



Robinson Pérez / Yo no soy de cinco minutos / 2011
Foto: Daniel Peñaloza

Imaginarios sociales de profesores de arte y sus estudiantes, un modo de investigar la educación artística.

Lidia S. Cálix Vallecillo - Juan C. Arañó Gisbert
Facultad de Arte.
Universidad de Sevilla, España.
juanarano@us.es

Resumen: Los desencuentros que afectan los procesos educativos entre los profesores de arte y sus estudiantes, evidencian resistencia o auto-ocultación de las propias implicaciones. Siendo protagonistas, no se visualizan como tales, dificultando con ello la construcción de realidades sociales distintas y/o emancipadoras. La significación imaginaria social nos ofrece la oportunidad de conocer la realidad de las artes y la cultura visual configurando críticamente su identidad multicultural. En nuestra actual civilización de la imagen este estudio y análisis del imaginario pretende ser una opción esencial para entender el mundo contextual de la realidad educativa de los profesores de arte y sus alumnos.

Palabras clave: Imaginarios sociales, Artes visuales, Educación Artística, Pedagogía

Social imaginaries of art teachers and their students, a way to investigate artistic investigation

Summary: The failed meetings affecting the educational procedures among art professors and their students show resistance or self-conceal in relation to its distinctive implications. Being protagonists they don't envision themselves as such making difficult the construction of diverse and/or liberating social realities. The significant social imaginary provides us the opportunity to know the reality of arts and visual culture and thus critically configuring its multicultural identity. In our current image civilization this study and analysis of the imaginary is intended to be a crucial option in order to understand the context of the educational reality of art teachers and their students.

key words: Social imaginaries, Visual arts, Artistic Education, Pedagogy

1. Contribución al conocimiento científico.

Se trata de describir un marco de referencia para generar directrices y modos de descubrir los significados que dan sentido a los imaginarios sociales en la educación artística. Se espera obtener un mapa de significados que posibiliten organizar educaciones visuales, facilitando la planificación educativa en cada nivel educativo, implicando a profesores y estudiantes de distintos países. Este estudio de naturaleza construccionista, aplicará ciertos procedimientos metodológicos, para describir y reflexionar sobre el modo en que los significados imaginarios de los profesores de arte y de sus estudiantes se materializan en las prácticas sociales por la vía de la creación y por las formas de apropiación de los objetos convencionales de su cultura.

Es decir, interesa buscar lecturas sobre la realidad educativa de los profesores de arte y de sus alumnos porque, en tanto representaciones complejamente vinculadas en el pensamiento social e individual, son un flujo de auto-alteración perpetua e incesante de significados, afectos e intenciones de lo que un individuo "es" (sea profesor o estudiante de arte); por consiguiente, se aplicarán procedimientos para aproximarse a aquello que las anima ¹, tanto a las atribuidas como emergentes-radicales, a las fuentes de creación, como a las simbólicamente compartidas o convencionales en sus interacciones sociales e históricas. En consecuencia se espera que este estudio incite a la reflexión y sea un dispositivo hacia el cambio en las concepciones hasta ahora instituidas.



Metáfor-A-ccional / Des-borda-dos / 2011
Foto: Daniel Peñaloza

1. Sentido, esencia del imaginario social.

2. Marco teórico

2.1 El imaginario social

Gran cantidad de individuos son esencialmente heterónomos, es decir, juzgan a través de las convenciones y de lo manifestado en la opinión pública (Castoriadis en Arruda, 2007: 58). La convención solo tiene sentido si hay pacto, legitimación o costumbre, y se caracteriza por su inercia y perpetuación en tanto se mantiene e impide a la sociedad la posibilidad de autocuestionarse (Carretero Pasín, 2001: 181).

Cada sociedad da existencia a un caudal particular de significaciones imaginarias sociales mediante la socialización de la psiquis. El individuo accede a su ser social cuando la significación imaginaria social se concreta y articula mediante la institución del individuo por la sociedad en cuestión y es mediatizada por un estado de cosas por las que se constituyen "objetivamente"; como ser que accede a lo social, le da existencia a tales significaciones en la materialidad misma de sus actos y sus disposiciones sensoriales, en la formación que impone a su imaginación y, sobretudo lo hace en y por su lenguaje; pero esta condición altera su modo de ser original. Esto no quiere decir que lo imaginario tiene su origen en una carencia que deba ser sustituida desde el juego de las ilusiones, por el contrario, lo imaginario se enraíza en la fantasía que es el componente esencial que caracteriza a la naturaleza humana desde su origen, y que acompaña a ésta a lo largo de su ciclo vital (Castoriadis, 1982: 243-244, 273; Carretero Pasín, 2001: 172).

De esta manera se comprende que la sociedad heterónoma se afirma sobre una unidad de sentido con la que busca compleción y estabilidad, pero que dificulta el autocuestionamiento. Para que esta unidad tenga sentido, se concrete, necesita dos aspectos fundamentales: la coherencia, que garantiza la interdependencia entre los distintos elementos del todo social, y la compleción, que es el derrotero a la esencia de las significaciones ante cualquier proyecto problematizador. La coherencia entre los elementos se constituye por el léxico y uso del lenguaje, la organización de las instituciones sociales y sus interdependencias, los roles y sus pautas, las ubicaciones geográficas, las creencias, etc., todas mantienen su unidad de estructura, organización, relación y discurso en el todo social; la compleción es el poder simbólico manifiesto en el pensamiento, la legitimización, la trama del discurso a la que se aferra la fuerza de las significaciones y por las que justifica y da sentido a la existencia de los elementos (Carretero Pasín, 2001: 179).

2.2 El imaginario social y la educación artística.

En el ámbito artístico, concretamente en la formación de profesores en España y otras latitudes latinoamericanas, los contenidos educativos que prevalecen son fundamentalmente técnicos y mecanicistas². Contenidos parecidos se inscriben en los distintos currículos del sistema educativo, pero es especialmente en los de enseñanza básica y secundaria donde se manifiestan como absurdo epítome de visión esencialista del producto artístico. Una obra de arte no "habla por sí sola", ni "vale más de mil palabras", coartadas construidas para ocultar incompetencias e inseguridades se siguen enseñando dogmáticamente en las aulas convirtiéndose desde el pensamiento antropológico en contradicciones paradójicas (Ardèvol y otros, 2004: 23).

No se subestima que la enseñanza haya reclamado, en su día, la educación artística como parte de la formación integral de la persona, como vía para el desarrollo de capacidades cognitivas, expresivas y relacionales específicas, etc. (Read, 1944; Eisner, 1995; Parsons, 2002; Efland, 2004). No obstante, supone una visión un tanto instrumental y expresionista de los discursos y prácticas del arte que esencialmente exaltan el objeto: desarrollan una creatividad parcial (originalidad y autoexpresión) fijada en los fines de la productividad material. No se considera que el "hacer" del individuo depende de su dimensión "significativa", que le sea indisociable, y por la que busca placer en la modificación del "estado de cosas" exterior a él, o en la percepción de tal "estado de cosas", en su condición social (Castoriadis, 1982: 243, 315).



Metáfora-Accional / Des-borda-dos / 2011
Foto: Daniel Peñaloza

2. Cáliz V., Lidia (2011): Informe de una entrevista a Juan Carlos Arañó Gisbert (documento inédito).

Esta situación materialista y funcional se reafirma y expande cuando Castoriadis dice que jamás se ha contemplado la representación ³, la imaginación ni lo imaginario por sí misma, sino siempre en referencia a otras cosas -sensación, intelección, percepción, realidad-, sometida a la normatividad incorporada a la ontología heredada, reducida desde un punto de vista de lo verdadero y lo falso, instrumentalizada en una función, como medio que se juzga según su contribución posible a la realización de ese fin que es la verdad o el acceso al ente verdadero, al ente realmente existente (Castoriadis, 1982: 11). Así la representación, la imaginación o el imaginario rebasan la lógica identitaria asentada en la sustancia-esencia que promueve el control conjuntista o los criterios dicotómicos de realidad-irrealidad, correcto-incorrecto, falso-verdadero; explica que a pesar de que existen significaciones que podrían prestarse, no siempre de manera esencial- a una elaboración lógica, son esencialmente inacabables en el discurso (lenguaje-prácticas-performativo). Por consiguiente, defenestrar cualquier búsqueda de concepto pleno o definido, controlado, permanente y absoluto y sustituirlo por la transitoriedad, relatividad, infinitud (Castoriadis 1982: 266) será más afín a la naturaleza de estos tópicos.

Desde que somos conscientes se produce una emergencia de representaciones, acompañada de un afecto e inserta en un proceso intencional. A la vez se crea un inconsciente que se presenta como un estado de indistinción, confusión e indeterminación (Castoriadis, 1982: 189, 191).

Por esta razón, no hay nada que distinga la representación inconsciente de la representación banal, y/o consciente, en la que estamos persistentemente sumidos, o mejor, que somos, y no hay nada que la distinga en cuanto al hecho de ser y a la forma de ser. Si se considera la última por sí misma y sin prejuicios, si la despojamos de la pátina de organización complecionista-identitaria que la cubre, si uno se deja arrastrar por una desestructuración de la visión social canónica que constantemente se impone, entonces, cada uno de nosotros puede advertir que tiene acceso directo e inmediato a lo que escapa a la lógica identitaria (Castoriadis, 1982: 253).

3. La representación sólo puede formarse en y por la psiquis; esta afirmación, por lo demás, es más que redundante, pues la psiquis es la misma emergencia de representaciones acompañada de un afecto e inserta en un proceso intencional (Castoriadis, 1982: 191).

La representación no es ni múltiple, es plural, y sus determinaciones no le son esenciales ni indiferentes. La representación lleva consigo, presenta o deja ver relaciones de pertinencia o inclusión, pero estas relaciones son indeterminadas o constantemente redeterminadas; las posiciones y funciones respectivas de los "términos" que en ella se podrían discernir, son cambiantes y están en constante redefinición (Castoriadis, 1982: 257).

El flujo representativo (afectivo-intencional) de un individuo es ante todo indeterminado. No constituye un conjunto de elementos estructurados y, sin embargo, tampoco supone caos. En ellos se puede separar o descubrir tal o cual representación, pero esta operación es, en relación con la cosa misma, ostensiblemente transitoria (e incluso esencialmente pragmática y utilitaria), y su resultado, como tal, no es verdadero ni falso, ni correcto, ni incorrecto (Castoriadis, 1982: 252). George Boas afirma que las obras de arte cambian de naturaleza con el tiempo, son re-codificadas y se convierten en nuevos conjuntos de valor determinados por los prejuicios o los intereses del observador (Rojas, 2006: 326). Al recodificar la obra, se le asigna otro ideal, lo que implica otra ideología que se superpone a las anteriores. Desde su punto de vista, el objeto artístico es un producto de la significación social, relativa y arbitraria y no un ente con vida propia e invariable. Está directamente relacionada con las intenciones del observador, a su vez, fruto del proceso de interacción entre los individuos (Blummer, 1982: 2) y se materializa de distintas maneras, según unas u otras constelaciones epocales, unos u otros ordenamientos simbólicos y (trans)discursivos, y a unas u otras "formaciones culturales" (Brea, 2005: 8). Esta concepción del arte, en tanto objeto de significación social, reafirma, tal como lo hacen los interaccionistas simbólicos, que el significado no emana de la estructura intrínseca de la cosa que lo posee (Blummer, 1982: 2).

No hay hechos u objetos, o fenómenos, ni siquiera medios de visualidad puros, sino actos de ver extremadamente complejos que resultan de la cristalización y de un espeso trenzado de operadores (textuales, mentales, imaginarios, sensoriales, mnemónicos, mediáticos, técnicos, burocráticos, institucionales...) y un no menos espeso trenzado de intereses de representación en liza: intereses de raza, género, clase, diferencia cultural, grupos de creencias o afinidades, etc. (Brea, 2005: 8).

El "objeto", como referente, está siempre conformado por la significación imaginaria social correspondiente, tanto el objeto particular como la objetividad (Castoriadis, 1982: 321). Sin embargo, en las aulas, el objeto artístico y su interpretación se superpone a cualquier comprensión del sentido imaginario social como referente esencial.

En consecuencia, la afirmación de Castoriadis se extiende también al ámbito educativo del arte cuando dice: "Han desempeñado un papel esencial en la ocultación de la representación y de la imaginación, la preocupación exclusiva por la percepción, siempre dominante por el "objeto" y, por tanto, el fetichismo de la realidad" (Castoriadis, 1982: 270). Así pues, la representación no es el suministrador de "imágenes" empobrecidas de las "cosas", sino el lugar donde algunos segmentos se cargan de un "índice de realidad" y que asegura "la estabilidad, aunque no de manera definitiva, en percepciones de cosas" (Castoriadis, 1982: 269).

En educación, los modos heterónomos, que tienen su origen en las políticas del Estado, convierten a la institución educativa en un aparato reproductor de la ideología predominante. Así la lógica organizadora de cualquier sistema de ideas fomenta la información que conviene y/o que se puede integrar (Morin, 2001: 29) y, por tanto, no constituye un esfuerzo valorado por parte del profesorado para decidir el cambio o "no aceptar lo preestablecido" (Kincheloe y Steinberg, 1999: 15). Fourez (2008: 88) asegura que los profesores evitan una actitud demasiado crítica frente a una sociedad que no los trata demasiado mal. Aceptando estos con facilidad recibir formación sobre los aspectos técnicos de su disciplina, sin tener una formación histórica, epistemológica y crítica que les permitiría llegar a ser protagonistas políticos comprometidos. Si bien, esta es una afirmación crítica de la condición de gran parte del profesorado, reafirma la idea de cómo la sociedad heterónoma, en su afán por establecer cohesión y compleción, se incapacita accediendo a renunciar u oponerse a los cambios que contradicen lo establecido.

No se trata de defenestrar la fantasía que es inherente al ser humano, sino de considerar en qué medida una sociedad puede reconocer verdaderamente su capacidad de construir su realidad superando la autoperpetuación de lo instituido, mostrándose capaz de retomarla y de transformarla de acuerdo con sus propias exigencias. En definitiva, de reconocerse como fuente de su propia alteridad (Castoriadis, 1982: 86).

Cada sociedad da existencia a la formación institucional de su imaginación o de su lenguaje y por su naturaleza temporal es relativa, dialéctica y arbitraria y se presta a resignificaciones continuas. Los estudios etnográficos de P. Willis muestran cómo las instituciones educativas no son únicamente lugares donde se "reproduce" la cultura y las ideologías, sino también el lugar donde se "producen" (Goetz y LeCompte, 1998: 19). Es decir, a la vez que las relaciones implícitas realizan prácticas que sostienen las convenciones, también emergen nuevas representaciones que dan otro sentido a su realidad. La constitución del individuo social no elimina y no puede eliminar la creatividad

de la psiquis, su autoalteración perpetua, el flujo representativo como emergencia continua de representaciones distintas (Castoriadis, 1982: 253). Y esta constitución no puede ser ignorada por quienes se interesen en la labor educativa en general, particularmente los dedicados al arte.

El imaginario de cada sociedad responde a su propia condición que lo hace inconscientemente comprensible para los miembros de esa sociedad, mientras sus significados están instituidos y cambien en la medida en que algunos de ellos tiendan a ser sustituidos por nuevos significados, por imaginarios radicales. En conclusión, en la existencia social alternan el cambio continuo y la estabilidad, correspondiendo al primero funciones instituyentes que dan lugar a la emergencia de lo nuevo radical, y al segundo funciones de perpetuación de lo instituido (Arruda y otros, 2007: 57).

Por lo general hay cientos de cosas que se dan por sentado y pueden ser ciertas o no. ¿Por qué no dejar de recrear la misma realidad? "La Pedagogía del Oprimido, deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de humanos en procesos de permanente liberación" expresó Paulo Freire (2007), de ahí que Morin (1999: 215) muy certeramente, expresara que la consciencia podría y debería alcanzar niveles de elucidación, de búsqueda y de complejidad superiores. La esencia crítica del pensamiento es realizar un cuestionamiento deslegitimador y radical de las significaciones imaginarias institucionalizadas que cristalizan una percepción natural del mundo cancelando cualquier interrogación sobre su sentido, o lo que es lo mismo, establecer una fisura en el orden natural de las cosas (Carretero Pasín, 2001:350). Morin (1933: 17) afirma que las ideas no existen fuera de la vida mental que las anima y que para concebir la ecología de las ideas, en principio hay que dar mucha más autonomía a las teorías, ideologías, mitos, dioses y considerarlos como seres noológicos que disponen de ciertas propiedades de la existencia viviente. En ese sentido, las ideologías, mitos, dioses dejan de aparecer como "productos" fabricados por el espíritu humano y la cultura. Se convierten en entidades de vida por el espíritu humano y la cultura que constituyen de ese modo su ecosistema coorganizador y coproductor (Morin, 1993: 117).

Las significaciones imaginarias sociales son instituidas por la efectividad de los individuos, en los actos y los objetos que "informan" (Castoriadis, 1982: 307). Si los objetos visuales son portadores de significaciones sociales idiosincrásicas que le dan su carácter simbólico habrá que preguntarse, entonces, ¿dónde se sitúan esos objetos visuales, y dónde la significación? Y si ¿estos son relevantes para los planteamientos pedagógicos y didácticos de la educación artística de esa sociedad? ¿Si se tienen

presentes en ellos los imaginarios sociales de los profesores de arte y los de sus estudiantes o acaso se mantienen ocultos?

2.3 El imaginario visual

El sujeto se construye en relación a la irreductible multiplicidad de sus incontables apropiaciones de imagen, como el campo de éstas se construye por proyección igualmente irreductible de una ilimitada productividad iterativa de formas de imaginario capaces de ser investidas fuertemente de significado, con potencia para producir simbolismo cultural (Brea, 2005: 10).

El grado de placer de un ser humano puede ser determinado por las coordenadas estéticas vigentes en una cultura o también por las fantasías inconscientes del psiquismo, pero este placer siempre significa la actividad de un sujeto que coloca en las imágenes un plus de significación (Ardèvol y otros, 2004: 150).

Desde muy temprana edad comienza la etapa simbólica en el ser humano, la ficción del juego simbólico acoge necesidades y deseos del niño y permite que se satisfagan en el plano imaginario (López Fdz-Cao, 2006: 23). Las ilusiones o fantasías que se concretan en las imágenes que forman parte de los procesos generales de significación o simbolización, le ayudan a comprender el mundo y a sí mismo, a elaborar su propia identidad (Ardèvol y otros, 2004: 150; Arruda y otros, 2007: 52).

La identidad reposa sobre las cuestiones de uno mismo en relación con el entorno, el lugar que se ocupa. Y ser consciente de sí, de la propia identidad, permitiendo a cada individuo definir su relación con el mundo. "La identidad se afirma, evoluciona, se reordena por crisis y por estadios sucesivos" (García Martínez, 2008: 2).



Metáfora-Accional / Des-borda-dos / 2011
Foto: Daniel Peñaloza

Los actos de ver tienen producción histórica concreta de formas determinadas de subjetivación y sociabilidad, como práctica connotada política y culturalmente dependen justamente de la fuerza performativa que conllevan, de su magnificado poder de producción de realidad (Brea, 2010: 9). Las imágenes son vulnerables a la manipulación por la capacidad de los seres humanos para objetivizar aquello que es subjetivo, e incluso abstracto, por consiguiente la imagen "es y no es". El cerebro no es capaz de diferenciar la imagen producida por el acto de ver, de la imagen por el acto de recordar, incluso de la imagen por el acto de soñar. Las imágenes son representaciones desde que sustituyen la realidad material a través de nuestras impresiones sensibles y pensamiento consciente-inconsciente. Movilizan las conciencias con una fuerza que no tiene el esquematismo ni la abstracción racionalista, (Carretero Pasín, 2001: 233) lo que permite reconocer su eficacia social o el componente "mamífero" cuando los sujetos se adhieren a una creencia o se apropian de una idea (Morín, 1999: 144). Por tal razón, la imagen necesita ser colocada en el campo inestable, conflictivo de la traducción y la "traición" (García Canclini, 2001: 31).

Cualquier intento de persuasión provoca resistencia intelectual, en cambio la seducción suspende el razonamiento (Rojas, 2006:38). El razonamiento verbal opera preferentemente mediante persuasión, mientras que el campo visual, aun cuando parta del intelecto, opera por seducción (Rojas, 2006: 35). En el contexto actual, las relaciones discursivas se han hecho cada vez más visuales y los símbolos visuales a menudo se utilizan como una forma de discurso (Freedman, 2006: 28).

Los actos de ver implícitos son extremadamente complejos. No solo conllevan la parte más activa de mirar, cobrar conocimiento y adquisición cognitiva de lo visto, sino que abarca todo el amplio repertorio de modos de hacer relacionados con el ver y el ser visto, el mirar y el ser mirado, el vigilar y el ser vigilado, el producir las imágenes y diseminarlas o contemplarlas y percibirlas (Brea, 2005: 9).

El campo imaginario y sus objetos pueden implicar fuerte significado y producir potente simbolicidad cultural para ser consumido, compartido, instituido, reconocido. El símbolo es apto para concentrar en sí un "coagulum de sentido" (Morin, 1999: 172). La legitimación social, y esto interesa destacarlo especialmente, apela al orden de lo simbólico y lo imaginario en el ejercicio de su actuación. De ahí la necesidad de reconocer la importancia del símbolo en la vida social (Carretero Pasín, 2001: 269).

La representación imaginaria es plena en el ámbito de la práctica artística porque en definitiva se trata de una construcción cultural que es funcional y que necesita hasta

cierto punto siempre justificación y explicación en su significación pero que está plagada de simbolismos y significaciones 4. Levi-Strauss (2002) apunta que todos los símbolos y signos que forman la cultura son productos de la misma capacidad simbólica que poseen todas las mentes humanas, por lo que las imágenes no pueden contemplarse como entes con vida propia, ajenos a la construcción de sus creadores.

Las imágenes configuran nuestro entorno, tienen efectos reales sobre la conciencia y sobre la acción humana, sobre nuestras relaciones sociales y con el medio natural, sobre nuestra percepción de los otros pueblos y de nuestra identidad (Ardèvol y otros, 2004: 14). Somos productores y copartícipes de ellas, de los significados que le dan existencia y de las resignificaciones que las modifican. Tanto la sociedad como los jóvenes actuales se caracterizan por constituir identidades complejas, fragmentadas, poco estructuradas y muy sujetas a lo contingente. Y como dice Imanol Aguirre (2007:22), no es fácil confeccionar un traje para quien no para de moverse, cambia de forma y lugar constantemente.

El contexto socio-histórico global de estos jóvenes del siglo XXI posee un conjunto de situaciones y artefactos de carácter "trans", pasan las fronteras de los estados "nacionales", sus identidades y ámbitos de actuación. En consecuencia, sus límites fronterizos se difuminan, y el proceso de redefinición se convierte en una constante. Los instrumentos culturales audiovisuales como la música, el cine, la publicidad o las series televisivas propias de esta época, encarnan imaginarios sociales que las nuevas generaciones consumen en gran medida (Kincheloe y Steinberg, 1999: 10). Esto no quiere decir que lleguen a sus destinatarios del mismo modo y que mantengan la misma interpretación siempre. Sin embargo, están ahí, y constituyen materializaciones con poder de configurar la realidad social. Las representaciones en tanto imágenes materializadas de la alteridad representan un elemento clave en la dinámica de configuración de la sociedad multicultural actual de la diversidad (Kincheloe y Steinberg 1999: 12). Sin embargo, esta práctica social material depende en gran medida de la forma de mirar y ser mirado. Ésta, a su vez, implica una perspectiva anclada en una comunidad de prácticas que llevan en sí expectativas, intenciones, en otras palabras, orientaciones de búsqueda y deseo de lo que se espera encontrar (Ardèvol y otros 2004: 22, 18). Hasta el momento, las expresiones y las identidades se han construido asimilando y rechazando múltiples construcciones ideológicas antagónicas. Sin embargo cada

4. Cálix V. Lidia(2011): Informe de una entrevista a Juan Carlos Arañó Gisbert (documento inédito).

sociedad ordena la realidad de forma singular, hasta el extremo de no ser posible hablar de diversidad cultural desde un registro de carencias o faltas comparativas. El único universal posible en la ordenación del mundo es la misma necesidad de ordenarlo, de clasificar las cosas, en definitiva, de dotar de sentido la realidad (Ardèvol y otros, 2004: 47). ¿Qué ideas de los profesores orientarán su mirada hacia esta realidad compleja? Quien posee una ideología, es poseído por ella también. Pues como los dioses, las ideologías no solo son dependientes e instrumentales sino también posesivas y exigentes (Morin, 1993: 109). Por ideología se entiende un conjunto de coherencia relativa de representaciones, valores y creencias. Toda imagen, independientemente de su calidad, es ideológica. Pero también su calidad es ideología (Rojas, 2006: 326). George Boas afirma que las obras de arte (un tipo de imagen) cambian de naturaleza con el tiempo y el juego es complejo en la medida que en una época, en una misma imagen, pueden localizarse varias ideologías (Rojas, 2006: 326). Las ideologías se revelan mediante una variedad de imágenes manipuladas. Disimular la realidad con los subterfugios de la imagen, es uno de los métodos de la seducción. El problema de los eufemismos, y de las particulares características de la imagen, es que pueden alcanzar un poder de sugestión que no conseguiría nunca un razonamiento extenso y articulado (Rojas, 2006:95), y así, captar voluntades para el consumo, el reconocimiento, la legitimidad y, en definitiva, configurar realidades. Al respecto, Bourdieu indica que la televisión no favorece la expresión del pensamiento y lo considera un colosal instrumento del orden simbólico, monopolizando la (in)formación de las mentes⁵. La búsqueda de lo sensacional y de lo espectacular conduce directamente hacia la banalización y la uniformización de sus mensajes (Rojas, 2006: 43). Sería interesante determinar los puntos sobre los que se sostiene la fuente y el carácter de placer de la psiquis y de los que participan de ellas en sus usos y prácticas. En la actual civilización de la imagen nuestro estudio y análisis del imaginario pretende ser una opción esencial para entender el mundo, algo tan simple ha sido siempre ignorado, todo lo más las imágenes han servido para ilustrar textos. Los historiadores tradicionales, encerrados en el "corralito" positivista, pocas veces son capaces de descifrar las significaciones de lo social en la caricatura política, el graffiti, el cartel o el clip político, desatendiendo una fuente importante, ya que en las mutaciones de temas y soportes del imaginario se inscriben

5. El poder existe en las cosas y en los cuerpos, en los campos y en los habitus; como también en las instituciones y en los cerebros, "? pero cuyos actos de conocimiento, parciales y falseados, contienen el reconocimiento tácito de la dominación implicada en el desconocimiento de los verdaderos fundamentos de la dominación" (Bourdieu, 2002: 22). Este es, por tanto, el poder simbólico que se encuentra en las prácticas contemporáneas de nuestras sociedades: un poder invisible que no puede ejecutarse sino con la confabulación de los que no desean saber que lo padecen o incluso que lo ejercen. Es un poder de construcción de imaginarios que tiene la tendencia de conformar un orden gnoseológico.

transformaciones profundas como los modos de interlocución entre el poder y la opinión (Rojas, 2006: 21). La imagen, lo imaginado o la imaginación son una práctica social. No es una manualidad, ni una fantasía, no es solo escape (de un mundo mayormente caracterizado por unos propósitos y estructuras definidos), no es un pasatiempo de élite (y por eso no es relevante para la vida cotidiana), tampoco es solamente contemplación (irrelevante frente a las nuevas formas de deseo y subjetividad). Ha llegado a ser un campo de prácticas sociales organizado, una forma de trabajo (ambos en el sentido de labor y de práctica cultural organizada) y una forma de negociación entre las distintas opciones de la acción (individual) y sus campos de posibilidad, definidos y redefinidos globalmente (Brea, 2005: 25). Por tanto, el arte y la cultura no son recursos para el realismo mágico de la comprensión universal (García Canclini, 2001: 31).

La imagen artística forma conjuntos coherentes y dinámicos en los que destaca una función simbólica expresada en la conjunción de sentidos propios y figurados (Arruda y otros, 2007: 50). El símbolo es apto para concentrar el sentido de una constelación de significaciones y de representaciones aparentemente ajenas, aunque unidas simbólicamente por continuidad, analogía, imbricación, englobamiento (Morin, 1999: 172). La imagen artística es clave, si logra a la vez ser lenguaje -cultura visual- o ser vértigo - emergencia, conflicto- García Canclini (2001: 31). Enfrenta con la capacidad de exteriorizarse y ligarse con el mundo a través del cuerpo y hacia la materia, actuando sobre lo visible. Busca indagar en el conocimiento interno del ser a través de las emociones estéticas y su expresión cuando el ejercicio de la palabra no basta o no es suficiente. Implica creatividad en tanto disposición emocional que tiene que ver con el pensamiento crítico, enfatizando en ciertas habilidades cognitivas íntimamente relacionadas con las capacidades emocionales individuales (López Fdz-Cao, 2006: 13, 14, 21-22) y sociales (Freedman, 2006: 12).

Un grupo de Artistas en Resistencia en Honduras apuntó su posicionamiento en la Asamblea del Frente Nacional de Resistencia Popular: "La creatividad de las y los artistas siempre se ha sobrepuesto al determinismo y al pesimismo haciendo de la creatividad un arma fundacional, un señalamiento oportuno a la pobreza de espíritu y un pedestal para la lucidez. Somos por lo tanto, los y las eternas incómodas, las y los eternos sospechosos. Entendemos la libertad siempre y cuando se nutra de acción liberadora y el poder siempre y cuando sea en su interior revolucionario.

Por lo tanto, nos resistiremos siempre al poder que replica los esquemas fracasados y a

las revoluciones que esquematicen la conciencia liberadora del pueblo" 6.

Existen muchos tipos de crítica relacionada con el arte y la educación, desde la teoría social crítica hasta la crítica artística, pasando por la crítica en el aula. La crítica ayuda a los participantes no solo a realizar juicios y a reflexionar sobre sus propias posiciones, sino a darse cuenta de que el discurso de sus posiciones, la crítica, el currículum, el campo de conocimiento, etc., crean la posibilidad del medio. Con el creciente predominio de las artes visuales, la crítica en la educación artística y sobre la educación artística es un proceso democrático importante (Freedman, 2006: 30).

La visualidad adquiere protagonismo y no desde la perspectiva del objeto, sino de lo que él encarna socialmente. Sujetarse a la perspectiva de la exaltación de la cosa al margen de las significaciones reales que le otorgan los mismos profesores de la visualidad y sus estudiantes, es aferrarse al diplodocus que arrastrará inevitablemente a la superficialidad e ineficacia de los planteamientos educativos en el área.

2.4 Aportaciones metodológicas:

Las ideas de Cornelius Castoriadis son fundamentales para abordar el imaginario social. Los imaginarios sociales son un magma de significaciones cuyo flujo de representaciones emergentes y continuas, afectivas e intencionales, no constituyen un conjunto de elementos definidos y distintos. Toda comprensión en torno a ellos será siempre transitoria y relativa, ya que la psiquis, lugar de producción, es esencialmente pragmática, utilitaria, creativa y de autoalteración perpetua. La determinación corresponde a la lógica identitaria-conjuntista. Pero la dimensión magmática no es reductible a la lógica. El ser es tiempo, la "creación" marca un antes y un después. Lo que sostiene, es aquello que da sentido y que hace falta. La autonomía es reflexión.

De acuerdo con esta concepción, entablar vías de acceso, y saber cómo y qué reflexionar a partir de sus posibles contrastes, es un reto enorme. Esta síntesis metodológica es resultado de la comparación- selección-teórica-metodológica, confrontada con los objetivos planteados y propósito de aporte que delimitan el campo de estudio para finalmente seleccionar los procedimientos y puntos de acceso al imaginario social de los agentes en estudio.

6. Equipo coordinador de Artistas en Resistencia (2001) Posicionamiento Artistas en Resistencia ante la Asamblea Nacional del FNRP. En: http://voselsoberano.com/v1/index.php?catid=1:noticias-generales&id=9645:posicionamiento-artistas-en-resistencia-ante-la-asamblea-nacional-del-fnrp&option=com_content&view=article

3. Síntesis-Conclusion:

Los puntos de acceso al imaginario social se sitúan fundamentalmente en el sentido. Es lo que anima y justifica el modo de ser, la búsqueda de sentido hace modificar el estado de las cosas mediante el elemento inherente de la creación que marca un antes y un después, es decir, el tiempo. Se identifica en las intenciones y los deseos de la psiquis y como consecuencia en las diversas formas de placer y satisfacción. A veces son mediadas por un estado de cosas sociales, pero no necesariamente contenidas en ella, puesto que le pueden sobrepasar.

Los significados que dan sentido se materializan en los actos, las disposiciones sensoriales, la imaginación corporal, el lenguaje, los objetos. Se sostienen solo mediante la eficacia social donde alternan dos tipos de imaginario social: el instituido y el instituyente, nuevo o radical. La efectividad de las significaciones que alternan entre estos dos tipos de imaginario también operan sobre la coherencia y la compleción. En el primer caso, las significaciones se mantienen mediante la organización institucional y sus interrelaciones, los roles, las pautas, las ubicaciones geográficas, etc. Y la compleción, sobre el pensamiento, la legitimización, la fuerza a la que se aferra cuando justifica el modo de ser.

El imaginario social es temporal y relativo, tiene relación con los símbolos, las épocas y las culturas de un tiempo específico continuo y discontinuo. Finalmente, y de acuerdo con que el inconsciente es parte de la naturaleza humana, el imaginario también se compone de aquello que está ausente, que es confuso, indistinto, plural, infinito, y vulnerable a ser redefinido o redeterminado.

Es muy probable que si comprendemos el sentido que tiene el modo en que actúan nuestros alumnos respecto a las artes visuales, y a la manera en que sus profesores reflexionan sobre las prácticas artísticas y educativas podamos encontrar recursos para organizar nuestras clases de artes visuales con la intención de hacer más cultos y críticos a nuestros alumnos, simplemente porque comprenden su propia cultura y como consecuencia resolvamos el enigma de ¿por qué son importantes las artes visuales en el sistema educativo?.



30 muchachas con redes.
Acción de Diego Barboza. 1970

Referencias bibliográficas

1. Aguirre, I. (2007). Hacia un imaginario para el futuro en Educación Artística, en Educación Artística y Visual ante el Reto Social, Cultura y Territorialidad, Actas del I Congreso Internacional de Educación Artística y Visual ante el reto social, cultura y territorialidad (p.p.22-31). Sevilla. Editorial Colbaa.
2. Álvarez, L. y De Salas, J. (2003). La última filosofía de Ortega y Gasset: en torno a la "La idea de principio en Leibniz". Asturias. Universidad de Oviedo.
3. Ardèvol, Elisenda y otros (2004). Representación y cultura audiovisual en la sociedad contemporánea. Barcelona. Editorial Uoc.
4. Arruda, Á. y otros. (2007). Espacios imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde Latinoamérica, Barcelona. Editorial Anthropodos.
5. Baeza, M. (200). Los caminos invisibles de la realidad social: Ensayos de sociología profunda sobre los imaginarios sociales. Chile. Editorial Ril.
6. Blummer, H. (1982). El Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y Método. Barcelona. Editorial Hora.
7. Baudrillard, J. (1983). Las estrategias fatales. Barcelona. Ed. Anagrama.
8. Bourdieu, P. (2002). La distinción. Criterio y bases sociales del gusto. México, D.F. Editorial Taurus.
9. Brea, J. (2005). Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización. Madrid. Ediciones Akal.
10. _____, (2010). *Las Tres Eras de la Imagen*. Madrid, Ediciones Akal.
11. Castoriadis, C. (1982). La institución imaginaria de la sociedad 2. Barcelona. Tusquets Editores
12. Cubero, R. (2005). Perspectivas constructivistas: la intersección entre el significado, la interacción y el discurso. Barcelona. Editorial Graó.
13. Edwards, D. (1997). Discourse and Cognition. London. Sage.
14. Eisner, E. (1995). Educar la Visión Artística. Barcelona. Editorial Paidós Ibérica.
15. Efland, A. (2004). La Educación en el Arte Posmoderno. Barcelona. Editorial Paidós Ibérica.
16. Fourez, G. (2008). Cómo se elabora el conocimiento. La epistemología desde un enfoque socioconstructivista. Madrid. Narcea Ediciones.
17. Fourez, G. y Mathy, P. (1997). Saber sobre nuestros saberes: un léxico epistemológico para la enseñanz. Buenos Aires. Ediciones Colihue.

18. Freedman, K. (2006). Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte. Barcelona. Editorial Octaedro.
19. Franco, Y. (2003). Magma: Cornelius Castoriadis: Psicoanálisis, Filosofía y Política. Buenos Aires. Editorial Biblos.
20. Freire, P. (2007). Pedagogía del Oprimido. Madrid. Siglo XXI de España.
21. García, N. (2001). Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Argentina. Paidós.
22. García, A. (2008). Identidades y Representaciones Sociales: La Construcción de las Minorías. Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas, 18 (2).
23. Geertz, C. (1994). La interpretación de las culturas. Barcelona. Editorial Gedisa.
24. Gergen, K. (1995). Social construction and the educational process. En L. P. STEFFE & J. GALE (Eds.), Constructivism in Education (pp. pp.17-39). Hillsdale, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
25. Giroux, H. y McLaren, P. (1998). Sociedad, cultura y educación. Madrid. Ediciones Morata.
26. Goetz, J. y Le Compte, M. (1998). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid. Ediciones Morata.
27. Hine, C. (2006). Etnovirtual. Conferencia magistral 28 de noviembre, UNED.
28. Íñiguez, L. (2006). Análisis de discurso. Manual para las ciencias sociales, Barcelona. UOC.
29. Kern, S. (1983). The culture of Time and Space 1880-1918, Cambridge, MA. Harvard University Press.
30. Kincheloe, J. (2001). Hacia una revisión crítica del pensamiento docente. Barcelona, Octaedro.
31. Kincheloe, J. y Steinberg, S. (1999). Representar el Multiculturalismo. Barcelona, Octaedro.
32. Levi Strauss, C. (2002). Mito y significado. Madrid. Alianza Editorial.
33. López Fdz.-CAO, M. (2006). Arteterapia. Conocimiento interior a través de la expresión artística. Madrid, Tutor.
34. McDonald, B. y Walker, R. (1977). "Case-study and the social philosophy of educational research", in Hamilton, D., Jenkins, D.,
35. King, C., Mc Donald, B., y Parlett, M. (eds.). Beyond the numbers game: A reader in educational evaluation, Basingstoke, London. Macmillan, pp. 181-189.
36. Merriam, S. (1998). Qualitative research and case study applications in education, San Francisco: Jossey-Bass. Morin, Edgar. (1993). El Método. La vida de la vida, Madrid. Cátedra.

37. _____. (1999). El Método. El conocimiento del conocimiento. Madrid. Cátedra
38. _____. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona. Paidós Ibérica.
39. Parsons, M. (2002). Cómo entendemos el arte: una perspectiva cognitivo-evolutiva de la experiencia estética. Barcelona. Editorial Paidós Ibérica.
40. Potter, J. (1996). "Discourse analysis and constructionist approaches: Theoretical background", en RICHARDSON, J.E., (Ed), Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences, Leicester. British Psychological Society.
41. Read, H. (1982). Educación por el arte. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica,
42. Rojas, M. (2006). El imaginario: civilización y cultura del siglo XXI. Buenos Aires. Prometeo Libros.
43. Sperberg, D. y Wilson, D. (1986). Relevance: Communication and Cognition, Cambridge. Harvard University Press.
44. _____. (1994). La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos, Madrid. Visor.
45. Woolgar, S. (1998). Science: The very idea. Chichester. Ellis Horwood. (Trad.cast.: Ciencia: Abriendo la caja negra. Barcelona. Anthropos, 1991).

Referencias electrónicas

1. Fernández, A. y OTROS. (2009). Producciones del Imaginario Social en instituciones: los imaginarios estudiantiles, IV congreso Marplatense de psicología. http://www.seadpsi.com.ar/congresos/cong_marplatense/iv/autores.html Consultado: 6-2011
2. Carretero, Á. (2001). Imaginarios sociales y crítica ideológica. Una perspectiva para la comprensión de la legitimación del orden social, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: Edición digital de Alicante. <http://bib.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=6235>. Consultado: 13-07-2011.
3. Equipo coordinador de Artistas en Resistencia (2001) Posicionamiento Artistas en Resistencia ante la Asamblea Nacional del FNRP. En: http://voselsoberano.com/v1/index.php?catid=1:noticias-generales&id=9645:posicionamiento-artistas-en-resistencia-ante-la-asamblea-nacional-del-fnrp&option=com_content&view=article. Consultado: Marzo 2011.
4. Pintos, J. (2000). El metacódigo "relevancia/opacidad" en la construcción sistémica de las realidades. Santiago de Compostela/ Concepción (Chile). <http://idd00qmm.eresmas.net/articulos/relevancia.htm> Consultado: 15-05-2011