

LAS NARRATIVAS VISUALES COTIDIANAS COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE

MIRIAM GONZÁLEZ ÁLVAREZ
Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN: EL TRIUNFO DEL ESPEJO⁹²

Te miras y te dices que sin duda eres alguien,
que ese del espejo eres tú. Y eres tú. Pero no hay nadie.

MIGUEL MOREY⁹³

El mundo deviene imagen. La saturación visual (Fontcuberta, 2016), el exceso de contenido e información que consumimos –consciente o inconscientemente– de manera diaria, la lluvia de cientos, miles, millones de fotografías y vídeos en nuestras redes sociales y medios de comunicación, ha causado estragos en nuestra manera de ser y estar en la realidad. La época contemporánea, convertida en un auténtico panóptico, se proyecta en multiplicidad de imágenes, de narrativas visuales que confeccionan, a su vez, un imaginario estético que fluye en torno a nuestras cabezas y, literalmente, mediatiza el propio relato que contamos y nos contamos de nosotras mismas. Nuestra sociedad de consumo (Bauman, 2007), nos ha convertido en “prosumidores” (Murolo, 2015) de contenido visual, en espectadores virtuales de narrativas identitarias, tanto públicas como privadas. Nuestra interacción con la realidad se realiza mediada por cómo la vemos (Rose, 2019), con lo que la (re)presentación ve difuminados sus límites con la realidad, generando ciertas problemáticas y carencias a la hora de entender, codificar e interpretar los mensajes visuales.

⁹² Título que hace referencia al capítulo del libro *Ser o no ser (un cuerpo)* de Santiago Alba-Rico (2017) con el mismo nombre.

⁹³ Cita que inicia el capítulo “La danza séléfica” del libro *La furia de las imágenes* de Joan Fontcuberta (2016).

En este escenario multiforme y cableado, las narrativas visuales cotidianas se convierten en un espejo de la realidad, un espejo que no sólo refleja lo que ocurre, sino que también lo crea. La contemplación a través del espejo genera una visión ficcional y fragmentada, una visión parcial que puede contribuir a negar y rechazar la dialéctica de la libertad (Barcia, 2001). Las metamorfosis visuales a las que sometemos la realidad suponen un reto para nuestra autoconciencia. Siguiendo a Alba-Rico (2017), no vamos a discutir el –por otra parte cuestionado– *estadio del espejo* de Jacques Lacan (1977), pero este proceso de subjetivación del ser humano, tratando de explicar el momento en que se hace consciente de sí mismo y se reconoce como persona “completa” en su reflejo, nos lleva, nuevamente, a la representatividad del espejo. Como narra Morey: “Te miras y te dices que sin duda eres alguien, que ese del espejo eres tú. Y eres tú. Pero no hay nadie” (1994). Sólo imagen.

1.1. EL LENGUAJE DE LA IMAGEN

Durante toda la historia de la humanidad hemos sentido la necesidad de comunicarnos con el resto de las personas (Thompson, 1998; González, 2007; McLuhan, 2009). Abundando en esta dependencia, hoy González (2007) nos considera una sociedad masificada en “donde todo comunica para existir” (p. 17). Durante siglos, hemos transitado por el sendero de la palabra, creando un camino semántico que encauzaba nuestra manera de transmitir conocimiento, valores y emociones (Lazcano, 2016). Al cabo, esa senda frecuentada por generaciones parece haberse ampliado al punto de que en ella puedan trazarse recorridos que no coincidan en sentido ni aun en dirección. Podríamos pensar que las próximas generaciones se encontrarán en medio de un sendero tan dilatado que podrán describirse en él infinidad de trayectorias vitales sin llegar siquiera a cruzarse. Nuestra generación nativa digital (Gardner y Davis, 2016) utiliza asiduamente no sólo la palabra, escrita o hablada, sino otros muchos códigos y estructuras, no menos semánticos, que les permiten interactuar con el resto de personas de manera visual.

En nuestra época postdigital (Escaño, 2019), la palabra ha cobrado distintas formas y se camufla entre lo audiovisual. Fontcuberta (2016) plantea que la palabra se ha visto desplazada hacia el territorio de la imagen

y considera la fotografía, como un tipo de lenguaje, alternativo a la palabra, dicha o escrita. Por su parte, McLuhan (2009) se refiere a las palabras como “una tecnología de lo explícito”, un sistema de metáforas que nos permite traducir la experiencia. Pero, como él indica, son un medio de traducción, es decir, no son espejos que reflejan la realidad (Gergen, 1991/2006), sino interpretaciones derivadas y que, como tales, no tendrían por qué generar consenso entre individuos o grupos sociales. En palabras de Vasallo (2019), la comunicación –en todas sus variantes y aspectos– opera como un contenedor de sentido que no recoge la realidad, sino que la crea. Es decir, la imagen, al menos en apariencia, no interpreta la realidad, sino que la recrea, por lo que sí genera consensos, si no sobre su significado sí, al menos, en su presencia.

En este contexto, arte y artista han tenido que adaptarse a una sociedad en la que la profusión de imágenes, surgidas en cualquier ámbito y generadas por cualquier medio, los ha privado no ya de su monopolio sino incluso de su privilegio y aún protagonismo estético, desterrándolos a la periferia del campo ampliado de la imagen. Sin embargo, lo que no se le podrá arrebatar al arte es su dilatadísima experiencia generando imágenes y su aún vigente capacidad para convocar unos protocolos de atención susceptibles de ser exportados al análisis de la visualidad. Ciertamente, las imágenes, hoy, no remiten a la realidad, la suplantán, cuando no la generan; no presumen de tener significado, simplemente operan. En esta coyuntura, inquietantemente ideológica, que Fischer (2009/2017) ha tildado con fortuna de “realismo capitalista”, cualquier ejercicio retórico orientado a reintroducir elementos de mediación entre la imagen efectiva y el espacio de la posibilidad debe ser saludada. La alfabetización visual no debe interpretarse como una provisión de herramientas conceptuales para interpretar una imagen que ya no apela al orden del sentido, sino como una provisión de recursos para actuar críticamente en el espacio de la imagen.

Quizás por ello, el artista haya pasado de ser un generador de contenido a convertirse en un facilitador de recursos para recuperar la agencia en un campo que tiende a dispensarnos el papel de espectadoras. En este “giro educativo”, la formación artística, que trasciende con mucho la educación disciplinar reglada, se ha convertido en un dispositivo para

generar agencia crítica en torno a la imagen. El enfoque crítico, como definía Rose (2019), es aquel que piensa en lo visual desde el protagonismo de lo cultural, las prácticas sociales y las relaciones de poder. Hablaríamos, por tanto, al referirnos a la imperiosa necesidad de alfabetizar visualmente a la población, no sólo de capacitar para mirar críticamente, sino para actuar políticamente en el espacio de la imagen y en el orden de jerarquías y correspondencias que establece.

Esta línea de investigación tiene claros antecedentes en trabajos abordados desde diversas perspectivas. Algunos estudios han buscado realizar un análisis crítico del poder de las imágenes mediáticas durante la niñez y la adolescencia (Giroux, 1994; Kincheloe, 2002; Macedo y Steinberg, 2007; Marcellan-Baraze, 2009). Otros, en cambio, han enfatizado el poder de las imágenes como constructo social (Masterman, 1993; Buckingham, 2002). Y un último grupo se ha preocupado por la influencia de estos productos visuales en la propia identidad (Morduchowicz, 2003; França, 2001; González, 2007; Castillo, 2014; Gómez, 2016).

Siguiendo el estudio de Gómez-Cruz y Ricaurte (2022), en el que realizan un recorrido por diversas investigaciones sobre los métodos para estudiar la cultura digital, planteamos un acercamiento a la tercera tendencia que, en sus palabras, “se ha enfocado en desarrollar dispositivos pedagógicos que permitan aprender técnicas específicamente diseñadas para el estudio de fenómenos digitales” (p. 163). Desde esta línea investigativa, en nuestro estudio planteamos la necesidad de pensar en la propia viralidad de la imagen (Martín, 2018) e, incluso, en los procesos de socialización mimética que experimenta la juventud contemporánea en relación con los repertorios de la subjetividad generados por el contenido visual que consumimos cada día. Pero, a partir de ahí, nos planteamos la posibilidad de trascender el espacio de la crítica para abordar la “estética de lo cotidiano”.

Hoy lo sabemos todo sobre el cambio climático –los combustibles fósiles, los microplásticos, las semillas transgénicas–, la esclavitud bajo las marcas de ropa, el patriarcado, la colonialidad, el racismo, el etnocentrismo, la homofobia, la gordofobia... lo sabemos todo menos qué hacer. No necesitamos conciencia, necesitamos agencia. Por lo que se pretende establecer un acercamiento a la relación afectiva que se produce entre la

juventud y las narrativas visuales de su cotidianidad a través del análisis de una experiencia educativa realizada con alumnado de primer año del Grado de Estudios Ingleses de la Universidad de La Laguna [ULL].

2. OBJETIVOS: LA RESPUESTA COMO RESISTENCIA

Con frecuencia la pregunta llega terriblemente más tarde que la respuesta.

OSCAR WILDE⁹⁴

Las imágenes del entorno “afectan” (Spinoza, 1677/1980) nuestras relaciones interpersonales e, incluso, nuestra manera de autodefinirnos. La cultura visual y, más concretamente, las narrativas visuales cotidianas, presentan una función de entretenimiento o informativa, pero también social, lo que genera una serie de repertorios de la subjetividad que *afectarán* a la participación ciudadana juvenil y a la construcción de la identidad. Esta convicción es el punto de partida de la tesis que me encuentro desarrollando en el marco del Programa de Doctorado de Arte y Humanidades de la ULL. El objetivo principal del estudio es explorar, describir y analizar el vínculo entre la subjetividad juvenil y las narrativas visuales, observando cómo los relatos visuales interfieren e influyen en la construcción y aprendizaje de la identidad contemporánea. El trabajo pretende conectar conceptos, autores y ejes temáticos pertinentes para preguntarnos:

- ¿cómo decodifica e interpreta la juventud los mensajes visuales?
- ¿cómo se construyen las gramáticas visuales en nuestra cotidianidad?
- ¿cómo dotar al alumnado de una agencia crítica en ese contexto?

Una respuesta se conforma como un espacio acordado y acotado, un lugar de seguridad en que resolver incertidumbre. Pero en el estudio realizado, planteamos la respuesta desde un lugar de disidencia, desde un margen en el que realizar preguntas sea un acto de resistencia y en el

⁹⁴ Cita que abre el libro, *La forma de lo real: introducción a los estudios visuales*, de Josep M. Català Domènech (2008).

que la potencialidad investigativa se encuentra en el propio proceso de duda y no tanto en el resultado. En nuestra investigación expondremos que, muchas veces, no hay respuestas posibles, sólo intentos.

2.1. LOS INTENTOS

Como hemos desarrollado previamente, vivimos en la sociedad de la imagen, pero aun estando en este paradigma visual, el instrumento privilegiado de la formación sigue siendo la palabra. Desde este convencimiento, planteamos la génesis de nuestra propuesta que trata de contravenir la lógica de explicar –verbalmente– la cultura (visual) para hacer cultura (visual). El acontecimiento artístico-educativo se desarrolla en el marco de la asignatura de Cultura Visual y Creación Artística Contemporánea del Grado de Estudios Ingleses, una asignatura aparentemente teórica (aunque formalmente teórico-práctica) con alumnado “neutro” –sin aspiraciones, ni expectativas artísticas–. De esta manera, se altera, por un lado, la idea general que posee el alumnado sobre lo que es arte (algo excepcional, patrimonial, intocable, especial, original y único); y, por otro lado, la consideración del alumnado como consumidores, tratándolos como prosumidores de contenido. Al hacer cultura (visual), se investiga y se aprende a partir del trabajo del alumnado, invirtiendo el procedimiento del discente.

En el procedimiento de trabajar a partir de lo creado, ya se aprende lo fundamental: la alfabetización visual no va de sentido crítico, sino de agencia. El sistema, a través de sus corporaciones, nos disciplina y nos oprime con sus modelos, por lo que tenemos que darnos cuenta y liberarnos de las presiones externas para entender que nos sostenemos en las influencias que nos atraviesan. No somos más que repertorios de la subjetividad apropiados en un contexto intersubjetivo en el que las influencias mutuas son determinantes porque el poder fluye entre los cuerpos. No cabe la liberación, ni la crítica académica, objetiva, distanciada, sino el uso consciente de aquello que nos determina: no somos más que la capacidad de incidir en aquello que incide en nosotras.

El acontecimiento colectivo-participativo se sienta sobre la base de que no hay una subjetividad (identidad) fuera del poder (de las imágenes) pero tampoco hay subjetividad como simple correa de transmisión del

poder. La identidad es un proceso de negociación con las instancias de poder que nos atraviesan (Foucault, 1999). El estudio y análisis de la relación entre los repertorios de subjetividad y los imaginarios estéticos compartidos y generados a partir de las narrativas visuales cotidianas, nos (invita a) problematizar la influencia de la cultura visual sobre la juventud, ya que se coloca al alumnado no como receptáculos de contenido visual, sino como agentes activos del proceso con capacidad de reapropiación y resistencia.

3. METODOLOGÍA: LA GRAFÍA VISUAL

En un mundo enteramente visual, nos pasaríamos el día tendiéndonos imágenes o imponiéndolas o robándolas los unos a los otros como única vía de acceso individual a la existencia.

SANTIAGO ALBA RICO⁹⁵

Esta investigación se fundamenta en el análisis e intervención de ciertas narrativas visuales de la cotidianidad para resignificar los discursos mediáticos cotidianos. A este respecto, colocamos la Investigación Basada en las Artes [IBA] (*Arts-based Research*) como el marco general para delimitar las distintas líneas metodológicas abordadas en nuestro estudio. Según nos explican Barone y Eisner (2011), en su libro *Arts based research*, la Investigación Basada en las Artes es un enfoque de investigación que explora las capacidades de la forma expresiva y estética. Es decir, plantea un esfuerzo por superar las posibles limitaciones de la comunicación discursiva para expresar y estudiar significados que no se expresan sólo de manera textual. Marín-Viadel y Roldán (2019) exponen que el objetivo de la Investigación Basada en las Artes no es explicar acontecimientos sino generar nuevos modos de comprenderlos. En sus propias palabras: “el propósito final es plantear nuevas preguntas más que encontrar respuestas” (p. 886). A este respecto, consideramos que la línea metodológica establecida nos ha permitido abrir nuevos horizontes, construyendo narrativas visuales alternativas, o lo que

⁹⁵ Cita sacada del libro *Ser o no ser (un cuerpo)* de Santiago Alba Rico (2017).

denominamos contra-narrativas, para advertir de la importancia del contenido visual en nuestra vida diaria.

Para el análisis visual partimos de los “sistemas de psicoanálisis” propuestos por Rose (2019) en sus *Métodos visuales de análisis para interpretar el efecto/afecto* (Van der Tuin y Verhoeff, 2022) de las imágenes en nuestro alumnado. Así mismo, colocamos las Metodologías Artísticas de Investigación (Marín-Viadel y Roldán, 2012) como marco metodológico general que aprovecha los conocimientos de las prácticas artísticas para la obtención de los datos y el planteamiento de los argumentos y conclusiones de la investigación. Por lo que recurrimos a una serie de instrumentos visuales cuantitativos propuestos por Marín-Viadel y Roldán (2014) con la intencionalidad de mostrar la visualidad como un medio fiable de recogida y análisis de resultados.

4. RESULTADOS: LAS CONTRA-NARRATIVAS

La imagen no es solamente una cuestión de “representación”, sino que hay que entenderla más bien en el sentido bergsoniano, como un concepto agregado y material, resultado de una serie de posiciones relacionales, el centro de las cuales es un cuerpo.

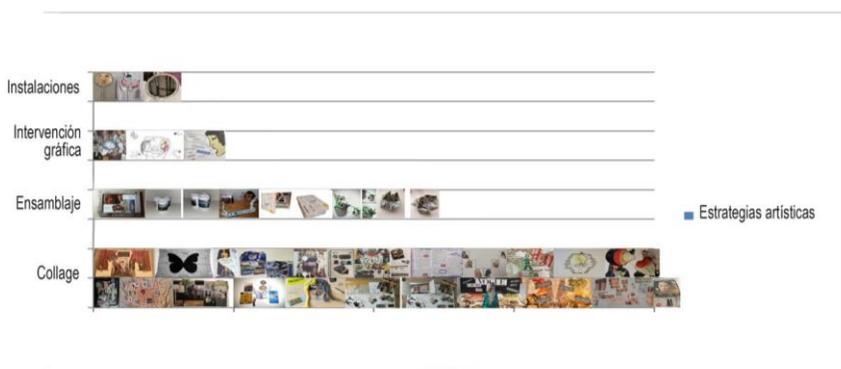
FELICITY COLMAN⁹⁶

El análisis visual realizado nos facilitó acercarnos a los resultados que, llenos de interesantes matices en sí mismos, nos permitieron, por un lado, reflexionar sobre cómo abordar de manera crítica la deconstrucción de las narrativas visuales cotidianas y, por otro lado, advertir de la importancia de convertir al alumnado en agentes activos del proceso de creación artística para invitarles a significar nuevos relatos. Este recurso, de las contra-narrativas, se presentó como un nuevo escenario de posibilidades que proporciona el tránsito hacia prácticas de pensamiento emancipadoras, un espacio desde el que abandonar los relatos hegemónicos mediáticos y elaborar nuevas narrativas que atiendan la representatividad identitaria de la otredad.

⁹⁶ Cita sacada del artículo “Feminidad digital: predicación y medida, informática materialista e imágenes” de Felicity Colman (2014).

El estudio realizado se basó en parámetros denotativos y connotativos. En primer lugar, en relación al análisis denotativo de los aspectos técnicos y los elementos compartidos, se pudo observar que el alumnado utilizaba, generalmente, la misma estrategia artística, realizando un trabajo de desplazamiento y agrupación. Es decir, el alumnado recortaba y movía ciertas imágenes para amontonarlas (por medio de collages-montajes) y tratar de generar un nuevo significado. De esta manera, aparece el arte en versión académica: collage-montaje, ensamblaje, *détournement* e instalación. Al desplazar y descontextualizar el elemento visual su sentido se ve modificado. Siguiendo el concepto surgido dentro del movimiento situacionista (*détournement*), el alumnado toma objetos producidos por el sistema capitalista y la cultura mediática para variar o distorsionar su significado y producir un efecto crítico.

FIGURA 1. Diagrama visual de barras en el que se presentan gráficamente las contranarrativas elaboradas por el alumnado para demostrar el uso reiterativo de ciertas estrategias artísticas en detrimento de otras.



Fuente: Elaboración de la autora

También se pudo prestar atención a cómo el formato final era coincidente en la mayoría de los casos, utilizando la cartulina o paspartú como contenedor y soporte de las propuestas elaboradas. Aunque, ciertamente, y tras realizar un trabajo de lectura e interpretación de las obras creadas junto con el alumnado, decidieron modificar sus narrativas para tratar de alejarse del formato collage en 2D y generar, de esta manera, otras creaciones con mayor interés estético y conceptual (principalmente

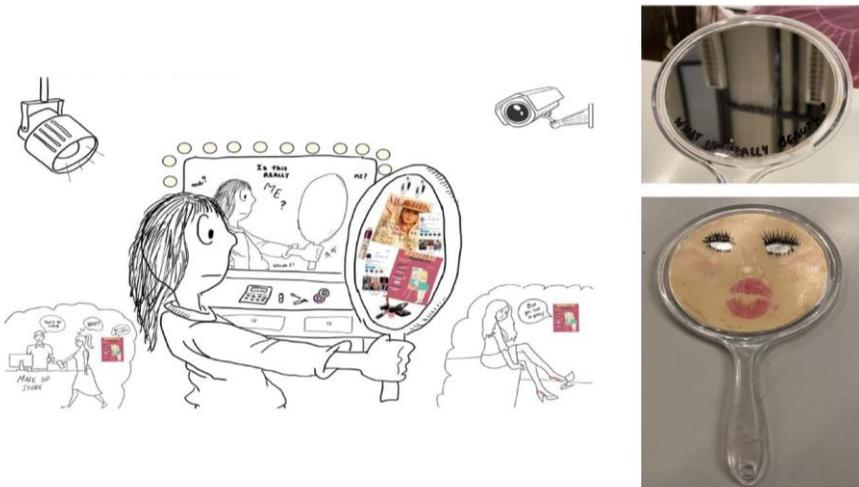
ensamblajes). Se muestra a continuación una selección de algunos de los trabajos, para realizar un análisis comparativo entre estos.

FIGURA 2. Comparativa visual en la que se muestran gráficamente dos propuestas elaboradas por una alumna para señalar el desplazamiento estético y conceptual de sus creaciones artísticas en relación con la subordinación del imaginario social a las estructuras de los medios de comunicación dominantes



Fuente: Elaboración de la alumna C. Viñas, 2023

FIGURA 3. Comparativa visual en la que se muestran gráficamente dos propuestas elaboradas por una alumna para señalar el desplazamiento estético y conceptual de sus creaciones artísticas en relación con la violencia estética que subroga el ideal de belleza hegemónico femenino.



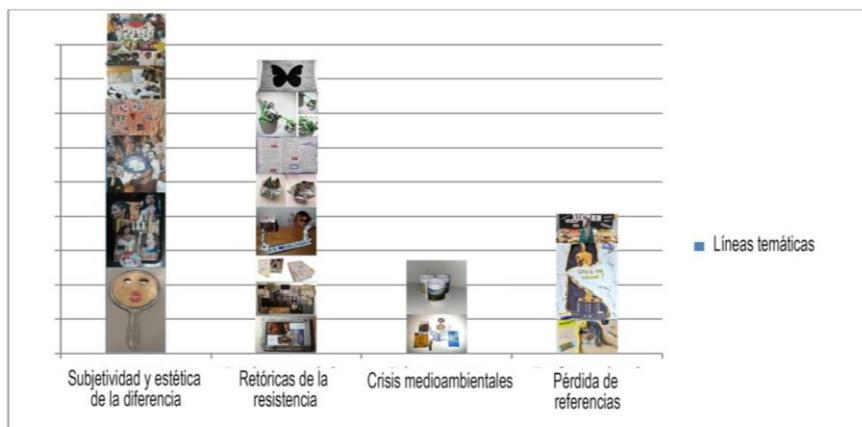
Fuente: Elaboración de la alumna S. Marichal, 2023

Por otro lado, en cuanto al nivel connotativo, nos permitió observar aquellos elementos cotidianos que se repiten como son: las marcas, tickets de compra, y recortes de periódicos o textos, y cómo la representatividad de los gustos y pasatiempos personales de cada estudiante es utilizado como estructura discursiva. Este patrón nos permitió codificar las categorías compartidas y reflexionar, desde lo visual, sobre los posibles vacíos representativos. Se puede señalar, así, que el alumnado selecciona ciertas narrativas visuales cotidianas que contribuyen a generar un discurso homogéneo y hegemónico de una subcultura juvenil común. Como explica Vasallo (2019), nuestra sociedad de consumo ha encontrado en la obtención de productos un medio para la construcción de la identidad colectiva, una forma de autodefinición conjunta: “somos las marcas que llevamos y somos los objetos que poseemos” (p. 167).

Por último, se pudo observar una línea narrativa compartida entre varias de las propuestas: de las 40 contra-narrativas analizadas, un 35% hace referencia a discursos identitarios; algunos como: la construcción de la sexualidad y del género, la identidad racial y la segregación social. Un grupo menor hace referencia a distintos aspectos de crítica socio-cultural, como: la gestación subrogada, la compra de títulos, la influencia mediática... Otros se decantan por discursos en defensa del medio natural y, un último grupo por relatos en referencia al mundo de las redes sociales y la fama. Es decir, se pudo analizar, en qué medida aparecen discursos estéticos que se respaldan en temas académicos, algunos como: la subjetividad y la estética de la diferencia, las retóricas de la resistencia, las crisis medioambientales y la pérdida de referencias.

Siguiendo a Domínguez (2021), para el próximo apartado y para el análisis connotativo del contenido visual, hemos tenido en cuenta que la historia de la visualidad es una perspectiva subjetiva realizada desde una mirada concreta y normativa (del hombre blanco heterosexual). Una historia parcial occidentalizada –debido a su lugar de privilegio– que se compone por intereses y creencias situadas. Por tanto, y como señala la autora (Domínguez, 2021), se debe incluir en la imagen una especie de “coeficiente de variación” que informe de la distorsión en la interpretación.

FIGURA 4. Diagrama visual de barras en el que se presentan gráficamente las contra-narrativas elaboradas por el alumnado para conocer la proporción de cada tema discursivo abordado y facilitar la interpretación de los datos recogidos



Fuente: Elaboración de la autora

5. DISCUSIÓN: NUEVOS RELATOS QUE CO-CREAR

Admitámoslo, somos todos mediaréxicos: verdaderos adictos a los medios.

YOLANDA DOMÍNGUEZ⁹⁷

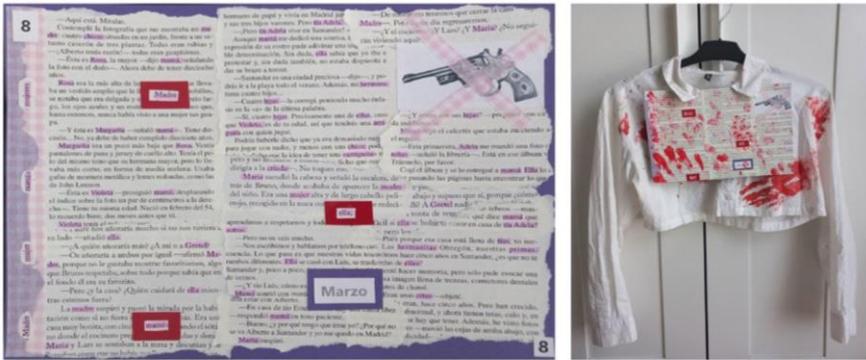
La respuesta del alumnado⁹⁸ ante la representación visual del contenido cotidiano trabajado nos permitió entender cómo el alumnado participa de una interpretación mediada por su entorno que no es del todo ingenua ni inocente y que le cuesta separarse de los estereotipos culturales construidos socialmente. Aun así, aunque esta primera aproximación se elabora desde un imaginario social que responde a un corte hegemónico y eurocéntrico, se puede observar un cambio de paradigma al analizar las contra-narrativas que elabora el alumnado apropiándose de estos arquetipos simbólicos.

⁹⁷ Cita sacada del libro Maldito estereotipo: Así te manipulan los medios y las imágenes! de Yolanda Domínguez (2021).

⁹⁸ La selección de contra-narrativas que aquí se presenta no quiere ser una muestra representativa de un colectivo particular, sino que lo que se analiza es la re-significación de determinada práctica con la imagen.

Como bien explican Gómez-Cruz y Ardévol (2012), aunque los medios de comunicación de masas se configuren como contenedores de significado que designan la normatividad cultural, también se debe tener en cuenta la agencia de las personas en su vida cotidiana como productoras de nuevas imágenes. Así, en las contra-narrativas elaboradas por el alumnado, se puede observar una búsqueda de una crítica social, de un relato parodiado para contar otras narrativas que sean alternativas, disidentes o transgresoras y que, por tanto, rompan con la norma. Aunque, desde una visión metodológica, el proceso estético y creativo del alumnado se sostiene y bebe de un espacio de normatividades coloniales y de estructuras dominantes, es cierto que las contra-narrativas realizadas tratan de romper con la discursividad mediática para deconstruir sus relatos.

FIGURA 5. Relación visual en la que se muestran gráficamente dos propuestas elaboradas por una alumna para señalar su discurso crítico sobre el rol mujer en subordinación con otras personas.



Fuente: Elaboración de la alumna N. Reyes, 2023

Como, por ejemplo, en el caso de esta alumna que elabora una primera narrativa sobre la representación de la posición de la mujer en subordinación, siempre como “madre”, “esposa”, “tía”, “hermana”, como un rol y no como individuo. De esta manera, la alumna va remarcando –en color violeta como reivindicación– la etiqueta bajo la que se esconde la mujer para señalar, así, su lugar en nuestra sociedad machista y sexista. El color rojo, por su parte, lo usa intencionadamente con el fin de resaltar

las víctimas, elemento cromático que se apoya con la presencia de la pistola y el 8 de marzo. A partir de esa primera narrativa, elabora un segundo relato, esta vez centrado en las víctimas de la violencia de género. El predominio del color rojo es intensificado para simbolizar y reforzar la creación de una ilusión óptica que nos lleve a un ambiente impactante donde el dolor se hace visible.

FIGURA 6. Relación visual en la que se muestran gráficamente dos propuestas elaboradas por una alumna para señalar su discurso en torno a la compra/venta de títulos universitarios



Fuente: Elaboración de la alumna N. Negrín, 2023

En un segundo ejemplo, se puede observar una primera narrativa sobre el capitalismo y el poder del Mercado para contribuir a una sociedad desigual que se sustenta en estructuras irregulares que se alejan de toda ética y moral. A partir de ese primer acercamiento, elabora un segundo discurso bajo los mismos parámetros pero, esta vez, trata de alejarse de

la figuración y, a través de la metáfora de la arbitrariedad o la aleatoriedad de un juego popular, representar la compra del futuro laboral. Un escenario que nos lleva a pensar en la sociedad de consumo de Bauman (2007) y en la ilusión neoliberalista de la libertad a partir de un consumismo mercantilizado en beneficio del sector privado.

Los resultados obtenidos nos llevan, de esta manera, a reflexionar sobre la práctica pedagógica basada en las artes como un medio de transitar críticamente por el contenido visual y de generar nuevos modos de conocimiento a partir de otras formas de conocer y de aproximarse a la realidad. Coincidimos con Leavy (2009) al colocar las prácticas artísticas como un medio para desestabilizar estereotipos y promover el diálogo. Entendiendo el poder de lo político en las imágenes, también desde el uso público y cotidiano (Mela-Contreras, 2019). Las narrativas visuales elaboradas se constituyen como constructos de sentido y no como reflejo de otros discursos, como contenedores de significado en los que manifestar las relaciones y estructuras de la realidad representada.

6. CONCLUSIONES: LA VENGANZA DEL ESPEJO

El espejo ya no me refleja: me culpa.

GONZALO ARANGO⁹⁹

La construcción de narrativas visuales es un complejo sistema relacional, social y cultural que es conformado desde las estructuras de poder mediáticas y socializadoras. La discursividad significativa que envuelven puede (llegar a) generar una serie de referentes simbólicos que conforman el imaginario estético y colectivo de la sociedad. El análisis y resignificación de las narrativas visuales ha tratado de observar en qué medida el alumnado se reapropia del discurso para dialogar y abrir la posibilidad de generar nuevos relatos, contra-narrativas conceptuales y visuales que deconstruyan los estereotipos y arquetipos culturales. A este respecto, esta investigación ha pretendido explorar, describir y analizar el vínculo entre la subjetividad juvenil y las narrativas visuales.

⁹⁹ Verso del poema de *Caído en el limbo espiritual* de Gonzalo Arango (1974).

El estudio del efecto/afecto del contenido visual cotidiano en el alumnado nos permitió observar cómo se reproduce una cierta respuesta individual ante las distintas imágenes, la cual se respalda en un imaginario político y social compartido. El contenido visual se conformó como un escenario de posibilidades en el que la mayoría de los discursos se construyen siguiendo las gramáticas y retóricas de la cultura popular, una cultura que, a su vez, gira en una gran rueda referencial de corte eurocéntrico. Por su parte, se pudo estudiar el impacto que genera la visualidad en los modos de actuación y construcción identitaria a través de las propias narrativas elaboradas, las cuales se apoyaban en una subjetividad colectiva que responde a la normatividad estructural dominante de la rueda referencial.

Por otro lado, sí pudimos encontrar resultados más interesantes en relación al análisis de la capacidad de apropiación y agenciamiento del alumnado en el proceso de post-producción de narrativas visuales. En sus creaciones artísticas se pudo apreciar un desplazamiento, estético y conceptual, que trataba de abandonar el discurso hegemónico para elaborar nuevos relatos desde una mirada crítica que acogiera la otredad y se planteara desde la disidencia.

La investigación se abría con una serie de preguntas: “¿cómo decodifica e interpreta la juventud los mensajes visuales? ¿Cómo se construyen las gramáticas visuales en nuestra cotidianidad? ¿Cómo dotar al alumnado de una agencia crítica en ese contexto?”. Estas preguntas nos permiten dibujar una serie de posibles actuaciones para generar conciencia en el alumnado y para especular sobre potencialidades futuras. Todas estas preguntas sin respuesta nos llevan a una serie de conclusiones. En primer lugar, a la certeza de que la investigación desarrollada se ha planteado como una forma de reflexión artística que lejos del dogmatismo no trata de responder nada, sino que trata de (invitar a) transitar por el problema que envuelven como una vía de mostrar su contingencia y consideración cultural.

En segundo lugar, planteamos la investigación desarrollada como un recurso de posibles herramientas artístico-educativas que permitan realizar un acercamiento a las necesidades educativas del alumnado en la era postdigital. Una práctica artística que ahonde en el imperativo de

abordar la post-producción en un mundo en el que todas las imágenes están ya creadas; en donde el arte actúe como generador de acontecimiento; en donde la educación artística sea promotora de inquietud, facilitando el análisis crítico del contenido visual. Es decir, arte y educación funcionan cuando convergen en un espacio fuera de sus respectivos ámbitos disciplinares y se hibridan en una práctica no cis.

Nos encontramos en una época en la que las personas aprendemos viendo y, aun así, no sabemos ver. En nuestra propuesta colectiva-participativa no se ha explicado qué es la cultura (visual), tampoco qué es el arte, ni siquiera qué problemas plantea la sociedad de la imagen. Sin embargo, se han utilizado los medios canónicos del arte contemporáneo, atravesados por la cultura visual, para negociar con las instancias de un poder –que no nos reprime, sino que nos seduce, y que se sirve de nosotras como correa de transmisión– y abrir un espacio de relación en el que se pongan en discusión los paradigmas normativos y se alfabetice visualmente. Todo ello no porque se lleguen a explicar las imágenes, sino porque se procuran herramientas y espacios donde actuar con/contra ellas. Para que el espejo deje de culparnos.

7. AGRADECIMIENTOS / APOYOS

Se agradece la colaboración, creatividad y buen hacer del alumnado de los Grupos 101 y 102 del 1º año del Grado de Estudios Ingleses de la Universidad de La Laguna, sin los cuales este proyecto nunca habría podido ver la luz.

La investigación está dentro del marco de nuestra tesis doctoral del Programa de Doctorado en Arte y Humanidades de la Universidad de La Laguna cofinanciada por la Agencia Canaria de Investigación, Innovación y Sociedad de la Información de la Consejería de Economía, Conocimiento y Empleo y por el Fondo Social Europeo (FSE) Programa Operativo Integrado de Canarias 2014-2020, Eje 3 Tema Prioritario 74 (85%).

8. REFERENCIAS

- Alba-Rico, S. (2017). *Ser o no ser: (un cuerpo)*. Seix Barral.
- Arango, g. (1974). *Fuego en el altar*. Plaza & Janés.
- Barcia, M. (2001). *En la videópolis (El sujeto, la TV y el poder)*.
<https://bit.ly/3pQu3zG>
- Barone, T. & Eisner, E.W. (2011). *Arts based research*. SAGE Publications.
- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. Fondo de Cultura Económica.
- Buckingham, D. (2002). *Crecer en la era de los medios electrónicos*. Morata.
- Castillo, A.M. (2014). *Prácticas en las Redes Sociales Online. Ficción Audiovisual para la Construcción de Identidad*. [Tesis de doctorado, Universitat Autòma de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/285653>
- Català-Domènech, J.M. (2008). *La forma de lo real: introducción a los estudios visuales*. Editorial UOC.
- Colman, F. (2014). *Feminicidad digital: predicación y medida, informática materialista e imágenes*. Arnodes. *Revista científica electrónica impulsada por la UOC*, 14, 7-17.
- Domínguez, Y. (2021). *Maldito estereotipo: Así te manipulan los medios y las imágenes!* Ediciones B
- Escaño, C. (2019). *La mirada como acto político. El cine y otros audiovisuales como herramientas educativas de (re)construcción del mundo*. *Eari. Educación Artística Revista de Investigación*, (10), 251-261.
<https://doi.org/10.7203/eari.10.14152>
- Fischer, M. (2009). *Capitalist Realism: Is there no alternative?* Zero Books.
(Trad. C. Iglesias: (2017) *Realismo capitalista: ¿No hay alternativa?* Caja negra)
- Fontcuberta, J. (2016). *La furia de las imágenes. Notas sobre la postfotografía*. Galaxia Gutenberg.
- Foucault, M. (1999). *Estrategias de poder* (Trad. F. Álvarez-Uría y J. Varela). Ediciones Paidós Ibérica S. A. Colección Obras Esenciales, volumen II.
- França, M.E. (2001). *La contribución de las series juveniles de televisión a la formación de la identidad en la adolescencia. Análisis del contenido y de la recepción de la serie “Compañeros” (Antena 3)*. [Tesis de doctorado, Universitat Autòma de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/4092>
- Gardner, H & Davis, K. (2016). *La generación ‘app’. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad e imaginación en el mundo digital*. Paidós.

- Gergen, K. (1991). *The saturated self. Dilemmas of identity in contemporary life.* Basic Books. (Trad. Espasa: (2006). *El yo saturado: dilemas de identidad en el mundo contemporáneo.* Paidós)
- Giroux, H. (1994). *Disturbing Pleasures: Learning Popular Culture.* Routledge. <http://dx.doi.org/10.2307/358882>
- González, C. (2007). *La continuidad televisiva en la era digital. Nuevos discursos publicitarios de expresión de Identidad Corporativa. El nacimiento de Cuatro.* [Tesis de doctorado, Universitat Jaume I]. <http://hdl.handle.net/10803/10462>
- Gómez, C. (2016). *Construcción de modelos de identidad femenina en la adolescencia a través de la producción de televisión de ficción actual.* [Tesis de doctorado, Universitat Internacional de Catalunya]. <http://hdl.handle.net/10803/374245>
- Gómez-Cruz, E. & Ardévol, E. (2012). *Cuerpo privado, imagen pública: el autorretrato en la práctica de la fotografía digital.* *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, LXVII(1), 181-208.
- Gómez-Cruz, E. & Ricaurte, P. (2022). *Descolonizando los métodos para estudiar la cultura digital: una propuesta desde Latinoamérica.* *Cuadernos.info*, (54), 160-181. <https://doi.org/10.7764/cdi.54.52605>
- Kincheloe, J. (2002). *The Sing of the Burger: McDonald's and the Culture of Power.* Temple University Press.
- Lacan, J. (1977). *The four fundamental concepts of psycho-analysis.* Penguin.
- Macedo, D. & Steinberg, S.R. (Eds.) (2007). *Media Literacy.* Peter Lang.
- Marcellan-Baraze, I. (2009). *Sobre cómo la educación artística podría potenciar la capacidad crítica ante los medios.* En Torres-Pereira de Eça, T., Agra-Pardiñas, M.J., Trigo-Martínez, C., & Gouvêa-Pimentel, L. (coord.) *Desafios da educação artística em contextos ibero-americanos.* Edições. APECV (Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual)
- Marín-Viadel, R., & Roldán, J. (2012). *Metodologías artísticas de Investigación en educación.* Aljibe.
- Marín-Viadel, R., & Roldán, J. (2014). *4 instrumentos cuantitativos y 3 instrumentos cualitativos en Investigación Educativa basada en las Artes Visuales.* Universidad de Granada.
- Marín-Viadel, R. & Roldán, J. (2019). *A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística.* *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 881-895. <https://doi.org/10.5209/aris.63409>
- Martín, J. (2018). *El ver y las imágenes en el tiempo de Internet.* Ediciones Akal.

- Masterman, I. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Ediciones de la Torre Madrid.
- McLuhan, M. (2009). *Comprender los medios de comunicación: Las extensiones del ser humano*. Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Mela-Contreras, J. (2019). *La Investigación Basada en las Artes: Análisis de su uso y experiencia docente en el Colegio Hispanoamericano*. *Páginas De Educación*, 12(2), 107–123. <https://doi.org/10.22235/pe.v12i2.1839>
- Morduchowicz, R. (coord.) (2003). *Comunicación, medios y educación*. Octaedro.
- Morey, M. (1994). *Deseo de ser piel roja*. Editorial Anagrama.
- Murolo, N. L. (2015). *Del mito del Narciso a la selfie: una arqueología de los cuerpos codificados*. *Palabra Clave*, 18(3), 676-700. DOI: 10.5294/pacla.2015.18.3.3
- Lazcano, E. (2016). *La narrativa audiovisual*. En VV.AA. *El vídeo en la era Post-YouTube. Reflexiones, retos y oportunidades* (pp. 22-24). Foxize Ebook.
- Leavy, P. (2009). *Arts-Based Research as a Pedagogical Tool for Teaching Media Literacy: Reflections from an Undergraduate Classroom*. *LEARNING Landscape*, 3(1), 225-242. <https://doi.org/10.36510/learnland.v3i1.327>
- Rose, G. (2019). *Metodologías visuales. Una introducción a la investigación con materiales visuales*. Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo (CENDEAC)
- Spinoza, B. (1980). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Fondo de Cultura. (Trabajo original publicado en 1677).
- Thompson, J.B. (1998). *Los media y la modernidad*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Van der Tuin, I., & Verhoeff, N. (2022). *Critical Concepts for the Creative Humanities*. Rowan & Littlefield.
- Vasallo, B. (2019). *Pensamiento monógamo, terror poliamoroso*. La Oveja Roja.