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Torres_Unidad_2.pdf)
- Posner, G. (2004). *Análisis del Currículo*. Mc Graw-Hill Interamericana Ediciones, S.A. de C.V. México, D.F.
- Prensky, M. (2010). *Nativos e inmigrantes digitales*. Madrid: Albatros, S.A.
- Proyecto Académico Curricular. (1999). *Elementos Propedéuticos. Revista Facultad de Ciencias de la educación*. Universidad del Atlántico, Barranquilla, Colombia.

- Ríos, R. (2006). "De la pedagogía a las ciencias de la educación: una lectura desde el saber pedagógico colombiano". *Educación y pedagogía*, Universidad de Antioquía (Facultad de educación) (44).
- Romo, M. (2012). Algunas investigaciones sobre el impacto de la creatividad en el ámbito educativo. *Good Morning Creativity*, 123.
- Román, M. y Díez, E. (1994). *Currículum y Enseñanza una Didáctica Centrada en Procesos*. Universidad de Complutense de Madrid. Editorial EOS, Madrid, España.
- Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.
- Sacristán, G. (2002). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata, 8ª Edición. Madrid, España.
- Saenz, O. (1988). *Didáctica General. Un Enfoque Curricular*. Colección de Ciencias de la educación. Editorial Marfil S.A. Alcoy, España.
- Sánchez, Z. (2014). Seminario doctoral "La estructura de la tesis doctoral".
- Serie Lineamientos Curriculares educación artística. (2001). Ministerio de educación Nacional. Bogotá D.C. República de Colombia.
- Suárez, M. (2008). "Seminario: Análisis Semántico Estructural del Contenido. Doctorado en Ciencias de la educación". Área Pedagogía, Currículo y Didáctica. RUDECOLOMBIA, Universidad de Caldas Manizales.
- Taylor & Bogdan (1987). *Introducción a métodos cualitativos de investigación* (2). Barcelona: Paidós.
- Toffler, A. (1981). *La tercera ola*. Bogotá: Ed. Plaza & Janés.
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo xxi: visión y acción*. Conferencia sobre la educación superior. Paris: Ediciones UNESCO.
- UNESCO (2011). *Declaración Universal sobre diversidad cultural*. Recuperado el 21 de diciembre de 2016 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>
- UNESCO. *Notas sobre Políticas de la Primera Infancia* N° 26. septiembre 2004.



- Vega, M. y Corral, R (2006). *Revista Currículum Dezembrol*, 2(3). Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil.
- Villar, J. (2013). Sistema educativo en Japón, visto el 15 de octubre de 2015 en <https://www.laprovincia.es/opinion/2013/01/27/sistema-educativo-japon/510996.html>
- Warhol, A. *Catálogo. Modern Museet, Estocolmo.*
- Yáñez, P.(2007). Tesis Doctoral. Relación Dialógica para el Abordaje de la Pertinencia Cultural en la Enseñanza de las Artes Musicales: Un enfoque Etnográfico. Universidad. Academia de Humanismo Cristiano. Dirección de Postgrado Santiago de Chile.
- Yus, R. (1997). *Hacia una educación Global desde la Transversalidad.* Edición: Grupo Anaya, S.A. Funlabrada. Madrid, España.