

Pensar Las Imágenes Desde El Rol Docente. Una Mirada Desde La Cultura Visual

Thinking about Images and the Teacher's role A Look at Visual Culture

Resumen: Este artículo reflexiona acerca de las relaciones entre el rol de los educadores en los espacios educativos contemporáneos y las posibilidades de trabajo que desde la cultura visual se podrían delinear. Las formas de ver y de construir nuestras visualidades en nuestra cotidianeidad implican poder pensarnos más allá de nuestras prácticas habituales y trascender abordajes disciplinarios compartimentados, intentando generar otros abordajes y otras miradas, ampliando nuestra atención sobre las imágenes que no encontramos en el campo artístico.

Palabras clave: Cultura visual; educación de las artes visuales; docencia.

Abstract: This article reflects on the relationship between the role of educators in contemporary educational spaces and job possibilities that may arise from visual culture. The ways of seeing and building our everyday visualities imply that we can think beyond our habitual practices and transcend compartmentalized disciplinary approaches, attempting to create other approaches and other perspectives, expanding our attention to images not found in the art field.

Keywords: Visual culture; visual art education; teaching.

INTRODUCCIÓN

Intentemos pensar en la cantidad de imágenes con las que nos relacionamos cotidianamente. Intentemos recordar las que llamaron nuestra atención. Ahora tratemos de dilucidar aquellas que se acercaban o intentaban al menos hacerlo a la realidad. A una realidad. ¿Podemos hacerlo? ¿Es alcanzable el objetivo de identificar entre la innumerable cantidad de imágenes con las que nos vinculamos, cuáles se emparentan con la realidad que pretenden reflejar y cuáles no? Seguramente no sea posible, o al menos nos resulte muy difícil. Es que quizás tampoco importa saber o tener claro ese aspecto, sino por el contrario el esfuerzo que debamos realizar sea en el sentido de no asumir como naturales las imágenes que consumimos, provengan de la publicidad, la televisión, la política o el campo artístico. Seguramente esta posibilidad de problematizar las imágenes que a diario producimos, exponemos, recibimos, negociamos y aceptamos o rechazamos, nos permita colocar la atención en los mecanismos de construcción de realidades que muchas veces intentan formar opiniones y construir discursos en todos los campos de nuestra vida cotidiana.

Nuestras sociedades asumen hoy a las imágenes, como fragmentos reales de verdades seleccionadas. Quienes seleccionan, dónde se definen esas selecciones y cuáles son las imágenes que quedan fuera de las miradas homogéneas, son aspectos que pocas veces nos detenemos a pensar.

VISUALIDADES EN DIÁLOGO

Hoy, cuando nos enfrentamos a las imágenes, no podemos menos que dudar acerca de lo que esas imágenes transmiten y, al mismo tiempo, ponerlas a dialogar con lo que dicen de nosotros. ¿Desde dónde nos paramos para dialogar con ellas? ¿Cuáles son los conceptos,

[1] Este texto, de autoria de Gonzalo Vicci, foi apresentado como palestra no II Seminário Internacional Ensino da Arte: Culturas e Práticas do Cotidiano, realizado de 14 a 16 de Outubro de 2015, no Centro de Artes/UFPEL, em Pelotas, RS. Coordenação e Organização do evento: Profa. Dra. Nadia da Cruz Senna, Profa. Dra. Úrsula Rosa da Silva; Profa. Dra. Mirela Meira e promovido pelo: Projeto Arte na Escola do Centro de Artes/ Polo UFPEL; PPGAV-Mestrado/UFPEL e Faculdade de Educação/UFPEL.

ideas, prejuicios que manejamos en relación con lo que nos muestran? ¿Que buscamos ver? ¿Qué proponemos que vean de nosotros? Generamos imágenes cotidianamente, en diversas situaciones, y las hacemos circular por diferentes medios. Permanentemente estamos generando discursos y nuevas miradas sobre nuestras realidades, nuestros amigos y familiares, nuestro entorno. Elegimos a quién mostramos esas imágenes y de qué manera queremos que nos miren. Al mismo tiempo, nuestras fotografías circulan sin que tengamos claro quién las ve y cómo. Ese juego, paradójico, implica creer que estamos controlando nuestras imágenes cuando en realidad siempre hay imágenes nuestras que no podemos controlar. Aquí aparecen, entonces, aspectos relacionados con nuestras subjetividades, con nuestra intimidad y de qué forma es moldeada por esos discursos que negociamos a diario. Complejizar las maneras de ver las imágenes implica cuestionarnos también a nosotros, cuestionar nuestras formas de construir realidades.

En este sentido, coincido con Georges Didi-Huberman cuando sostiene que:

Ciertamente, no existe una sola imagen que no implique, simultáneamente, miradas, gestos y pensamientos. Dependiendo de la situación, las miradas pueden ser ciegas o penetrantes; los gestos, brutales o delicados; los pensamientos, inadecuados o sublimes. Pero, sea como sea, no existe tal cosa para una imagen que se pura visión, absoluto pensamiento o simple manipulación.(...) Todas las imágenes del mundo son el resultado de una manipulación, de un esfuerzo voluntario en el que interviene la mano del hombre. (...) La cuestión es, más bien, cómo determinar, cada vez, en cada imagen, que es lo que la mano ha hecho exactamente, como lo ha hecho y para qué, con qué propósito tuvo lugar la manipulación. (...) Frente a cada imagen, lo que deberíamos preguntarnos es cómo (nos) mira, cómo (nos) piensa y cómo (nos) toca a la vez. (DIDI-HUBERMAN, 2014, p. 13)

Este posicionamiento requiere de algunos movimientos que debemos realizar si pretendemos revisar nuestras prácticas cotidianas al momento de enfrentarnos a las imágenes, propias o ajenas. Si como sostiene Keith Moxey, cada imagen provoca su propia recepción (2015, p. 32) será necesario pensar nuestros emplazamientos para negociar las imágenes y sus discursos. Es decir, volver a mirar las condiciones en que nos constituimos como “receptores” de las imágenes, para tomar una postura activa que responda aquello que nos dice y al mismo tiempo proyecte nuestra capacidad de generar otras imágenes y otros discursos que dialoguen, discutan y cuestionen esas realidades construidas o “manipuladas” desde otros espacios.

Pensar las imágenes desde la Cultura Visual, implica colocar la atención en nuestros ambientes cotidianos ubicando la diversidad de imágenes que transmiten todo tipo de informaciones, discursos, ideologías, noticias, comunicaciones, y que generan emociones y pensamientos en múltiples sentidos; circulaciones inmateriales de las imágenes donde el aura producida por una expectación con tiempo y espacio se desvanece en la inmediatez y el cambio de ritmo vital.

Vemos a través de encuadres, referencias y filtros producidos por la cultura y por nuestra trayectoria e historia personal. Por esta razón, la cultura visual puede ser definida como un modo de ver y ser visto, de percibir y ser percibido, de pensar y de dar sentido al mundo. Debe ser comprendida como un abordaje que incluye todos los artefactos visuales, formas y modos de pensar que configuran nuestra percepción de la vida cotidiana. (MARTINS, 2013, p. 29).

Pantallas, celulares, plasmas, monitores y muchas más aplicaciones tecnológicas sustentan la imagen por un momento, el requerido para su visualización. Pero es necesario preguntarnos de qué manera esos acervos de imágenes son asimilados o enfrentados, preguntarnos hasta cuándo las guardamos, si las olvidamos o si transformamos

su valor desde nuevas acciones creativas.

La ciudad, el cuerpo, la política, el consumo, la publicidad, los derechos humanos, la historia del arte, la guerra, la inmigración, la violencia, relaciones de género. Son todas estas imágenes de masculinidad y femineidad; el cuerpo popular y el cuerpo artístico; el trabajo y sus transformaciones; el espacio arquitectónico como generador de heteronomías o autonomías; la moda; y una infinidad de temáticas que las imágenes con las que nos relacionamos ponen en cuestión a diario. Poder colocar sobre la mesa la diversidad de discursos que circulan en relación con estas temáticas y discutirlos desde una postura crítica sobre lo que las imágenes nos muestran, puede ser una forma de comenzar a organizar y trabajar en la posibilidad de construir nuestras propias imágenes-discursos vinculados a nuestra realidad.

Es imprescindible asumir y definir el lugar desde donde hablamos como forma de posicionamiento político y metodológico, y aún más, si nuestro rol está relacionado con la educación artística. Como sostiene Mitchell

(...) la visión y las imágenes visuales, las cosas que (...) resultan aparentemente automáticas, transparentes y naturales constituyen construcciones simbólicas, en la misma medida en que lo supone un lenguaje que ha de ser aprendido, un sistema de códigos que interpone un velo ideológico entre el mundo real y nosotros. (MITCHELL, 2003, p. 26).

Ese velo ideológico al que refiere el autor, implica una actitud interrogante frente a las imágenes, no tanto en el sentido de identificar lo que nos quieren proponer, sino en la posibilidad de saber que es lo que dicen de nosotros. La noción de hiperrealidad planteada por Baudrillard (1978) ya aportaba una perspectiva donde el poder económico y/o político determina la circulación e invención de realidades

y simulacros, que habitualmente se sostienen en imágenes, sean fijas o en movimiento, para consolidar y proyectar miradas hegemónicas en relación a las sociedades a las que se dirigen.

Al mismo tiempo, los espacios donde la educación tiene lugar se han modificado y hoy son en espacios sociales que incluyen la escolarización pero no se limitan a ella. Al decir de Henry Giroux (1994) los lugares pedagógicos se generan en diversos ámbitos donde las estructuras de poder se organizan y despliegan sus discursos. Este contexto implica volver a pensar también, el rol docente, en particular en la educación artística, en el sentido de ampliar la base de atención hacia fuera de ese campo de producción simbólica. Obviamente este estado de cuestionamiento exige plantear perspectivas que transformen los espacios de comodidad en lugares para la reflexión y cuestionamiento.

En tal sentido y siguiendo con Giroux, compartimos la idea de que:

En un mundo cuyas fronteras se han astillado y vuelto porosas, se plantean nuevos desafíos no solo a los educadores, sino a todos aquellos para quienes la contingencia y la pérdida de las certezas no significan el triunfo inevitable del nihilismo y la desesperación, sino más bien un estado de posibilidad en el que el destino y la esperanza puedan liberarse del cada vez más débil abrazo de la modernidad. Vivimos en un mundo posmoderno donde las fronteras ya no son firmes, sino cada vez más flexibles. (GIROUX, 2003, p. 229)

Varios autores señalan aspectos positivos y negativos de este momento de cambio (ROSE 1991, BURGÍN 1986, EAGLETON 1987). En cuanto a la educación artística, la transformación curricular resulta un elemento de particular focalización: los pequeños relatos en lugar del metarrelato (LYOTARD, 1984), el vínculo poder/saber (Foucault, 1970; 1965) la idea de deconstrucción como mecanismo para pro-

blermatizar aspectos no develados y el concepto de doble codificación (EFLAND, FREEMAN Y STUHR, 2003, p. 157-190), constituyen aspectos transformadores de las perspectivas educativas.

En este sentido los Estudios sobre Cultura Visual, emergen desde la confluencia de un campo disciplinar muy amplio y complejo, tratando de abordar el análisis de nuestras formas de mirar y ver, cuáles son los lugares desde donde nos posicionamos para mirar e incorporar el repertorio visual que a diario se nos presentan, tratando de prestar atención a todas las imágenes que se nos presenta descifrando sus significados más allá de nuestros propios ángulos de análisis.

Cada una de las cosas que vemos, contiene implícita o explícitamente significaciones que utilizamos consciente e inconscientemente para recibir y transmitir, ideas, mensajes.

A cultura visual desafia os limites do sistema das belas artes e suas instituições ao estudar o caráter cambiante dos objetos artísticos analisando-os como artefatos sociais; ao deslocar o foco das categorias artísticas tradicionais e disciplinas acadêmicas no estudo dos objetos (...) ao explorar conexões e contrastes entre as diversas formas de arte popular e das belas artes; ao incluir e discutir o impacto das imagens de cinema, de publicidade, de jogos de computador e histórias em quadrinho sobre adolescentes, jovens e adultos; ao ampliar limites culturais e educativos que abrangem outros seguimentos e grupos culturais, suas imagens e artefatos; ao enfatizar, deliberadamente, a relação arte e vida, ou seja, arte e imagem como parte do cotidiano, como parte de uma convivência diária com nossa diversidade. (MARTINS, 2006, p. 71)

Deberíamos entonces cuestionar la idea que habitualmente se instala cuando hablamos de los objetos, productos o eventos vinculados con lo artístico, y es la referida a que los mismos contienen una verdad única a ser revelada por aquellos individuos dotados de

un don espacial. Entiendo necesario profundizar en la definición de arte como experiencia que cuestiona directamente este concepto y centra su atención en las verdades circulantes al momento de ese encuentro.

La idea acerca de la comprensión del arte, aquí, estaría sustentada en

...apropiarse de estos condensados simbólicos para utilizarlos en nuestro propio proyecto de construcción identitaria. El interés de la comprensión artística (...) reside en su poder para configurar identidad y desarrollar sensibilidad estética, transformando las experiencias emotivas ajenas en tomas de conciencia sobre la propia existencia." (AGUIRRE, 2004, p. 5)

La experiencia estética genera conocimiento, nos relaciona con el mundo, nos provoca miradas múltiples sobre éste, nos conduce a actuar y así nos implica con el/los otro/s. La racionalidad que parece dominarnos como modalidad de aproximación al mundo, o forma predominante de conocimiento, deja su lugar de privilegio, desde la perspectiva de la experiencia estética, a otras formas de acercamiento a nuestro entorno.

Cuando hablamos de experiencia estética, nos referimos al proceso a través del cual el individuo va construyendo un itinerario de experiencias vitales, entre ellas, las estéticas:

Es el sujeto experiencial al que me refiero, el sujeto crisol donde se funden en una experiencia singular el objeto estético, los significados culturales y la propia biografía emocional. Porque la experiencia estética no depende de la calidad del objeto artístico, ni es una cosa exclusivamente intrasubjetiva ni un hecho exclusivamente sociocultural. (AGUIRRE, 2005, p. 31)

La educación que privilegia esta racionalidad ha de ser debatida con los argumentos de la integralidad del conocimiento humano

no desprovisto de lo emocional como elemento constitutivo. Producción simbólica y vida cotidiana han de conjugarse desde lo educativo en su carácter relacional y desde una perspectiva que no privilegie una forma de conocer sobre otra.

Partimos de la base de que el desarrollo pleno de la ciudadanía contemporánea, globalizada y en red, implica necesariamente la toma de conciencia de las condiciones propias y el reconocimiento de las particularidades e identidades que circulan en el entorno inmediato de los individuos. Es necesario entonces, facilitar el acceso a herramientas simbólicas que permitan, no solo conocer sino modificar y construir nuevas situaciones permitiendo el ejercicio pleno de los derechos.

ALGUNAS IDEAS SOBRE EL ROL DOCENTE

Desde las instituciones vinculadas a la enseñanza de las artes visuales, esta perspectiva puede ser una herramienta útil para transformar los modos de ver y/o mirar las producciones estéticas que dentro de ellas se generan y al mismo tiempo nos posiciona –de alguna manera- en una actitud desafiante frente a las nociones de profesor e incluso de artista. Es que, necesariamente este abordaje implica volver a pensar el rol que cada uno de estos actores tiene en el entramado social y al mismo tiempo prestar atención, más de cerca quizás, a las imágenes que nos circundan, sean estas del campo artístico o no.

Pensemos entonces en que las posibilidades de crear sentido, de sugerir, de transformar a través de una imagen, no está solamente o exclusivamente en el campo artístico.

Intentemos ampliar el foco, ir hacia los lados, y poner en diálogo otras producciones que desde diversos espacios de lo cotidiano nos sugieren, interpelan, provocan y transforman. Pensemos también en la dimensión política de esos condensados simbólicos que podemos

encontrar en campañas publicitarias, en la vía pública, incluso en las instituciones educativas. Pensemos también los mecanismos a través de los cuales –habitualmente- esas producciones que provienen de esos otros espacios por fuera de lo legitimado por el campo artístico, son ignoradas.

Ese proceso de disociación que muchas veces acontece en una Escuela o Facultad de artes a través del cual se concentra la atención únicamente en las imágenes que se legitiman dentro del campo, está dejando por fuera de la discusión a una cantidad considerable de discursos estéticos que desde lo contemporáneo se transforman y utilizan. Estos discursos entonces se tornan híbridos, mezclados, escondidos, reciclados y vueltos a utilizar una y mil veces por sujetos, instituciones, corporaciones, multinacionales, partidos políticos que dotan de nuevos sentidos a viejas imágenes, construyendo otros discursos que resulta necesario cuestionar y problematizar.

Al mismo tiempo, este enfoque implica apelar a otros enfoques que puedan saltar por encima de las “murallas” disciplinares intentando generar abordajes amplios. Como sostiene Guasch:

(...)la Cultura Visual es definitivamente un campo interdisciplinar (o, como Mitchell prefiere denominarlo, ‘indisciplinar’, es decir; un lugar de convergencia y turbulencia, un suplemento peligroso para las disciplinas (...) un lugar de convergencia y conversación a través de distintas líneas disciplinarias. (GUASCH, 2005, p. 67))

En este contexto, la formación del profesorado se transforma en un tema central al momento de pensar otras posibilidades de abordaje al momento de trabajar con imágenes. En definitiva se trata de trazar estrategias donde estos abordajes estén presentes al momento de definir programas de estudios, materiales didácticos y emplazamientos teóricos. Pensemos además la necesidad de repensar el rol de los educadores en función de los contextos, las realidades y

posibilidades de configuración de esos roles, de qué manera pueden transformarse en protagonistas activos y comprometidos de un cambio curricular que incorpore otras miradas. Como sostiene Eisner: “Cuál es el contexto, quién es el profesor, quiénes son los estudiantes, con qué otras exigencias debe enfrentarse un profesor, cuáles son los propósitos de un profesor; todas estas son consideraciones relevantes para intentar ver y valorar la enseñanza” (EISNER, 1998, p. 98)

Lo que también debemos tener claro al discutir estos tópicos es la imposibilidad de crear fórmulas que mágicamente puedan imponer o impulsar cambios significativos en los espacios relacionados con la educación. En realidad resulta necesario delinear que cada situación compone un panorama determinado, delimitado y con características particulares, que muchas veces escapan a la adaptación o construcción de nuevo modelo educativo impulsado por un plan de educación o una directriz política determinada. En realidad, y esto sí creo que puede ser aplicable a cualquier parte del mundo, los cambios, las verdaderas transformaciones curriculares o de enfoques, necesitan del impulso y compromiso de los docentes. Sin embargo y como sostiene Goodson la realidad nos muestra que “... hay varios actores clave en el proceso educativo, pero el más descuidado es el profesor. (...) Pienso que los profesores representan claramente un agente absolutamente central, y es lamentable que este potencial no se refleje en el proceso de la política educativa”. (GOODSON, 2000, p. 43)

Es necesario entonces, intentar desde esta perspectiva, proponer algunos apuntes que intenten constituirse en temas de discusión para poder mejorar las prácticas docentes que hoy se desarrollan y quizás, instaurar nuevas experiencias desde la de-construcción de la cotidianeidad docente. En el sentido de leer la realidad no con

interpretaciones fijas e inamovibles, sino por el contrario haciendo emerger o conflictivo como forma de cuestionar las verdades absolutas.

Importa emplazarse en un escenario en donde la docencia

(...) necesita ser revisada si pretendemos establecer un dialogo permanente entre lo que acontece fuera de la Escuela (como institución de formación que pasa desde la educación infantil hasta la Universidad), los cambios en la organización de los saberes, las representaciones simbólicas, las formas de trabajo, las comunicaciones y la actuación de los docentes en el aula. (HERNÁNDEZ, 2005, p. 26)

Si tenemos en cuenta además, como se ha reconfigurado la noción de sujeto en la posmodernidad y como esto afecta la construcción del docente, el problema puede enredarse aún más.

Es que no solo está en cuestión, en este caso, como se construye la identidad del docente. Es necesario partir de la base de que el docente adolece o atraviesa la misma sensación de incertidumbre que sus contemporáneos. La identidad de ese sujeto-docente implicará varias identidades yuxtapuestas y en algunos casos, funcionando como un palimpsesto. No borrando identidades sino superponiéndolas, generando así conflictos que no siempre resultaran fácilmente identificables.

Me interesa en este sentido, la idea que plantea Fernando Hernández cuando señala que “el sujeto asume distintas identidades que no están unificadas en torno a un ser coherente, ordenado y racional sino que los diferentes aspectos de identidad de una persona están en transición y son dinámicos” (HERNÁNDEZ, op. cit. p. 29)

Esta condición, sin dudas conflictiva, plantea el desafío de pensar en el docente, ya no como un sujeto estático, aferrado a su disciplina, al currículum, a la institución en la que trabaja o incapaz de

replantearse a sí mismo o cuestionarse. Implica construir herramientas que le permitan re-escribir sus itinerarios reflexionando acerca de los problemas del día a día. Además, pensemos en la particularidad de un estudiantado, generalmente estigmatizado (por joven, por rico, por pobre), signado por la desconfianza a las ideologías totalizadoras, que demanda, que exige pero no siempre es coherente con su accionar.

Esta realidad conlleva el precepto posmoderno orientado a la educación:

(...) los profesores deberían concienciar a sus alumnos de la gran variedad de niveles de interpretación existentes, de los constantes cambios e influencias a los que esta sujeto el entendimiento, y del hecho de que esta flexibilidad del conocimiento resulta vital para la formación del pensamiento creativo.” (EFLAND, FREEMAN Y STUHR Op. Cit. p. 84)

Esto implica que cualquier estrategia deberá orientarse en un doble sentido, intentando generar espacios comunes de trabajo, abiertos a la diferencia, incorporándola en su dimensión social, intentando que los docentes de involucren en las estrategias de enseñanza intentando trabajar en base a los intereses, inquietudes y necesidades que tenga en los grupos con los que trabaja, desde lo diverso y los diálogos que se puedan generar desde esa confluencia. En el mismo sentido, las imágenes de lo cotidiano cobran aquí particular importancia. ¿Con que producciones visuales podemos provocar la mirada del otro? ¿Cuáles son las imágenes que circulan, negocian e intercambian cotidianamente los estudiantes e incluso los profesores? ¿Podemos descartarlas como insumo para trabajar en la educación artística?

Entiendo que resulta imprescindible cuestionar o reformular los planteos curriculares, ampliar las estrategias de trabajo, prestando

atención en las relaciones que podemos entablar entre las imágenes provenientes del campo de la producción artística y lo cotidiano, en la calle, la televisión, internet, etc. Creo que en esta línea de pensamiento son importantes las ideas de “conciencia nómada y esfera pública de la educación”, que plantean Irene Tourinho y Raymundo Martins (2005, p. 8) ya que estas sirven tanto para repensar una propuesta curricular de educación artística así como reposicionar el rol del docente en la sociedad. Un rol que necesariamente debe posicionarlo activamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje articulados con las necesidades del medio.

En tiempos de particular incertidumbre es preciso comprometerse éticamente frente a la educación. Quizás profundizando la dimensión que plantea Giroux, de tomar a los docentes como intelectuales, en el entendido de que: “...los educadores deben convertirse en provocadores; tienen que tomar posición a la vez que niegan a involucrarse en un relativismo cínico o una política doctrinaria.” (GIROUX; HENRY op. cit. p. 376). El concepto de Pedagogía de los límites que maneja este autor, resulta de particular trascendencia para profundizar e la construcción de un rol necesariamente comprometido:

¹¹ La pedagogía de los límites confirma y pone críticamente en juego el conocimiento y la experiencia por los cuales los alumnos son autores de sus propias voces y construyen identidades sociales. Hay que tomar en serio el conocimiento y las experiencias que constituyen las voces individuales y colectivas gracias a las cuales los alumnos se identifican y otorgan significado a sí mismos y a los otros, y recurrir a lo que saben de su propia vida para criticar la cultura dominante” (GIROUX, 2003, p. 223)

Si ponemos en diálogo esta mirada con las posibilidades que los Estudios sobre Cultura Visual nos plantean, podemos avanzar en el diseño de herramientas que nos coloquen como docentes en nuevos espacios de acción, donde el eje esté centrado en las posibilida-

des que las imágenes tienen a la momento de construir significados, de negociarlos y cuestionarlos. La noción de las educadoras y los educadores como post-productores que plantea Miranda (2013), nos permite avanzar en la construcción de ese nuevo emplazamiento que como profesores debemos generar:

(...) un objetivo de orientación de la educación de las artes visuales debe ser quebrar la distinción que separa a los productores de las imágenes de los espectadores. Probablemente la distinción no sea esa sino que haya que detenerse en la posibilidad de la acción creativa; aquella que dota de significado a unas imágenes y les dan sentido. Y en este punto ha de centrarse lo educativo, donde lo distintivo será el acto de significar sea como productor o como usuario de las imágenes. (Miranda, 2013, p. 12)

De esta forma, al resignificarse el rol del docente también se vuelven a configurar de todos quienes participan el proceso educativo, como proceso imprescindible para generar dinámicas donde las construcciones de significado no sólo residan en las posturas o ideologías institucionales o del profesor; esa construcción de sentido será el resultado del encuentro y el diálogo de diversas posturas construidas desde diversos emplazamientos y trayectorias.

EN SÍNTESIS

Entiendo importante poder profundizar la reflexión en torno a los mecanismos a través de los cuales las educadoras y educadores nos posicionamos frente a las imágenes, en el campo de la educación artística.

La dimensión política del rol docente en la relación educativa y al mismo tiempo el potencial de trabajo que implica el abordaje de esa misma dimensión en las visualidades contemporáneas, exigen ampliar las herramientas, abordajes y líneas de acción en estos te-

mas.

Las subjetividades construidas como palimpsestos de experiencias que nos posicionan frente a lo cotidiano, nos presentan desafíos metodológicos que trascienden el campo de la producción artística como único espacio de construcción de sentido a través de las imágenes y nos obliga a iniciar caminos liminares, que a mismo tiempo construyan diálogos que relacionen y reconfiguren nuevas centralidades (sus límites) en relación a las imágenes!

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIRRE, I. **Más allá de la comprensión de la cultura visual: una aproximación pragmática a la educación estética** (mimeo) Pamplona. 2004
- AGIRRE, Imanol **Teorías y prácticas en educación artística** Barcelona-Pamplona: Octaedro-Universidad Pública de Navarra. 2005
- EISNER, E. W. **El ojo ilustrado**. Barcelona: Paidós, p. 98. 1998
- EFLAND, A., FREEMAN, K Y STUHR, P. **La educación en el arte posmoderno**. Barcelona, Paidós, pp. 157-190. 2003
- GIROUX, Henry **Pedagogía y política de la esperanza**. Teoría cultural y enseñanza: una antología crítica. – 1 ed. Buenos Aires: Amorrortu editores. 2003
- GOODSON, I **El cambio en el currículum**. Barcelona, Octaedro, p. 43. 2000
- GUASCH, A. M. Doce reglas para una nueva academia: La "nueva historia del arte" y los estudios visuales. En: **Estudios visuales – La epistemología de la visualidad en la era de la globalización**. José Luis Brea (Ed.) Madrid: Akal. p. 67. 2005
- HERNÁNDEZ, F. **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria, UFSM, p. 38. 2005
- MARTINS, R. . «Temporalidad. La construcción social de las practicas del ver » en G. VICCI (comp.). **Miradas nómadas. Educación artística y cultura visual en Paysandú**. Paysandú, IENBA/UDELAR, pp. 29-46. 2013

MARTINS, R. . **Porque e como falamos da cultura visual.** Visualidades: Revista do Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual. Goiânia-GO: UFG, FAV. 2006

MIRANDA, F. "Cultura visual y educación de las artes visuales: algunas incomodidades" **Revista Digital do LAV**, vol. 6, núm. 11, septiembre, 2013 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, Brasil. 2013

MITCHELL, W. J. T., "Mostrando el ver: una crítica de la cultura visual", **Estudios Visuales**, núm. 1, noviembre de 2003, CENDEAC, Murcia.

TOURINHO, I. MARTINS, R. **Propuestas críticas para un currículo de educación de las artes visuales** (Ponencia presentada en el Congreso de Educación de las Artes Visuales. s/d

031