

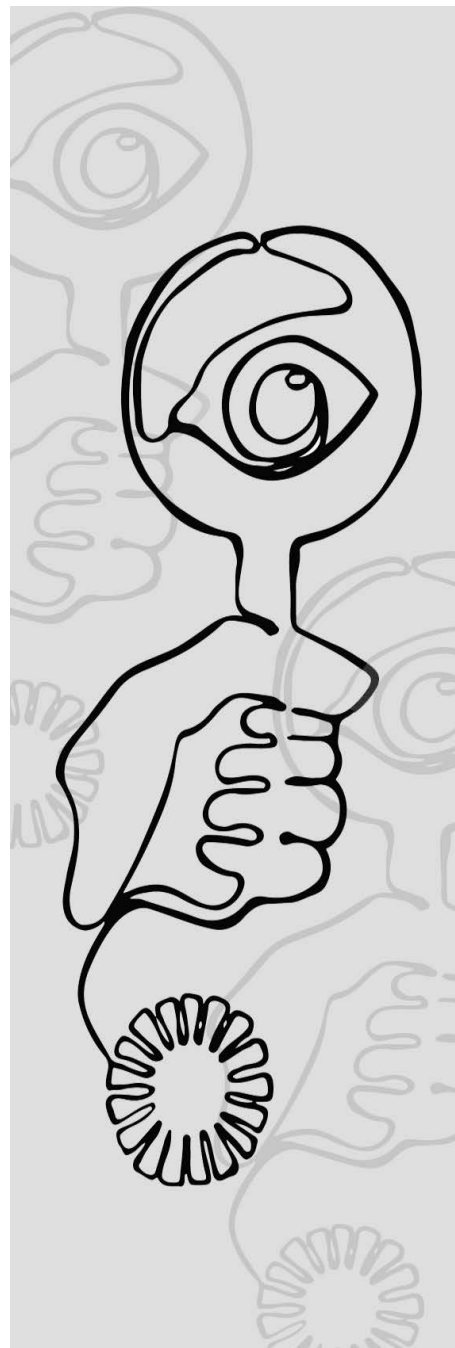
OBSERVAR

18/2024 Barcelona 2024

SUMARIO / SUMARI / SUMMARY

ARTÍCULOS / ARTICLES / PAPERS

- Teresa Colomina-Molina, María Dolores López Martínez y Eva Mesas Escobar
Abu, déjame que pinte tu cuento: un proyecto intergeneracional de educación artística.....1
- Eva Gregori-Giralt y Carmen Benítez Robles
El concepto de alfabetización visual en la literatura especializada: una reflexión teórica en torno a su evolución en los últimos 50 años.....17
- Begoña Yáñez-Martínez
Alineación de los ODS: de las guías docentes a la realidad del aula en el contexto universitario de Artes.....47
- Alfonso Revilla Carrasco y Raúl Ursúa Astrain
Literacidad crítica; arte urbano y Educación Visual y Plástica.....71



Centro de Investigación sobre Cultura y Sostenibilidad

**Abu, déjame que pinte tu cuento:
un proyecto intergeneracional de educación artística**

**Abu, déjame que pinte tu cuento:
un projecte intergeneracional d'educació artística**

**Grandpa/ma, let me paint your story:
an intergenerational arts education project**

Teresa Colomina-Molina¹

Universidad de Murcia

colomina@um.es

<https://orcid.org/0000-0002-4557-7896>

María Dolores López Martínez

Universidad de Murcia

fendi@um.es

<https://orcid.org/0000-0003-4439-0584>

Eva Mesas Escobar

Universidad Autónoma de Madrid

eva.mesas@uam.es

<https://orcid.org/0000-0001-7106-8625>

Fecha de recepción / Data de recepció / Date of receipt: 18/12/2023

Fecha de aceptación / Data d'acceptació / Date of acceptance: 01/03/2024

Resumen

Las artes son un vehículo de encuentro y diálogo entre personas. Con la pandemia de la Covid-19 las relaciones sociales y familiares disminuyen debido al confinamiento. Desde esta perspectiva surge el proyecto: Abu, déjame que pinte tu cuento, concedido por el Ayuntamiento de Murcia en la convocatoria de Reactivos Culturales. La iniciativa consistió en la realización de un mapa virtual tras recopilar obras artísticas infantiles generadas a partir de historias narradas por sus abuelos y abuelas sobre un suceso vivido en diversos lugares de la ciudad de Murcia. La finalidad principal fue incorporar la mediación artística como herramienta de inclusión social, participación y diálogo intergeneracional en un entorno virtual. La intervención se fundamentó en una metodología de investigación basada en las historias de vida biográfico-narrativas y en la etnografía visual. La experiencia ha demostrado cómo las imágenes ayudan a generar vínculos emocionales con el patrimonio y que las prácticas artísticas colaborativas son un vehículo para la democracia cultural e interrelación activa entre ciudadanos de diferentes generaciones.

Palabras clave: Mediación artística, educación artística, arte infantil, etnografía visual

¹ Correspondencia: Dpto. de Expresión Plástica, Musical y Dinámica, Facultad de Educación, Universidad de Murcia, Campus de Espinardo (España).

Resum

Les arts són un vehicle de trobada i diàleg entre persones. Amb la pandèmia de la Covid-19 les relacions socials i familiars disminueixen a causa del confinament. Des d'aquesta perspectiva sorgeix el projecte: Abu, déjame que pinte tu cuento, concedit per l'Ajuntament de Murcia en la convocatòria de Reactivos Culturales. La iniciativa va consistir en la realització d'un mapa virtual després de recopilar obres artístiques infantils generades a partir d'històries narrades pels seus avis i àvies sobre un esdeveniment viscut en diversos llocs de la ciutat de Murcia. La finalitat principal fou incorporar la mediació artística com a eina d'inclusió social, participació i diàleg intergeneracional en un entorn virtual. La intervenció es fonamentà en una metodologia d'investigació basada en les històries de vida biogràfic-narratives i en l'etnografia visual. L'experiència ha demostrat com les imatges ajuden a generar vincles emocionals amb el patrimoni i que les pràctiques artístiques de col·laboració són un vehicle per a la democràcia cultural i interrelació activa entre ciutadans de diferents generacions.

Paraules clau: mediació artística, educació artística, art infantil, etnografia visual.

Abstract

The arts are a vehicle for encounters and dialogue between people. With the Covid-19 pandemic, social and family relationships diminish due to confinement. From this perspective, the project Grandpa/ma, let me paint your story was awarded, by the Murcia City Council in the Cultural Reactives call for proposal. The initiative consisted in the creation of a virtual map after collecting children's artistic works generated from stories told by their grandfathers and grandmothers about an event that took place in different parts of the city of Murcia. The main aim was to incorporate artistic mediation as a tool for social inclusion, participation, and intergenerational dialogue in a virtual environment. The intervention was based on a research methodology based on biographical-narrative life stories and visual ethnography. The experience has shown how images help to generate emotional links with heritage and that collaborative artistic practices are a vehicle for cultural democracy and active interrelation among citizens from different generations.

Keywords: artistic mediation, arts education, children arts, visual ethnography.

Arte y cultura para la ciudadanía

El concepto de ciudadanía tiene su razón de ser en la interacción entre los miembros que habitan un lugar común, ya sea una ciudad, un pueblo o un barrio. Es un estado de pertenencia al colectivo social que aporta al individuo estabilidad y fiabilidad (Remedi, 2005) y se establece como una herramienta de apoyo para los individuos con el fin de generar un sentir de referencia, mutualidad e interdependencia, centrado en el derecho de participar en la transformación de la sociedad y su estructura de relaciones.

Ciudadanía y democracia como dimensión cultural y política son conceptos surgidos de forma paralela y con significados diferentes. Sin embargo, su desarrollo histórico ha ido construyendo un encuentro y una convergencia entre ambos (Gómez, 2000). Según este recorrido trazado, ser ciudadano implica no sólo las responsabilidades y los derechos que nos ayudan a habitar en convivencia, sino también un estatus democrático que nos ayuda realmente a sentirnos parte de un marco social compartido. De igual manera, el concepto de democracia no se reduce únicamente a cuestiones de carácter electoral o político, sino que se amplifica en la participación igualitaria y plena de la ciudadanía en las decisiones que aluden a su entorno social y en un compromiso común de mejora colectiva (Flores, 2020). Según este planteamiento, la democracia se entiende desde una dimensión dialógica que fomenta el contraste de argumentos y posibilita la inclusión de posiciones diversas para hacer frente a cuestiones que afectan al conjunto de la ciudadanía (Verdeja, 2018). Desde este enfoque, la participación ciudadana crítica y comprometida es básica para fortalecer y mejorar nuestro sistema social. Así, Guichot Reina (2013) expone:

La participación en la comunidad se constituye en un elemento modular para que la persona se sienta ciudadana. Es participando en nuestras comunidades pluralistas, multiculturales, complejas, como desarrollamos competencias, habilidades, valores y actitudes ciudadanas que posibiliten el construir de manera conjunta, desde las distintas posiciones y miradas culturales, nuestras reglas y normas de convivencia. El espacio público debe entenderse como lugar de encuentro de los distintos grupos para alcanzar el conocimiento mutuo, las interacciones personales, para crear los vínculos afectivos que requiere el sentido de pertenencia a una comunidad y el desarrollo de una ciudadanía crítica, reflexiva, compleja, intercultural (p. 35).

El concepto de democracia cultural, entendiendo este como un sistema incluyente de la diversidad social y cultural, surge de la convivencia social centrado en la participación de la ciudadanía, colaborando en las acciones culturales desde sus propios intereses y necesidades (Solís, 2017). Durante siglos, la labor artística, estética y cultural era legada socialmente a los artistas quienes se encargan de transmitir ideas y emociones a través de objetos artísticos expuestos públicamente. Así, hasta este momento, el papel de la ciudadanía cultural era pasivo desde un posicionamiento receptor o espectador de las obras artísticas. Sin embargo, en los últimos años, el arte se acerca cada vez más a los ámbitos sociales y comunitarios, intercambia el rol del objeto artístico por el

hacer artístico en la comunidad, tal y como señala Crespo-Martín (2020). Las prácticas artísticas participativas y colaborativas invitan a la ciudadanía a formar parte de la obra, de manera que esta comienza a ser un factor activo del arte y la cultura. Así, se intensifican las sinergias de carácter sociocultural que se dan en los procesos creativos y se pone en marcha la plena participación como ciudadanos y ciudadanas de la democracia cultural.

Las artes han demostrado ser de gran utilidad como vehículo de encuentro y diálogo entre personas. Ya desde los orígenes, el arte ha sido transmisor de creencias y culturas diversas a través de ritos y ceremonias (Colomina, 2022). En estas ceremonias utilizaban ciertos objetos y los transformaban para hacerlos únicos, creaban sus vestimentas para diferenciarse los unos de los otros, actuaban, danzaban y se movían conjuntamente de forma especial para investir de significado esos momentos extraordinarios que compartían.

El arte es la expresión del poder de los ritos y las ceremonias para unir a los seres humanos a través de celebraciones conjuntas de todos los eventos de la vida. [...] el arte hace consciente a los seres humanos de la unión de unos y otros en su origen y destino (Dewey, 2008, p.306).

El arte es una necesidad social con capacidad de generar otras realidades fomentando el desarrollo de la imaginación de la colectividad y transformando la sociedad. El artista alemán Joseph Beuys con sus prácticas logró aunar diferentes disciplinas meta-artísticas con la creencia que educar la sensibilidad humana, ayudaría sin duda, a convertir la sociedad en un lugar de transformación, pero, sobre todo, en un espacio de convivencia más humano (López-Aparicio y Cejudo, 2016). Lo cierto es que la calidad de la convivencia se enriquece con el cuidado estético de nuestras ciudades y lo hace aún más cuando la ciudadanía se ve implicada en esa transformación estética y emocional de su espacio. Crear juntos diluye las barreras de las diferencias y nos ayuda a mejorar nuestras competencias ciudadanas. Es cierto que, en toda creación, convocamos al otro, puesto que el fin último de cualquier obra es ser compartido públicamente. Sin embargo, la capacidad de implicarse como parte de un hacer artístico común supone ser parte de ese proyecto, la vivencia de un proceso subjetivo compartido, el placer de embellecer conjuntamente un lugar o producto y la exposición final de un trabajo colectivo ante los demás. “En todos estos procesos aprendemos a reconocer errores ante los demás, a intercambiar críticas, a apoyar y sostener, a contener al grupo, a dejarnos ayudar y a mantener los niveles individuales que, juntos, configuran un todo” (López Fernández Cao, 2015^a, p. 95).

Consideraciones acerca de las prácticas artísticas para la ciudadanía

La participación de la ciudadanía en los procesos artísticos comienza a tener cabida en el arte contemporáneo a partir de los años 70 desde el surgimiento del arte comunitario en Estados Unidos y Reino Unido. Estas primeras prácticas artísticas para la ciudadanía tienen su origen en las accio-

nes artísticas feministas de los años setenta y otras prácticas artísticas de finales de siglo que pretendían dar voz a través del arte a los colectivos menos favorecidos. Para situar el inicio y la evolución de estas prácticas artísticas hasta nuestros días seguimos al teórico en arte comunitario Palacios Garrido (2009), según este autor, a partir de los años noventa varios autores comienzan a investigar en las prácticas artísticas comunitarias y se genera un conjunto de ensayos que forman la bibliografía actual de referencia. Estos autores se esfuerzan por definir y clarificar una tendencia artística que busca actuar positivamente en la sociedad e implicar a la comunidad en estas acciones.

En este sentido, actualmente encontramos diferentes términos con una estructura común y pequeñas discrepancias, según el punto de atención desde el que se sitúan los autores. El término Community Cultural Development (Desarrollo cultural comunitario), apoyado por Adams y Goldbar (2001), viene a defender el arte como medio de acción social y la democracia cultural a través de la implicación de la comunidad como co-autores de la obra. El desarrollo cultural comunitario, más allá de un resultado estético, se implica en el contexto social con el objetivo de lograr una mejora este, favoreciendo la colaboración y participación (Palacios, 2009). Muy cercano a este término, pero con el acento en la comunidad como elemento central para el diálogo creativo aparece el término: Art Based Community Development (Arte Basado en el desarrollo comunitario), concepto utilizado por Cleveland (2005). También Kester (2004) introduce el término arte dialógico en su ensayo titulado: Conversation Pieces, donde acuña el concepto de estéticas dialógicas para definir un conjunto de obras que tienen su base en las relaciones y los diálogos, valorando la importancia del aprendizaje mutuo a través del arte y la posibilidad de generar conocimientos colectivos a través del diálogo entre personas diversas.

Otra obra relevante para el estudio del arte comunitario sería la obra titulada: Estética relacional de Bourriaud (2015). En esta obra se analizan un conjunto de acciones artísticas surgidas en los noventa, en las cuales el valor artístico de la obra se sitúa en la experiencia estética y en las interacciones sociales que se dan entre los participantes durante el proceso de creación. Según esto, Bourriaud sitúa la expresión artística como un intersticio social, exponiendo una forma de arte que se da en la intersubjetividad y que tiene como valor central el encuentro creativo. De manera paralela a la obra de Bourriaud aparece en la escena artística el concepto de arte contextual elaborado ampliamente por Ardenne (2002), en su obra: Arte Contextual. Creación artística en el medio urbano, en situación, de intervención, de participación. Desde esta obra, Ardenne defiende la idea de un arte implicado en un entorno determinado, que se establece como un generador de intercambios sociales y políticos y que pone énfasis en la importancia de estar en consonancia con el contexto en el que se desarrolla.

En este recorrido, se puede observar que hablar hoy de prácticas artísticas activas para la ciudadanía es situarse en un término en constante discusión y reactualización donde conviven enfoques

heterogéneos y discursos particulares. Sin embargo, todas estas prácticas tienen una estructura común desde la cual se despliega toda la casuística de experiencias actuales. Estas prácticas sitúan su nexo de unión en la participación de la ciudadanía en la obra y en la intencionalidad de actuar en la ciudad, atendiendo a su contexto social, histórico, físico e intelectual. Además, se basan en la ya nombrada idea de democracia cultural, entendiendo el arte como un bien común y procurando la participación de toda la ciudadanía como agentes de cultura. Es, por ello que, en las prácticas artísticas para la ciudadanía, no es el artista quien interpreta, construye o crea los objetos artísticos, sino que se encarga de estimular la participación de los ciudadanos a través de propuestas creativas participativas y colaborativas, delegando la autoría de la obra en favor de una co-autoría compartida. Todas estas actuaciones surgen bajo el convencimiento de que los procesos artísticos compartidos enriquecen tanto las relaciones sociales de los participantes como los resultados de esos procesos y ponen el valor las acciones artísticas en los intercambios relacionales, dialógicos y participativos que se dan entre los que las integran.

La mayoría de estas prácticas artísticas activas para la ciudadanía se articulan a través de la mediación artística. La profesora e investigadora Ascensión Moreno en su obra: *La Mediación artística. Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario* (2017) defiende la mediación artística “como una forma de intervención socioeducativa que a través de proyectos artísticos y culturales trabaja con personas y grupos en situación de exclusión social, así como con comunidades vulnerables” (2017, p. 64). La autora incluye, dentro de su concepto de mediación artística, propuestas de intervención a través del arte llevadas a cabo en espacios muy diversos (hospitales, centros de atención social, zonas militarizadas, comunidades o barrios) y engloba gran diversidad de lenguajes artísticos (proyectos de artes plásticas, danza, teatro entre otros). Según la autora, en estos proyectos, los procesos artísticos se utilizan como un medio para conseguir otros fines que, generalmente, se centran en alcanzar una mejora en la calidad de vida de las personas y de su vida comunitaria. Según los autores López-Aparicio y Cejudos Mejías (2020):

El proceso de la Mediación Artística es una manera de crear diferente a lo que coloquialmente se considera el arte contemporáneo, contenido en ciertas piezas artísticas que se muestran al público dentro de un espacio dedicado al arte. La creación a través de procesos de mediación requiere de tiempo, involucración y empatía con un contexto específico que posiblemente esté alejado del propio centro de arte. El componente de implicación humana y social lleva progresivamente a trabajar respondiendo a un compromiso social (p.123).

En definitiva, tanto la mediación artística como las prácticas artísticas para la ciudadanía buscan vincular los espacios públicos con los aspectos socioculturales y emocionales de la ciudadanía. Generar redes de intercambio y participación donde los ciudadanos puedan crear juntos y aportar significados estéticos, emocionales y críticos a los lugares que habitan.

Construcción de una cartografía emocional de la ciudad a través de la mediación artística

Las prácticas artísticas activas para la ciudadanía y la mediación artística han configurado la estrategia discursiva en el origen del proyecto artístico participativo: Abu, déjame que pinte tu cuento. El proyecto se contextualiza dentro de la convocatoria de Reactivos Culturales, programa patrocinado por el Ayuntamiento de Murcia a través de la Concejalía de Cultura e impulsado por el contexto COVID-19. Dicha convocatoria trata de poner en marcha modelos culturales de carácter participativo coordinados por diversos colectivos de creadores y representantes de la sociedad. También enfatiza la digitalización y la participación social a través de acciones artísticas como medida para proteger el patrimonio cultural, las tradiciones y los valores que identifican a la ciudad de Murcia (Ayuntamiento de Murcia, s.f.).

El detonante de esta acción surge a partir del confinamiento debido a la crisis sanitaria por COVID-19. Sin embargo, esta convocatoria se convierte en un reto para impulsar redes de producción sociocultural y otras formas de encuentros a través de medios digitales (plataformas, app, digitalización, etc.). Los reactivos culturales han sido reconocidos por la Comisión Europea como ejemplo de buenas prácticas para impulsar al sector cultural, eligiendo este modelo para liderar la hoja de ruta de la cultura en Europa en el horizonte de la Agenda 2030, tal y como aparece recogido en prensa española (Agencias, 2021).

La propuesta surge de un grupo de docentes de Didáctica de la Expresión Plástica y de Bellas Artes, tomando como punto de partida la idea de romper el aislamiento que supone la pandemia de la COVID-19, e impulsar, desde un entorno virtual, el contacto entre personas de diferentes generaciones con un vínculo familiar. Para ello, se plantea a través de la mediación artística, construir un nuevo mapa de la ciudad de Murcia a partir de las historias de vida contadas por personas mayores e interpretadas con los dibujos infantiles de sus nietos y nietas.

Además, este proyecto posibilita un espacio relacional donde poder rescatar un patrimonio cultural, social e histórico relevante para la memoria colectiva de sus habitantes. Para ello, se empezó con la apertura de diálogos intergeneracionales entre infantes y personas mayores, en los cuales poder compartir anécdotas, historias y recuerdos vinculados a los espacios públicos de la ciudad de Murcia.

Desde esta acción, se buscó que los espacios se resignificaran desde los recuerdos y las imágenes surgidas, poniendo de manifiesto que el desarrollo humano se fundamenta en un relato compartido. De acuerdo con Gadamer (2012) el arte tiene la intencionalidad de aunar vivencias e historias anónimas que se perderían con el paso del tiempo, sin embargo, su materialización en los dibujos y posterior registro puede servir de fuente de conocimiento perdurable que otorgue respuestas a las generaciones futuras.

Por tanto, los objetivos que se plantean en este estudio son:

- Implicar a la población mayor e infantil en la construcción activa y participativa de conocimientos sobre el patrimonio cultural, social e histórico de su ciudad.
- Introducir la mediación artística para fomentar las relaciones intergeneracionales a través de historias narradas y producciones artísticas infantiles.
- Establecer un espacio relacional donde resignificar recuerdos e imágenes relevantes para la memoria histórica de una ciudad.
- Activar el vínculo emocional de las familias durante la pandemia.
- Realizar un mapa virtual colaborativo con las obras visuales y narraciones donde cristalizar y dar espacio a la memoria social de una comunidad.

Metodología de investigación y las historias de vida

En la consecución de los objetivos se aplicó una metodología de enfoque cualitativo basado en el método de investigación biográfico o de historias de vida (Mallimaci y Giménez, 2009) y en la etnografía visual (Pink, 2014; Serrano et al., 2016). La etnografía visual se apoya en procedimientos y experiencias artísticas visuales con el fin de indagar, comprender y manifestar fenómenos sociales y etnográficos que por otros medios no se podría realizar. Los documentos visuales activan la imaginación y la empatía al permitir la entrada en el mundo emocional de los demás. La importancia no reside en el producto obtenido sino en el proceso vivencial, ya que no solo actúa como fuente de documentación, sino que permite generar sentimientos, nuevas experiencias y mostrar más allá de la palabra (Grané et al., 2017).

En este caso, el rol de lo artístico parte de las narraciones que aportan los mayores y se plasma en los dibujos infantiles realizados. La mediación artística tiene lugar cuando nietos y nietas a través de sus dibujos consiguen representar la historia viva contada por sus abuelos y abuelas de su ciudad que difícilmente olvidarían al dejar un testimonio gráfico vinculado al recuerdo emocional. De acuerdo con Marín-Viadel y Roldán (2019) las metodologías que se relacionan con lo artístico y lo visual, al contrario de las metodologías tradicionales, intentan abrir vías de investigación más libres y evocativas que combinan el lenguaje escrito con el visual de dibujos, fotografías, collages, etc.

Por otra parte, en esta intervención, no sólo es relevante atender a la producción artística resultante sino, sobre todo, a los diálogos y los relatos personales que se recogieron como instrumentos de investigación y que quedan registrados en la plataforma virtual creada para ello. Para esto, se siguió el método de investigación biográfico o historia de vida. Este enfoque de investigación cualitativo se apoya fundamentalmente en el relato que cada sujeto hace de sus vivencias o de aspectos específicos de ella, de su realidad social y su contexto. Cuando nos referimos a las historias de vida como

método de investigación debemos señalar que se trata de uno de los procedimientos de investigación descriptivos más puros y potentes para conocer cómo viven las personas en el mundo social que les rodea (Hernández, 2009). Al mismo tiempo, las historias de vida conforman una perspectiva fenomenológica que muestra la conducta humana desde las propias experiencias de vida de los participantes. También ofrece como resultado una definición de la ciudad desde la perspectiva de los propios ciudadanos. Este paradigma permite un acercamiento humano directo. Asimismo, ayuda a conservar la memoria cultural y además penetra en los puntos de vista más personales y subjetivos de una misma ciudad.

En la experiencia participaron un total de 45 niños y niñas residentes en la región de Murcia, en edades comprendidas entre los 3 y 12 años y 45 de sus abuelos y abuelas. Las investigadoras contactaron de forma aleatoria con 10 escuelas y una vez informadas del proyecto, las tutoras y tutores de los centros educativos tuvieron un papel facilitador al difundir la propuesta entre las familias, y a su vez, las que estuvieron interesadas se pusieron en contacto vía email de forma voluntaria. Las investigadoras se encargaron de establecer los espacios de diálogo intergeneracionales vía telefónica, por email y videoconferencia para explicar en mayor profundidad las diferentes consignas del proyecto, pues cada familia tenía que entregar:

- La narración verbal grabada de los abuelos, abuelas o familiares adultos en formato de audio MP3 de duración máxima 3 minutos (mensaje de audio de WhatsApp).
- Fotografías escaneadas de las obras acabadas y que hubiesen sido realizadas mediante técnicas gráfico-plásticas (dibujos, pinturas, collage, fotomontajes)
- Vídeos del proceso de creación de las obras artísticas de los niños y las niñas

Y, por otra parte, realizaron las labores de orientación tras la toma de contacto con las familias, recolección, estudio, evaluación y creación de un mapa con los materiales producidos. Así, como realizar una puesta en común semiestructurada con todos los participantes al finalizar el proyecto para recabar opiniones, valoraciones, emociones y percepciones.

Resultados del proyecto

En las familias donde varias generaciones vivían juntas, los abuelos o abuelas contaban algún suceso de su propia infancia a los más pequeños. En los casos de mayores que residían en otros domicilios, enviaban un audio con la historia que deseaban transmitir. Por lo que se ha trabajado en entornos próximos y también virtuales. Los testimonios sonoros y obras artísticas recopiladas se recibieron por correo electrónico gracias a la colaboración de las familias y los docentes implicados en este proyecto.

Se rescataron un total de 45 testimonios con sus respectivas ilustraciones sobre la cultura, costumbres y formas de vida de la ciudad de Murcia, en el contexto histórico entre 1940 y 1965. Finalmente,

con cada una de las historias y creaciones realizadas se configuró un mapa emocional de la ciudad a través de la aplicación Google My Maps, herramienta para crear y compartir mapas e itinerarios colectivos. Se etiquetó con El cuento de Abu en Google My Maps. Este contenido permite mostrar y compartir por internet públicamente todas las historias y obras plásticas recopiladas. Así, cualquier persona puede escuchar y visualizar todo su contenido.

Cada narración contada permitió a los pequeños revivir, desde lo emocional, datos sobre la identidad histórica, las tradiciones y costumbres de sus abuelos y abuelas, muchas de ellas ya extintas, como partes vivas de la ciudad. Recorrer este mapa es conectar con un conjunto de acontecimientos y experiencias significativas, tanto para los participantes como para cualquier persona que desee explorarlo. Desde esta cartografía emocional, se puede viajar a otro tiempo en un espacio virtual, acercarnos a la intimidad de cada historia individual que conforma este relato colectivo.

Las historias narradas se pueden enmarcar en dos contextos claramente diferenciados, por un lado, el urbano donde un total de 20 historias se ubican en los barrios de la ciudad y en pueblos de la región y, por otro, se obtienen 25 narraciones acaecidas en un entorno rústico o natural como la huerta, la playa o el campo. Los relatos tratan vivencias relacionadas con la infancia y adolescencia de los abuelos y abuelas, abarcando temáticas diversas siendo las fiestas, tradiciones y juegos populares las más numerosas con un total de 24 historias. Sobre mascotas y animales domésticos hay 8 relatos y una parte de miscelánea que alberga un total de 12 anécdotas de misterio, anhelos de juventud, romances y travesuras practicadas.

Los sentimientos más significativos hallados en las historias de los mayores son la felicidad implícita al rememorar momentos de la propia niñez, así como el orgullo de haber sabido adaptarse a las adversidades de unos tiempos duros en un contexto de posguerra muy diferentes a los de la España del presente.

Los niños han empleado para la realización de sus obras diferentes técnicas gráfico-plásticas, tales como el dibujo con rotuladores, lápices de colores y grafito; pintura en acuarela y témpera; collages acompañados de diversos materiales texturados. Una muestra de ello son las historias contadas e interpretadas por los dibujos, expuestas algunas a continuación:



Figura 1. Fuente: El cuento de Abu (2020). Archivos n.º 2,5,17, 23, 26 y 28.

En estos dibujos se recogen vivencias tan diversas como: las tradiciones religiosas, ejemplificadas en la Primera Comunión de Lola (archivo n.º 2), donde comparte el recuerdo de aquel acontecimiento con su nieta al explicar que, aunque el vestido era prestado por la falta de recursos por la que atravesaba la familia, la emoción del suceso era mayor. O la extinta víspera de la Noche de Difuntos del 1 de noviembre que Javier cuenta a su nieto (archivo n.º 17), donde antiguamente, era tradición que los niños pasaran por las casas de la huerta exclamado: “dame la orillica del quijal si no quieres que te reviente el portal”, y así poder recoger los cultivos extra de los bordes del bancal, tipo panochas de panizo, boniatos, dátiles, granadas y otras exquisiteces para la época convertidos en regalos muy similar al “truco o trato” del Halloween estadounidense (Ortega, 2018).

Resulta así evidente que el acto de dar y compartir permite resignificar momentos importantes y establecer lazos de unión en la comunidad sobre todo en los momentos difíciles de la postguerra como ejemplifica Carmen cuando el Hilero (archivo n.º 23) le regaló un muñeco de barro, el único que tuvo en su vida, a cambio de unos trapos. Otra historia acontecida en la huerta es la de Juan (archivo n.º 28) que explica utensilios típicos de labores de labranza como el serón, capazo para transportar las hortalizas recolectadas de la huerta y como se hacía uso de animales como medio de transporte.

La anécdota de María Dolores narra un día que hizo pellas para ir sola a ver una película de los Beatles y lamenta que no disfrutó de esta, ya que en esa época no era aceptable que una adolescente fuese sin compañía a un cine (archivo n.º 26).

No sólo las costumbres, las tradiciones y el contexto social han cambiado, también los lugares de nuestra ciudad se muestran diferentes a como los recuerdan nuestros mayores. En este mapa interactivo también se rescatan la mayoría de los lugares emblemáticos de Murcia como el Barrio del

Carmen (Archivo n.º 5). Algunos mantienen su encanto histórico, mientras que otros han quedado olvidados bajo la ciudad actual. Sumergirse, a través de los relatos de nuestros mayores y de los dibujos de los infantes, es aprender a observar con nuevos ojos cada detalle de nuestro entorno, conocer tradiciones olvidadas y entender los cambios sociales atendiendo a las vivencias y emociones que suscitan.

Finalmente, tras la recopilación y archivo de las historias y dibujos se realiza mediante la herramienta Zoom una videoconferencia con las familias para presentar el mapa virtual. En esta sesión se propone una reflexión y puesta en común sobre lo que la experiencia ha significado para los participantes que sirvió como *feedback* para el equipo. Las personas mayores argumentan que durante el confinamiento esta iniciativa les ha servido para recordar, sentir, acercarse a sus nietos y compartir con ellos parte de una historia que quizás, de otro modo no hubiese sido contada. Los más pequeños, ajenos a la situación global que se estaba viviendo, se han mostrado felices, interesados e importantes en esas historias narradas para ellos.

Discusión y conclusiones

En la actualidad, tanto artistas visuales como personal creativo junto a docentes de educación artística pueden desempeñar un rol mediador donde crear sinergias y espacios de reflexión ante los distintos retos sociales. En las prácticas participativas, la mediación artística toma especial presencia como una nueva praxis del arte contemporáneo que permite poner en diálogo lo artístico y lo social, al tiempo que da respuesta a las necesidades ciudadanas y posibilita dar voz y visibilidad a todo el conjunto de personas que conforma nuestra ciudadanía (Rodríguez, 2021). La mediación artística actúa como herramienta de conexión, facilitando a través del arte transitar por aspectos sociales e inclusivos (Colomina, 2023). Así mismo, de acuerdo con Abad (2007), la dimensión social de las artes es un recurso de mediación para promover la participación ciudadana y la creación de redes de apoyo que refuercen el sentido de pertenencia a una comunidad y reajusten las relaciones vitales a nivel familiar, grupal y social.

El proyecto de Abu permitió ampliar ese sentimiento de pertenencia a una ciudad, los recuerdos de unos resonaban en nuevas formas de conocimientos del otro, generando una cohesión social y familiar, construcción y ejercicio de la ciudadanía a través del arte. Para Matarasso (2003) los proyectos artísticos participativos contribuyen a la cohesión social de varias maneras: potencian la autonomía de las personas, reactivan la sociedad, refuerzan la autoayuda y desarrollan la identidad local. En la misma línea, López Fernández-Cao (2015b) expresa que el arte es un modo de repensar la identidad de uno mismo, y además, vitaliza los vínculos personales e interpersonales forjando una mayor identidad comunitaria. Así mismo, la educación intergeneracional contribuye a la formación en valores que ayudan a respetar la subjetividad del otro, fomentando la reciprocidad en el intercambio de conocimientos (Martínez y Rodríguez, 2018). Por tanto, este tipo de actuaciones

artísticas tiene un verdadero impacto, tanto en los espacios en que se elaboran como en las personas que las producen y permiten fortalecer el vínculo de pertenencia a un núcleo social, reduciendo desigualdades, y generando así, un sentimiento de ciudadanía en la sociedad (Noya, 1997).

Este proyecto ha supuesto una potente herramienta de conocimiento sobre el patrimonio sociocultural próximo. También ha despertado, incluso en los más pequeños, una motivación por participar en la construcción y conservación de dicho patrimonio. Se ha conseguido activar el vínculo de las raíces interculturales e históricas entre generaciones al fomentar la colaboración activa de las familias e iniciar la construcción de una identidad ciudadana que garantice una vía alternativa para la conservación de un legado de gran valor. Este encuentro, además ha permitido la interrelación activa de los ciudadanos, pues el contacto entre mayores y niños ha sido una experiencia gratificante al generar un contacto colaborativo más íntimo y estrecho al buscar entre los recuerdos historias de vida pasadas.

La cartografía interactiva ha logrado recuperar y redescubrir una época histórica concreta, a través de costumbres familiares, valores éticos, ideologías, lugares geográficos, profesiones, gastronomía, indumentaria, fiestas populares propias de las zonas rurales de huerta de Murcia que, en la actualidad, son desconocidas por las nuevas generaciones y que permite a los jóvenes entender, rescatar del olvido y valorar el origen de tradiciones y valores pretéritos.

Los niños se han podido sumergir, de forma lúdica, en la memoria de sus abuelos a través de las historias en forma de cuento y de los dibujos y pinturas. Han podido comprender e indagar, de forma multidimensional, un momento histórico único como recuerdo inolvidable y heredado de sus abuelos. Los mayores han tenido un espacio para expresar las vivencias de su infancia, ser escuchados y tener una presencia trascendente como generadores y conservadores de cultura. Según indican Calzado y otros (2013, p. 256) "Llegado a la edad anciana, el ser humano ha acumulado experiencias enriquecedoras, muestra su personalidad tal y como es, despojándose de inhibiciones de etapas anteriores. Es el momento de poder realizar una retrospectiva de su vida y reconocer su sentido".

A nivel individual se pudo reconocer un bienestar emocional, pero, sobre todo, un fortalecimiento de los vínculos familiares a través del diálogo y la comunicación, tan necesarios en tiempos de pandemia. Por otro lado, también se observó una mejora de las relaciones entre los participantes y una mayor conciencia sobre el legado cultural rescatado, así como la satisfacción propia del sentido de formar parte de un trabajo colectivo.

Finalmente, se ha tratado de concebir a la ciudad como soporte artístico de intervención y creación colectiva. Los participantes han despertado su interés por formar parte de un proyecto artístico par-

participativo, cuyo fin ha sido el de contribuir a mejorar la calidad de vida y recuperar la memoria ciudadana. Estas creaciones se convierten en un vehículo activo para la visibilidad de las voces ciudadanas desde las cuales se puedan promover nuevas expresiones culturales de lo urbano.

Referencias

- Abad, J. (2007). Experiencia estética y arte de participación. El juego, el símbolo y la fiesta. En Salomé Díaz Rodríguez y Susana Montemayor Ruíz (coords.). *La educación artística como instrumento de integración intercultural y social*, 37-76. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Adams, D. & Goldbar, A. (2001). *Creative Community. The Art of Cultural Development*. Rockefeller Foundation.
- Agencias (26 de enero de 2021). Una nueva web aglutina todas las convocatorias culturales abiertas y sirve de escaparate para artistas. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/local/murcia/20210126/6199139/nueva-web-aglutina-todas-convocatorias-culturales-abiertas-sirve-escaparate-artistas.html>
- Ayuntamiento de Murcia (s.f). Reactivos Culturales. [Página Web] <https://www.murciacultura.es/es/proyectos/reactivos-culturales>
- Bourriaud, N. (2015). *Estética Relacional*. [Traducción de Cecilia Beceyro y Sergio Delgado, texto original de 1998]. Adriana Hidalgo Editora.
- Calzado, Z., Ruiz, M.I., Espada, R., y Gordillo, M. (2013). Arte y mayores: propuesta para un envejecimiento activo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 2(1), 247-258. Recuperado de: http://infad.eu/RevistaINFAD/2013/n1/volumen2/INFAD_010225_247-258.pdf
- Cleveland, W. (2005). *Making Exact Change How U.S. Arts-based programs have made a significant and sustained impact on their communities*. Art in the Public Interest
- Crespo-Martín, B. (2020). Acerca de las prácticas artísticas participativas contemporáneas como catalizadoras de la sociabilización. *Historia y comunicación social*, 25(1), 275-286. <http://dx.doi.org/10.5209/hics.69244>
- Colomina, T. (2022). El Cuerpo como Eje de la Memoria del Teatro: del Rito a las Artes Parateatrales. *BRAC: Barcelona, Recerca, Art, Creació*, 10(1), 64-82. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/BRAC/article/view/396843>.
- Colomina T. (2023). Mediación artística y educativa: teatro foro con temática inclusiva y diversidad de género contra el bullying. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 18, e82272. <https://doi.org/10.5209/arte.82272>
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós

- Flores, M. L. (2020). Gobernanza participativa, la experiencia de Barcelona. *Cuadernos de Vivienda y Urbanismo*, 13, 1-15. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cvu13.gpeb>
- Gadamer, H. (2012). *La actualidad de lo bello: el arte como juego, símbolo y fiesta*. Paidós
- Gómez, J. A. (2000). Ciudad, ciudadanía y democracia urbana. Ciudades habitables y solidarias. *Documentación Social, Revista de Estudios Sociales y Sociología aplicada*, 119, 157-178.
- Grané, P., Rifà, M. y Essomba, M. À. (2017). Educación comunitaria a través de las artes: hacia una etnografía visual del "graffiti" y del arte urbano con jóvenes. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 12, 61-78. <https://doi.org/10.5209/ARTE.57562>
- Hernández, K. S. (2009). El método historia de vida: alcances y potencialidades en: El método historia de vida: alcances y potencialidades. *Gestiopolis*. Recuperado de <https://www.gestiopolis.com/el-metodo-historia-de-vida-alcances-y-potencialidades/>
- Kester, G. H. (2004). *Conversation Pieces: Community and communication in Modern Art*. University of California Press.
- López-Aparicio Pérez, I.; Cejudo Mejías, V. (2020) La mediación cultural a través de la práctica artística. Cuando no existía la palabra. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 15, 121-134. <https://doi.org/10.5209/arte.65572>
- López Fernández-Cao, M. (2015a). *Para qué el arte. Reflexiones en torno al arte y su educación en tiempos de crisis*. Fundamentos.
- López Fernández-Cao, M. (2015b). Indicadores sobre prácticas artísticas comunitarias: Algunas reflexiones. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 10, 209-234. https://doi.org/10.5209/rev_ARTE.2015.v10.51693
- Mallimaci, F. y Giménez, V. (2009). Historia de vida y métodos biográficos. En Irene Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, 175-212. Gedisa.
- Marín-Viadel, R., y 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.6340>
- Martínez, N. y Rodríguez, A. M. (2018). Educación intergeneracional: un nuevo reto para la formación del profesorado. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(3), 113-124. <https://doi.org/10.21703/rexe.20181733nmartinez7>
- Matarasso, F. (2003). *Use or ornament: the social impact of participation in the arts*. Comedia. Recuperado de <https://arestlessart.files.wordpress.com/2015/09/1997-use-or-ornament.pdf>

- Moreno, A. (2017). *La Mediación artística Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario*. Octaedro.
- Noya, F. J. (1997). Presentación: ciudadanía y capital social. Estudio preliminar en torno a ciudadanía y clase social de TH Marshall. *Reis: revista española de investigaciones sociológicas*, (79), 267-295. <https://doi.org/10.2307/40184016>
- Ortega, J. (2018). Entre Tolosantos y Ánimas: costumbres y cuentos del Campo de Cartagena. *Revista-Andelma-Magazine*, 15(26), 13-21. Recuperado de: <https://www.revistaandelma.es/index.php/andelma/article/view/50>
- Palacios, A. (2009). El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 4, 197-211. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/9641>
- Pink, S. (2014). Digital–visual–sensory–design anthropology: Ethnography, imagination and intervention. *Arts and Humanities in Higher Education*, 13(4), 412-427. <https://doi.org/10.1177/1474022214542353>
- Remedi, G. A. (2005). Las bases estéticas de la ciudadanía. *AISTHESIS: Revista Chilena de Investigaciones Estéticas*, (38), 57-72. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=163221380004>
- Rodríguez, F. (2021). Construcción ciudadana y educación artística. En: Jiménez, L., Aguirre, I., Pimentel, L. G. (Coords.). *Educación artística, cultura y ciudadanía*, 25-29. Fundación Santillana.
- Serrano, A., Revilla, J. C., & Arnal, M. (2016). Narrar con imágenes: entrevistas fotográficas en un estudio comparado de “resiliencia” social y resistencia ante la crisis. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, (35), 71–104. <https://doi.org/10.5944/empiria.35.2016.17169>
- Verdeja, M. (2018). Ideas centrales del pensamiento pedagógico político de Paulo Freire: dimensiones de análisis. *Revista Fuentes*, 20(1), 43-56. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v20.i1.03>

Para citar este artículo / Per citar aquest article / To cite this article:

Colomina-Molina, T., López, M. D. y Mesas, E. (2024) Abu, déjame que pinte tu cuento: un proyecto intergeneracional de educación artística. *Observar*, 18, 1–16. doi: <https://doi.org/10.1344/observar.2024.18.1>

El concepto de alfabetización visual en la literatura especializada: una reflexión teórica en torno a su evolución en los últimos 50 años

El concepte d'alfabetització visual en la literatura especialitzada: una reflexió teòrica al voltant de la seva evolució en els últims 50 anys

The concept of visual literacy in specialized literature: a theoretical reflection on its evolution over the last 50 years

Eva Gregori-Giralt¹

Universitat de Barcelona

gregori@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0002-9774-1563>

Carmen Benítez Robles

Universitat de Barcelona

carmenbenitezrobles@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0001-9629-1241>

Fecha de recepción / Data de recepció / Date of receipt: 10/10/2024

Fecha de aceptación / Data d'acceptació / Date of acceptance: 22/10/2024

Resumen

A pesar de la importancia que la imagen tiene en la sociedad contemporánea, sigue habiendo debates sobre su definición y sobre la existencia de lenguajes estructurados que la utilicen como signo básico. La consecuencia inmediata de ello es que todo el mundo reconoce la necesidad de hablar de alfabetización visual pero pocos estudios logran un acuerdo sobre cuáles son aquellas características fundamentales que permiten organizar procesos de interpretación y formación en lo visual. Este artículo revisa las definiciones dadas al término por 156 documentos de la base de datos Education Resources Information Center entre 1969 y 2019. A partir del impacto de cada una, establecido por el número de citas recibidas, identifica los problemas clave de la expresión y cómo estos se han ido abordando a lo largo de los años. Los resultados de la investigación permiten reflexionar sobre qué es ser una persona alfabetizada en la actualidad.

Palabras clave: alfabetización visual, imagen, definición, alfabetización.

¹ Correspondencia: Departamento de Historia del Arte, Facultad de Geografía e Historia, Universidad de Barcelona, C/Montalegre, 6, 08001, Barcelona, España.

Resum

Malgrat la importància que té la imatge en la societat contemporània, segueix havent debats sobre la seva definició i sobre l'existència de llenguatges estructurats que la utilitzin com a signe bàsic. La conseqüència immediata d'això és que tothom reconeix la necessitat de parlar d'alfabetització visual però pocs estudis aconsegueixen arribar a un acord sobre quines són aquelles característiques fonamentals que permeten organitzar processos d'interpretació i formació en allò visual. Aquest article revisa les definicions donades al terme per 156 documents de la base de dades Education Resources Information Center entre 1969 i 2019. A partir de l'impacte de cadascuna, establert pel número de cites rebudes, identifica els problemes clau de l'expressió i com aquests s'han anat abordant al llarg dels anys. Els resultats de la investigació permeten reflexionar sobre què és ser una persona alfabetitzada en l'actualitat.

Paraules clau: alfabetització visual, imatge, definició, alfabetització.

Abstract

Despite the importance of the image in contemporary society, debates still persist about its definition and the existence of structured languages that use it as a basic sign. The immediate consequence of this is that while everyone recognizes the need to talk about visual literacy, few studies achieve consensus on what fundamental characteristics allow for the organization of interpretation and training processes in the visual realm. This article reviews the definitions given to the term by 156 documents from the Education Resources Information Center database between 1969 and 2019. Based on the impact of each, as determined by the number of citations received, it identifies the key issues surrounding the expression and how they have been addressed over the years. The research results offer a reflection on what it means to be a literate person today.

Keywords: visual literacy, image, definition, literacy.

Introducción

La edición especial del informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) editado por las Naciones Unidas en el año 2023 señalaba que las recientes evaluaciones sobre el progreso en comprensión lectora habían detectado descensos en 21 de 32 países imputables al impacto del aislamiento producido por la COVID-19. Este mismo informe presentaba otro estudio realizado en países con ingresos altos en el que se detectaban pérdidas equivalentes al 30% de un año escolar para matemáticas y al 35% para lectura. Estimaba el informe que 300 millones de niñas, niños y jóvenes seguirían careciendo de competencias básicas en alfabetización y aritmética en 2030 y se pondría por ello en entredicho la consecución de la meta 4.6. de los ODS. Lo relevante de tales consideraciones no reside únicamente en los valores absolutos y en lo que estos revelan sobre la posible conculcación del derecho a una educación digna y de calidad. Reside también en el hecho de que plantean indirectamente una determinada visión del aprendizaje de la lectura, la escritura y la aritmética. Si aprender a leer y escribir implicara conocer exclusivamente los signos y normas de uso de un lenguaje, el impacto del aislamiento de la pandemia no hubiese resultado tan perjudicial como recoge el informe: aunque en soledad, el alumnado podría haber seguido mejorando sus competencias de lecto-escritura. Pero no fue así. Porque alfabetizar una persona es algo mucho más complejo que tiene que ver con su proceso de integración en una determinada comunidad.

En los años 90 del siglo pasado, diversas investigaciones advertían de que el término alfabetización carecía de un significado específico e incluso de que se había convertido en una agrupación de atributos positivos para la sociedad que eludía una caracterización concreta de sus límites y características (Venezky, 1990). El origen de esta confusión del término parece situarse a finales del siglo XIX cuando empezó a configurarse el sistema educativo formal. A los clásicos vocablos de letrado o copista que tenían sentido solamente para la lengua escrita se opuso la idea de una alfabetización como conocimiento básico sobre cualquier ámbito (Oliveira y Valsiner, 1998). O casi. Los ejemplos citados por ambos autores reconocían la existencia de alfabetizaciones en matemáticas, en ciencia o en computación, pero no en actividades como la jardinería o la cocina. Y lo cierto es que la expresión de alfabetización computacional no hallaba ni halla todavía hoy su correlato en la expresión de alfabetización jardinera. Inferían de ello que el concepto de alfabetización no aludía únicamente a un conocimiento básico sobre cualquier cosa, sino que implicaba algo más. Algo que tenía que ver con lo que sirve a la persona para ser eficaz y comportarse en sociedad.

Hablar de alfabetización no es hablar de una relación subjetiva entre una persona y un texto o una imagen sino prestar atención a todo aquello que se necesita para intervenir en la vida pública y adulta. De ahí que, por ejemplo Braslavsky (2003), defienda la necesidad de reflexionar sobre la edad, la extensión y el nivel en que una persona puede considerarse alfabetizada. En las publicaciones de la última década del siglo XX es habitual hallar oposiciones entre personas alfabetizadas y personas altamente alfabetizadas; entre alfabetización pragmática y alfabetización cultural; entre

personas lectoras pobres y buenas lectoras, o, en definitiva, una alfabetización popular y otra selectiva (Venezky, 1990; Harris & Hodges, 1995). De todas estas consideraciones se infiere que existe una diferencia entre las respuestas concretas que alguien puede dar en su entorno inmediato y aquellas de carácter abstracto y generalizador que definen el pensamiento alfabetizado (Ong, 1993). Pero también que cada persona es analfabeta de una u otra manera, en un u otro momento y en función de las circunstancias que le rodean (Harris & Hodges, 1995). Como producto social, la alfabetización depende de las relaciones de poder y de cómo estas diseñan los sistemas educativos e impulsan una alfabetización pragmática para las mayorías con espacios limitados para la alfabetización cultural. Por ello, aunque sea una condición necesaria para intervenir en la comunidad y sin la cual la persona queda excluida de las relaciones de poder, la alfabetización no es nunca una condición suficiente.

Cavallo y Chartier (1998) defendían que leer es poner en funcionamiento el cuerpo, inscribirse en un espacio, relacionarse con la propia persona y con las demás y, naturalmente, desarrollar una operación intelectual abstracta en la que se concitan las formas de leer y entender la lectura, la comunidad de personas lectoras e incluso los modos en los que la tradición ha leído un determinado fenómeno –ya sea texto o imagen–. Leer es un acto y un proceso social complejo y contextualizado: implica entrar en una comunidad de lectura, conocer sus reglas, interiorizarlas y aplicarlas para descodificar determinados artefactos, proponer una interpretación y contrastarla con las ya existentes en el presente y en el pasado. Decía Kleiman (1988) que para lograr una alfabetización integral de la persona se necesitaba crear contextos donde la lectura y la escritura fuesen la respuesta a una necesidad práctica y material, antes bien que entender la alfabetización como una cosa en sí. De hecho, la historia de la lectura muestra que las transformaciones en los soportes físicos del fenómeno a leer han ido de la mano de transformaciones similares en los modos de lectura y en los contextos socioculturales que los acogen. Y citan como ejemplo el paso de la lectura de manuscritos a la lectura de libros impresos.

La irrupción y expansión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son reconocidas explícita o implícitamente como una revolución en lo que a acceso y uso de la información se refiere. Y no únicamente en términos cuantitativos sino también en términos cualitativos: más personas tienen la posibilidad de consumir contenidos, pero también la oportunidad de crearlos y distribuirlos de forma masiva (Matusiak, 2010). Son ya clásicos los estudios que han demostrado las conexiones existentes entre las TIC, las imágenes y una nueva manera de construir significados y de relacionarse con los contenidos (p. ej. Heiligmann & Rutledge, 2005; Kellner, 2002; Dobernig & Lobinger, 2010). Sin embargo, las autoras de este trabajo no conocen investigaciones que estudien hasta qué punto las definiciones de la alfabetización visual producidas desde el año 1969 han influido en la consideración, el replanteamiento e incluso en las temáticas abordadas por la alfabetización en general. Incluso hasta el punto de tomar las riendas del propio concepto de alfabetización.

La finalidad de este artículo es identificar las características atribuidas a la alfabetización visual (AV en adelante) desde sus orígenes y a lo largo de los años; trazar la fortuna histórica de las diferentes definiciones propuestas, e identificar su posible impacto en una visión más compleja, creativa y sentimental de la alfabetización como práctica de intervención social.

Descripción del estudio

Para la obtención de las fuentes se ha realizado una búsqueda de registros a través de un filtrado de información en dos bases de datos de referencia: Web of Science y Education Resources Information Center (ERIC). La primera se eligió por su cobertura e interdisciplinariedad: Web of Science es una de las mayores bases de datos que agrupa diversas colecciones de todos los ámbitos del conocimiento. La segunda por su especialización: ERIC es reconocida como la mayor base de datos en línea especializada en investigación educativa e información, financiada por el Institute of Education Sciences del Departamento de Educación de Estados Unidos. La búsqueda en Web of Science arrojó menos resultados que la de ERIC y se comprobó que todos ellos figuraban en esta segunda base de datos; por lo que se decidió trabajar únicamente con los registros de ERIC.

El proceso de búsqueda comenzó con la selección del descriptor “visual literacy”, disponible en el apartado “descriptors” que ofrece la propia base de datos. También se aplicó “higher education”, primero como descriptor independiente y acto seguido como descriptor ofrecido por ERIC dentro del grupo “educational level”. La elección de este descriptor se fundamenta en la premisa de que es en el nivel universitario donde se aborda de manera especializada la AV y desde donde se puede evaluar el grado de eficiencia con el que el estudiantado alcanza su última etapa educativa. Tras la realización de algunas pruebas de búsqueda basadas en la relación entre “visual literacy” y otros descriptores vinculados al ámbito de la imagen –como “art education” o “aesthetic education”–, se constató que la mayoría de las referencias se situaban entre los años 1972 y 2009. Con el fin de comprobar la existencia de documentación más reciente, se añadieron nuevos descriptores –“teaching methods”, “visual aids”, “undergraduate students”, “photography”, “preservice teachers”, “educational technology”, “case studies”, “design”, “preservice teacher education”, “science instruction”, “thinking skills”, “assignments”, “art education”, “visualization”, “cognitive process” y “visual learning”–. El resultado de estos añadidos ofreció referencias comprendidas entre los años 2003 y 2019 muchas de las cuales publicadas en la revista *Journal of Visual Literacy* (JOVL). Se inició entonces una búsqueda específica en el repositorio de dicha revista de acuerdo con los criterios de abordaje de aspectos teóricos y definiciones relacionadas con la AV. Después de su lectura y clasificación junto con los textos de ERIC se eligieron los 156 documentos que constituyen la cifra final de referencias tratadas en este estudio.

Durante el proceso de búsqueda y selección de las referencias mencionadas se detectaron algunos aspectos de los que se deja constancia aquí por su utilidad en la elaboración de este artículo y su posible impacto en las conclusiones del estudio. En primer lugar, se constató que en el tesaurus de

ERIC aparecían las expresiones “visual literacy”, “media literacy” e “information literacy”. Todas estas expresiones formaban parte de las definiciones que diversas personas habían dado a la AV a lo largo de los años. Sin embargo, expresiones tales como alfabetización multimedia, alfabetización multimodal y alfabetización visual digital no tenían una entrada singularizada en el thesaurus de ERIC a pesar de que también se hallaban en algunos documentos sobre modalidades de AV. En segundo lugar, se pudo comprobar una diferencia cronológica entre “visual literacy”, “media literacy” e “information literacy” que podría indicar ciertas tendencias en la investigación. La Tabla 1 recoge el número de registros por expresión y década.

Tabla 1. Número de registros por década y expresión

Década/expresión	“Visual literacy”	“Media literacy”	“Information literacy”
1960-1969	6		
1970-1979	361	3	
1980-1989	315	38	2
1990-1999	343	144	549
2000-2009	231	435	1202
2010-2019	353	1009	1702
2020-2024	160	529	788
Total	1769	2158	4243

Fuente: original de la investigación.

De la Tabla 1 se pudo concluir que, si bien la expresión “visual literacy” era la más antigua de las tres consideradas y la que acumulaba un mayor volumen de entradas durante el siglo XX, las otras dos se incorporaban paulatinamente en la literatura y a partir del siglo XXI asumían todo el protagonismo. Nótese que, casi desde el principio, la expresión “information literacy” quintuplicó el número de registros de “visual literacy”. La Tabla 2 muestra el detalle de lo ocurrido con estas tres expresiones desde el año 2020. Se excluye el año 2024 por no estar concluido en el momento de redacción de este artículo.

Tabla 2. Número de registros por los años 2020, 2021, 2022 y 2023 y expresión

Año/expresión	“Visual literacy”	“Media literacy”	“Information literacy”
2020	37	129	193
2021	41	145	213
2022	41	121	191
2023	25	91	126
Total	144	486	723

Fuente: original de la investigación.

Como puede comprobarse, la tendencia anunciada en la Tabla 1 se confirma en la Tabla 2. En las tres expresiones, se produce un repunte de producción en el año 2021 que empieza a bajar en el

siguiente. Estos dos hechos, es decir, el declive del concepto de AV a favor de la alfabetización informacional y el paulatino desinterés de la literatura especializada incluso sobre esta última expresión de alfabetización informacional deben ser tenidos en cuenta.

Resultados

El vaciado de las 156 referencias sobre “visual literacy” mostró 25 definiciones diferentes del término que habían sido citadas a lo largo de los años por otras 131 según presenta la Tabla 3. En dicha tabla se recogen las definiciones en su idioma original que aparecen en la literatura contemplada ordenadas por fecha de aparición. Se ha optado por mantener la versión original de las citas –tanto las que aparecen en las tablas como en el artículo– para poder analizar los matices de la terminología escogida por sus autoras y autores.

Tabla 3. Definiciones de AV e impacto de las mismas en otros textos

N.º	Autor/a	Año	Definición	Referenciada por
1	Debes	1969	"Visual literacy is a group of vision competencies a human being can develop by seeing and at the same time having and integrating other sensory experiences. The development of these competencies is fundamental to normal human learning. When developed, they enable a visually literate person to discriminate and interpret the visual actions, objects, and/or symbols, natural or man-made, that are [encountered] in [the] environment. Through the creative use of these competencies, [we are] able to communicate with others. Through the appreciative use of these competencies, [we are] able to comprehend and enjoy the masterworks of visual communications".	Barnhurst, 1987; Metallinos, 1993; Carlson, 1997; Left & Gazda, 1999; Velders, 2000; Chauvin, 2003; Curtiss, 2004; Tannenbaum & Goldstein, 2005; Mullen, 2006; Braden, 2007; Dake, 2007; Avgerinou, 2007; Brill, & Branch, 2007; Pettersson, 2007; Jefferies, 2007; Felten, 2008; Avgerinou, 2009; Yeh, 2010; Little et al., 2010; Lu, 2010; Brumbergerer, 2011; Avgerinou & Pettersson, 2011; Fattal, 2012; Hattwig et al., 2013; Arslan & Nalinci, 2014; Simonson, 2014; Palmer & Matthews, 2015; Vermeersch, & Vandenbroucke, 2015; Ma, 2015; Blummer, 2015; Dunlap & Lowenthal, 2016; Takaya, 2016; Ervine, 2016; Ecoma, 2016; Emanuel et al., 2016; Emanuel & Challons-Lipton, 2013; Beaudoin, 2016; Dermata & Skarpelos, 2017; Chen, 2017; Çam & Kiyici, 2017; Robinson et al., 2018; Villamizar, 2018; Loerts & Belcher, 2019; García-Quismondo et al., 2019; Williams, 2019; Abas, 2019; Costa, 2019; Brumbergerer, 2019; McDougall, 2019; Bratslavsky et al., 2019; Thompson & Beene, 2020; Lazard et al., 2020

2	Ausburn & Ausburn	1978	"Visual literacy can be defined as a group of skills which enable an individual to understand and use visuals for intentionally communicating with others".	Griffin & Whiteside, 1984; Pettersson, 2007; Brill & Branch, 2007; Avgerinou, 2009; Rourke & Sweller, 2009; Avgerinou & Pettersson, 2011; Arslan & Nalinci, 2014; Vermeersch & Vandembroucke, 2015; Villamizar, 2018; Kędra, 2018; Brumberger, 2019; Costa, 2019; Abas, 2019)
3	Braden & Hartin	1982	"Visual literacy is the ability to understand and use images, including the ability to think, learn and express oneself in terms of image".	Chauvin, 2003; Matusitz, 2005; Bendito, 2005; Avgerinou & Pettersson, 2011; Kędra, 2018
4	Heinich et al.	1982	"Visual literacy is the learned ability to interpret visual messages accurately and to create such message"	Chauvin, 2003
5	Robinson	1984	"Visual literacy is the ability to process the elements of and to interpret visual messages, the ability to understand and appreciate the content and purpose of any image, as well as its structural and aesthetic composition. A visually literate person can perceive, understand, and interpret visual messages, and can actively analyze and evaluate the visual communications they observe".	Brill & Branch, 2007
6	Sinatra	1986	"[Visual literacy is] the active reconstruction of past visual experience with incoming visual messages to obtain meaning".	Vermeersch & Vandembroucke, 2015
7	Considine & Haley	1992	"[Visual literacy is] the ability to comprehend and create information that is carried and conveyed through imagery".	Takaya, 2016
8	Wileman	1993	"[Visual literacy is] the ability to "read", interpret, and understand information presented in pictorial or graphic images"	Takaya, 2016
9	Firestone	1993	"[Visual literacy is] the ability to assess, analyse, evaluate and communicate messages in a variety of forms"	Emanuel & Challons-Lipton, 2013

10	Messaris	1994	"Visual literacy is a greater experience in the workings of visual media coupled with a heightened conscious awareness of those workings".	Chauvin, 2003
11	Yeanwine	1997	"[Visual literacy is] the ability to find meaning in imagery".	Villamizar, 2018
12	Avgerinou	2000	"In the context of human, intentional visual communication, visual literacy refers to a group of largely acquired abilities, i.e. the abilities to understand (read), and use (write) images, as well as to think and learn in terms of images."	Pettersson, 2007; Avgerinou, 2009; Avgerinou & Pettersson, 2011; Connors, 2012; Pettersson, 2014; Takaya, 2016; Fragou & Papadopoulou, 2020
13	Chauvin	2003	"Visual literacy is the ability to access, analyse, evaluate, and communicate information in any variety of form that engages the cognitive processing of a visual image".	Chauvin, 2003
14	Bamford	2003	"Visual literacy involves developing the set of skills needed to be able to interpret the content of visual images, examine social impact of those images and to discuss purpose audience and ownership. It includes the ability to visualize internally, communicate visually and read and interpret visual images...Visual literacy also involves making judgments of the accuracy, validity and worth of images".	Bintz, 2016
15	Burns	2006	"Visual literacy is the ability to decode, comprehend, and analyse images in order to construct meaning from visual representations of ideas and concepts".	Yeh, 2010
16	Metros	2008	"[Visual literacy is] the ability to decode and interpret (making meaning from) visual messages and also to be able to encode and compose meaningful visual communications".	Takaya, 2016

-
- 17 Smaldino et al. 2008 “[Visual literacy is] the learned ability to interpret visual messages accurately and to create such materials”. Ervine, 2016
- 18 Yeh 2008 “[Visual literacy is] the learned knowledge and skills needed to accurately understand, interpret, and analyze visual messages, and to create such visual messages”. Yeh, 2010
- 19 Association of College and Research Libraries (ACRL) 2011 “Visual literacy is a set of abilities that enables an individual to effectively find, interpret, evaluate, use, and create images and visual media. Visual literacy skills equip a learner to understand and analyze the contextual, cultural, ethical, aesthetic, intellectual, and technical components involved in the production and use of visual materials. A visually literate individual is both a critical consumer of visual media and a competent contributor to a body of shared knowledge and culture” Rybin, 2012; Hattwig et al., 2013; Arslan & Nalinci, 2014; Simonson, 2014; Farrell, 2015; Denda, 2015; Vermeersch & Vandenbroucke, 2015; Benoît, 2015; Fearnside et al., 2015; Ma, 2015; Emanuel et al., 2016; Beaudoin, 2016; Benoît, 2016; Bintz, 2016; Ervine, 2016; Emanuel & Challons-Lipton, 2016; Reyes et al., 2017; Duesbery et al., 2017; Çam, & Kiyici, 2017; Weinraub, 2018; Kędra, 2018; Villamizar, 2018; Matusiak et al., 2019; Thompson, 2019; García-Quismondo et al., 2019; Martínez-Cardama & Caridad-Sebastián, 2019; Kędra & Žakevičiūtė, 2019; Min, 2019; Abas, 2019; Gadelshina et al., 2019; Brumberger, 2019; Beene, & Schadl, 2019; Bratslavsky et al., 2019; Schwartz, 2020; Thompson & Beene, 2020
- 20 Fattal 2012 “Visual literacy, now a commonly used multidisciplinary term, is the ability to interpret, negotiate, and make meaning from information presented in the form of an image”. Fattal, 2012
- 21 Bell 2014 “Visual literacy is the ability to communicate knowledge through imagery”. Ervine, 2016
- 22 Kędra 2018 “[Visual literacy is] a set of skills parallel to alphabetic literacy, i.e. visual reading, writing, and thinking. These skills entail the ability to interpret/un-
-

		derstand (read), create/communicate (write), and think, all in terms of images”.		
23	Williams	2019	“[Visual literacy is] the ability to interpret and construct visual messages with an awareness of visual elements (e.g. colour, shape, position) and forms (e.g. film, comic books, photography), making choices appropriate to the particular text and context”.	Williams, 2019
24	Min	2019	“I define visual literacy as a contextualized social practice of constructing meanings enacted in multimodal assemblages involving linguistic and visual modes (hereafter, referred to as visual literacies)”.	Min, 2019

Fuente: original de la investigación.

El primer elemento que conviene destacar de la Tabla 3 es que del total de 156 referencias consultadas únicamente son 25 las definiciones que pueden considerarse diferentes. El segundo tiene que ver con el impacto experimentado por dichas definiciones. Del total de 25, 20 son recuperadas por un solo autor o autora –incluyendo autocitas– y destacan de las otras cinco la recepción irregular de la de Debes con 51 referencias, de la Association of College and Research Libraries (ACRL) con 35 y de Ausburn y Ausburn con 13. El resto de definiciones recuperadas por más de un trabajo no alcanzan las 10 citas. Concretamente, nos referimos a los documentos de Avgerinou (2000) con 7 y Braden y Hartin (1982) con 5.

La propuesta de Debes es considerada la primera definición del término y, a juzgar por su reutilización en las otras 51, como una de las más completas. Debes entiende el concepto de alfabetización como una serie de competencias de carácter eminentemente visual que interactúan con otra información sensible. El autor plantea que estas competencias son fundamentales para que la persona interprete el entorno que le rodea y se pueda comunicar. Sin embargo, no queda del todo claro hasta qué punto se alude explícitamente a competencias, habilidades o destrezas; cuáles son concretamente y qué se debe entender por interpretar y comunicar. De hecho, en el mismo año que salió a la luz este enunciado, Debes identificó 35 destrezas diferentes de AV que abarcaban desde tareas sencillas –distinguir la luz de la sombra, por ejemplo– hasta otras de mayor complejidad –identificar las secuencias del lenguaje corporal que sirven para expresar una emoción personal– (Avgerinou & Pettersson, 2011)–. Pero no fue hasta 1972 cuando definió en qué consisten algunas de aquellas competencias. Según recogen Fransecky y Debes (1972), Debes aludió entonces a

leer, planificar, crear elementos visuales y combinar dichos elementos con otros de carácter verbal para lograr una comunicación intencional.

A pesar de ello, el asunto sobre si la AV es una o diversas competencias, habilidades o destrezas no quedó cerrado. Las definiciones de Ausburn y Ausburn (1978), Robinson (1984), Avgerinou (2000) y de la ACRL (2011) retomaron el problema. Ausburn y Ausburn (1978) hablaron de un grupo de destrezas que permite entender y utilizar el formato visual; mientras que las propuestas de Robinson (1984) y Avgerinou (2000) utilizaron la expresión de habilidades. Si en el caso de Robinson (1984), el concepto sirvió para definir la AV como una habilidad que permite procesar e interpretar elementos visuales, en el de Avgerinou sirvió para, más adelante, identificar 12 habilidades adquiridas de carácter visual: discriminación visual, asociación visual, construcción de significado, conocimiento del vocabulario visual y definición, conocimiento de las convenciones visuales, razonamiento visual, reconstrucción visual, visión crítica, visualización, memoria visual, pensamiento visual y reconstrucción del significado (Avgerinou, 2007). La definición de la ACRL (2011) fusionó parte de las anteriores y afirmó que la AV es una pluralidad de habilidades integradas a su vez por una pluralidad de destrezas que permiten a la persona realizarse efectivamente como ente activo que consume medios y aporta contenido visual a la sociedad.

Como puede comprobarse, cuatro de los cinco ejemplos mencionados –Ausburn y Ausburn, Robinson, Avgerinou y ACRL–, se orientan hacia una concepción natural y parcialmente innata de la AV: los términos habilidad y destreza frente al término competencia, elegido únicamente por Debes, priorizan la idea de disposición de alguien o incluso de gracia para ejecutar algo considerado poco importante ante la idea de una capacidad más compleja y elaborada que permite a la persona actuar intencionadamente. Pero también es cierto que las tres propuestas aluden respectivamente a la multiplicidad de elementos incluidos en la AV (Ausburn & Ausburn, 1978), a la necesidad de enseñarla y aprenderla (Avgerinou, 2000) y a la relación entre AV y desarrollo efectivo de la persona en su entorno inmediato (ACRL, 2011). Podría pensarse que los términos utilizados (habilidad o destreza) por dichas definiciones revelan el influjo de la tradición que sitúa al texto como elemento privilegiado de la comunicación; mientras que el resto de matices –empezando por la propia noción de pluralidad o multiplicidad de elementos que caracterizan la AV– dan cabida a una concepción más sofisticada de la imagen y de su importancia en la sociedad actual. De hecho, Serafini (2017) señala que las interpretaciones contemporáneas de la AV han ampliado la definición del término dada por la ACRL, y sugiere que la AV no es un conjunto estable y universal de habilidades cognitivas sino un conjunto de prácticas que varían según su contexto. Se inferiría de ello que cada ámbito de conocimiento tendría su propia definición de la AV en función de las necesidades y especificaciones que lo caracterizan y que, por ello, no se podría hablar de una sola AV sino de múltiples alfabetizaciones visuales diferenciadas por el tipo de objeto o el uso de múltiples imágenes con las que trabajan (Chauvin, 2003).

Esta idea de que la AV es una confluencia de aspectos puede considerarse deudora del concepto de paraguas que acoge múltiples elementos utilizado por Ausburn y Ausburn en 1978. En dicho texto, ambos autores recuperaron la idea de comunicación intencionada planteada por Fransecky y Debes e indicaron que los objetivos del estudiantado alfabetizado visualmente son:

to be able to: 1) read visuals made for intentional communication; 2) plan visuals for intentional communication; 3) create visuals for intentional communication; 4) combine visuals and verbals for intentional communication (Fransecky & Debes, 1972, p. 14).

Vincular AV con comunicación intencionada tiene diversas implicaciones tanto para la una como para la otra. Las reflexiones sobre la comunicación intencionada han modificado el concepto de AV del mismo modo que el concepto de AV ha modificado determinadas facetas de la comunicación. Esta influencia mutua se percibe en los debates sobre la reacción sensible provocada por la elaboración y recepción de un mensaje, por un lado, y sobre las características del lenguaje visual, por el otro. Robinson (1984) sostiene que las imágenes comunican un mensaje al mismo tiempo que provocan una reacción sensible sobre quien lo recibe; por lo que una persona alfabetizada visualmente entiende, interpreta, analiza y evalúa los elementos visuales que observa (véase también Fattal, 2012; Bell, 2014; Gadelshina et al., 2019 o Williams, 2019). O lo que es lo mismo, al interactuar con la imagen, la persona estima el modo en el que recibe la información así como la calidad de esta. En una línea similar se manifiestan Flood et al. (1997), Wileman (1993) o Bamford que en 2003 afirmó que debemos fijarnos en el modo en que las imágenes son recibidas por la sociedad y asumir que la AV implica hacer juicios sobre la exactitud, validez y valor de lo visual. De lo anterior se infieren tres cosas. En primer lugar, si la imagen comunica y lo hace intencionadamente es porque participa de un lenguaje con un determinado grado de estructuración que es compartido por diferentes personas. En segundo, aparentemente la comunicación visual difiere de otras formas de comunicación porque descodifica, interpreta, evalúa y estima la imagen. En tercer y último lugar, la comunicación visual parece enfatizar la labor de entender y analizar un fenómeno desde múltiples enfoques que lleva a cabo alguien en su contexto (ACRL, 2011).

La propuesta de Braden y Hartin (1982) sustituyó la expresión “usar imágenes” por la de “expresarse a través de imágenes” y defendió que la comunicación visual es un medio más con el que comunicar ideas y no una forma alternativa del lenguaje textual. Esta insinuación de que lo visual representa uno o diversos lenguajes independientes de cualquier otro lenguaje y de que su empleo va más allá de una simple aplicación de signos y reglas supone un punto de inflexión en la literatura especializada, tanto en lo que se refiere al replanteamiento de la AV como en lo que se refiere al replanteamiento de la alfabetización en general. Por un lado, porque se introduce explícitamente el concepto de expresión en la definición de una persona alfabetizada y, por el otro, porque al apuntar a la existencia de un lenguaje visual autónomo se genera la necesidad de definir su signo mínimo: la imagen.

[We] consider visuals to be things that can be seen, things viewable, or visible things other than printed words that are used in a communication process. Clearly, the sense of sight is central to the concept of a visual (Braden, 1993, p. 194).

Aunque objeto de algunas críticas (Ogasawara, 1998), la definición de Braden pone sobre la mesa el impacto de la fisiología de la visión junto con el papel desempeñado por la combinación con otras facultades mentales que afectan a la AV: ver no es única ni principalmente un acto físico, sino que implica interpretar y recrear imágenes (Heinich et al., 1982). Pero si ello es cierto para la AV también debería serlo para todas aquellas alfabetizaciones que utilizan la visión. Y, sin embargo, las autoras de este artículo no conocen estudios que analicen la aportación de la visión en la construcción de significados textuales. De hecho, cuando Considine y Haley (1992) igualaron todos los modos de información y pusieron las bases para eliminar la tendencia común de privilegiar la información textual frente a otras, lo que hicieron fue acercar lo visual a lo textual y no viceversa. La importancia de su propuesta reside en dos aspectos indirectamente planteados en su estudio. En primer lugar, en la equiparación entre alfabetizaciones: según Considine y Haley (1992), la única diferencia entre las diversas alfabetizaciones estaba en el medio mediante el cual se transmite la información, pero no en el acto de lectura propiamente dicho. En segundo, en la posibilidad de abrir un nuevo terreno de reflexión que tiene que ver con la consideración de la visión. Si la literatura ha omitido sistemáticamente el papel de la visión en la alfabetización textual quizá es porque ha entendido que la visión en la AV refiere una forma de ver superior en el sentido de más refinada o especializada. No obstante, demostrar hasta qué punto esta hipótesis es correcta es algo muy difícil. Valga por el momento el hecho de que equiparar alfabetizaciones y, por ello, incorporar la visión en la alfabetización textual abre un nuevo campo de trabajo: ¿podría la AV constituir un ejercicio del ojo en el sentido amplio del término? Más aún, ¿podría la AV representar una faceta indispensable para que la persona pueda leer imágenes pero también textos?

El trabajo de Firestone (1993) señalaba que la imagen debería formar parte de la variedad de formas que adquiere un discurso apuntando con ello a la necesaria colaboración entre lenguajes que formará parte de los debates futuros. En efecto, la idea de asemejar los lenguajes textual y visual y de que existen formatos en los que la imagen participa, aunque no necesariamente de manera exclusiva, parece haber cobrado fuerza con el cambio de siglo (véase por ejemplo, Avgerinou, 2000; ACRL, 2011; Kędra, 2018). Min (2019) defenderá explícitamente que el lenguaje visual y el textual son parte indisoluble de la AV; mientras Averignou y Pettersson (2011) identificarán seis partes constituyentes de dicho lenguaje visual que, además de demostrar su existencia independiente y la necesidad de ser aprendido, plantearán que el lenguaje visual mejora el aprendizaje aunque a veces tenga que recurrir al apoyo del texto. El estudio no aclara si la mejora del aprendizaje se refiere a acompañar y complementar con imágenes el contenido de un texto o a integrar lo visual en los procesos de aprendizaje. Pero representa otro punto de inflexión.

Y lo representa porque pone sobre la mesa el problema de la interpretación y lo agrava. Admitir la existencia de una comunicación mediante imágenes no solo significa admitir la existencia de un lenguaje visual que aporta su propia perspectiva sobre un determinado fenómeno, diferente de la que aporta cualquier otro lenguaje e igualmente válida. También significa revisar lo que se entiende por comunicación y subrayar que esta implica una mezcla concreta de capacidades fisiológicas, psicológicas y socioculturales vinculadas a la incorporación de la persona en el contexto. Si comunicar es transmitir señales a través de un código compartido entre quien emite y quien recibe dichas señales, también es descubrir, manifestar y hacer que una persona participe de lo que se tiene. Lo que alguien es capaz de interpretar viene condicionado por sus experiencias previas y por todos los procesos cognitivos que pone en funcionamiento cuando recibe imágenes (Sinatra, 1986). Según Gazda y Flemister:

Cognitive strategies consist of the ways learners guide their own knowledge acquisition and thinking. These strategies represent the functions that control the information processing of the learner. They may include questioning techniques and attention monitoring devices employed by the learner to better encode new information (1999, p. 90).

Aunque cualquier acto comunicativo implique un proceso de descodificación e interpretación (Metros, 2008), es habitual hallar en la literatura sobre AV un énfasis especial en la idea de construir significados y contribuir a la creación del propio lenguaje visual. Así, por ejemplo, las observaciones de Smaldino et al. (2008) y Yeh (2008) refieren el conjunto de destrezas necesarias y de conocimientos adquiridos para comprender, interpretar y analizar con precisión mensajes visuales pero también para crearlos. Y, a pesar de que no se explicita si la construcción de significado se traduce en formas de comunicar información visual o se limita a emplear imágenes ya existentes (Burns, 2006; Yeh, 2010), todos estos trabajos permiten inferir que el uso de imágenes requiere una práctica respecto a los modos de operar de lo visual. Pero también que la AV es una forma de ver más sofisticada a la que posee una persona no alfabetizada (Messaris, 1994).

Estas consideraciones sobre la interpretación, la práctica y la construcción de significados a partir de imágenes implican dos cosas. La primera es que lo visual constituye un lenguaje con las mismas características y dificultades que cualquier otro lenguaje. Si semejante afirmación influye directamente en la definición de lo visual en la medida en que dota a la imagen de mayor entidad e independencia, también influye en la reflexión sobre otros tipos de lenguaje. Al fin y al cabo, la imagen muestra que utilizar un lenguaje no es ni única ni principalmente repetir signos ya existentes sino transformar el sistema lingüístico en su conjunto y la realidad que configura mediante dicho uso del lenguaje. Por otro lado, admitir la existencia de un lenguaje visual y lo que significa ser una persona usuaria de dicho lenguaje conlleva reivindicar la posibilidad y la necesidad de enseñar y aprender su funcionamiento. Heinich et al. (1982), Avgerinou (2000) o Avgerinou y Pettersson (2011) insisten en este tema e incluso en la función didáctica de las imágenes cuando abordan las diferencias entre

percepción, lenguaje, aprendizaje, pensamiento y comunicación visuales. No en vano, el índice de habilidades visuales identificado por Avgerinou (2007) es uno de los más referenciados por la literatura especializada (Pettersson, 2007; Giesen & Robinson, 2007; Avgerinou, 2009; Avgerinou & Pettersson, 2011; Emanuel & Challons-Lipton, 2013; Hattwig et al., 2013; Vermeersch & Vandembroucke, 2015; Blummer, 2015; Farrell, 2015; Emanuel et al., 2016; Stenliden et al., 2017; Chen, 2017; Garwood et al., 2018; Robinson et al., 2018; Villamizar, 2018; Fragou & Papadopoulou, 2020). También es especialmente útil en el contexto de los estudios superiores porque está pensado para personas que han completado su educación universitaria y es el único revisado por pares que está disponible públicamente (Farrell, 2015).

En una línea similar en cuanto a características e impacto se sitúa el trabajo de la ACRL cuando plantea siete estándares para determinar lo que podrá hacer una persona alfabetizada visualmente en un contexto interdisciplinario. Concretamente, la ACRL habla de: determinar la naturaleza y extensión de los materiales visuales; buscar y acceder a las imágenes y a los medios visuales de forma eficaz y eficiente; interpretar y analizar los significados de las imágenes y los medios visuales; evaluar las imágenes y sus fuentes; diseñar y crear imágenes significativas, y entender los problemas éticos, legales, sociales y económicos relacionados con el acceso, la creación y el uso de imágenes (ACRL, 2011). También en este caso, los estándares son recuperados por múltiples investigaciones (Rybin, 2012; Wang et al., 2012; Raish et al., 2013; Hattwig et al., 2013; Arslan & Nalinci, 2014; Denda, 2015; Beaudoin, 2016; Çam & Kiyici, 2017; Reyes et al., 2017; Weinraub, 2018; Martínez-Cardama & Caridad-Sebastián, 2019; Thompson, 2019; García-Quismondo et al., 2019; Matusiak et al., 2019). Resulta curioso comprobar las insuficiencias en la aplicación de estos estándares por parte del estudiantado que presentaron Matusiak et al. (2019). Su investigación reveló que había problemas en la comprensión de la AV, en los procesos de búsqueda y selección de imágenes y en las actividades de evaluación de la interpretación y el uso legítimo de lo visual por parte del estudiantado. La literatura sobre la AV parecía haber seguido una trayectoria mucho más rápida en cuanto a consideraciones y logros que su práctica en el aula. Pero quizá esto era solo un espejismo.

Discusión y limitaciones del artículo

Pasados más de 50 años de la primera definición de la AV, parece el momento de hacer balance de lo ocurrido. Máxime cuando los indicadores cuantitativos de producción literaria señalan una disminución del interés por la AV inversamente proporcional al crecimiento de la investigación sobre otros tipos de alfabetización. Y máxime también cuando los informes de organismos internacionales como las Naciones Unidas no solo alertan de deficiencias graves en las competencias de lectura, escritura y aritmética, sino que siguen omitiendo en sus estudios el análisis de lo que sucede con otras alfabetizaciones. Hace casi dos décadas se afirmaba que los mensajes visuales eran fundamentales para la comunicación y que los ordenadores lograban que el desarrollo de los productos visuales fuera más sencillo, lo que causaba que tanto la alfabetización textual como la visual fueran

pedagógicamente importantes (Cifuentes et al., 2006). El fácil acceso a la información en general y a la información visual en particular, directamente relacionada con la expansión de las TIC, no ha hecho más que agravar el asunto (Dobernig & Lobinger, 2010). Y a pesar de todo ello, la investigación sobre la AV ha tendido a declinar y las preocupaciones de las Naciones Unidas a mantener una visión tradicional y centrada en el texto y las matemáticas de lo que es ser una persona alfabetizada.

La cuestión entonces es hallar el motivo de este desequilibrio entre expansión de la imagen y descenso de la investigación sobre el lenguaje visual. ¿Acaso la AV genera menos interés porque carece de sentido su concepto en nuestro presente? ¿Acaso los temas relacionados con ella han sido superados e incluidos en una idea más amplia de la alfabetización? O al revés, ¿acaso se ha retrocedido en términos de alfabetización? Cuando Debes propuso la definición inicial de AV estableció un primer marco de referencia sobre lo que esta conllevaba: ¿era la AV una competencia o diversas? ¿Trabajar con imágenes implicaba interpretar, comunicar y expresarse? El hecho de ser el texto más citado de todos los considerados en este artículo prueba que la definición de Debes logró aglutinar los temas básicos de la AV y que dichos temas eran de difícil solución. En la década de los 70 del siglo XX, la única referencia de Ausburn y Ausburn introdujo la idea de comunicación intencionada al debate sobre lo que era la AV, mientras que a partir de los ochenta y noventa del siglo pasado el crecimiento de investigaciones sobre AV focalizó su interés en el problema del aprendizaje de lo visual, la conciencia sobre el impacto de la imagen y las implicaciones de combinar lenguajes.

El cambio de siglo trajo consigo un ligero aumento de la producción académica sobre AV en la primera década que se ha estancado en la segunda. En estos 20 años, las preocupaciones se han orientado en una doble dirección. Por un lado, hacia la precisión y eficacia que requiere la AV como práctica social reconocida que es capaz de comunicar conocimientos. Por el otro, hacia la detección de semejanzas y colaboraciones posibles entre lenguajes e incluso hacia la consideración de la persona como consumidora y creadora de contenidos –visuales y no visuales–. Esta breve descripción de la fortuna histórica de la AV plantea algunas cuestiones que conviene subrayar por el impacto que pudieran tener en el concepto general de alfabetización. Quizá el asunto principal, por ser también uno de los primeros en aparecer, es el de la naturaleza competencial de la AV. De hecho, únicamente Debes (1969) utiliza explícitamente el término competencia en su definición. Optan por “ability” los trabajos de Braden y Hartin (1982), Heinich et al. (1982), Robinson (1984), Considine y Haley (1992), Wileman (1993), Firestone (1993), Yeanwine (1997), Avgerinou (2000), Chauvin (2003), Burns (2006), Metros (2008), Smaldino et al. (2008), ACRL (2011), Fattal (2012), Bell (2014), Williams (2019) y de Gadelshina et al. (2019). Tres estudios se decantan por “skills” (Ausburn & Ausburn, 1978; Bamford, 2003; Yeh, 2008; Kędra, 2018) mientras hay otros tres que hacen planteamientos propios y diferenciados.

El primero de ellos, por orden cronológico, es el de Sinatra (1986) que habla de la AV como de una reconstrucción activa de la experiencia visual pasada. El segundo es el de Messaris (1994) que identifica la AV como una gran experiencia. Y el tercero y más reciente es el de Min (2019) que la define como una práctica social contextualizada. De estos tres ejemplos, aislados de las tendencias generales de la literatura sobre AV, podría inferirse que a medida que se ha ido asumiendo el papel de la AV en los procesos comunicativos también han ido creciendo las reflexiones sobre la naturaleza y grado de estructuración del lenguaje visual, la posibilidad de enseñarlo y aprenderlo y el impacto que en términos de precisión y eficacia tiene en la persona que elabora el mensaje y en la persona que lo recibe. Sin embargo, ya desde 1969, la práctica totalidad de las referencias analizadas en este trabajo usan los términos de interpretación y creación para describir la AV. Las cinco más citadas mezclan experiencia, interpretación y uso creativo de la imagen (Debes, 1969; Braden & Hartin, 1982; Avgerinou, 2000); hablan de utilización explícita de elementos visuales (Ausburn & Ausburn, 1978), e incluso aluden a que la persona pueda interpretar, evaluar, utilizar y crear imágenes y medios visuales de manera eficaz (ACRL, 2011).

Llama la atención que cuando se aborda el asunto de la imagen y de la AV se haga dando por sentado su asociación con un uso expresivo de la misma y con la consiguiente necesidad de ser interpretada. De algún modo es como si la introducción de la imagen en la literatura especializada hubiese añadido una faceta sentimental y creativa al concepto general de alfabetización. Como si este careciese de ella o no se hubiese tomado conciencia de la misma hasta la irrupción de lo visual: si el acento de lo visual se halla en la capacidad de quien lo utiliza para expresarse, el acento de lo textual parece hallarse en la transmisión de información sobre quien recibe el mensaje. No obstante, ¿se puede plantear una alfabetización en general que no implique elementos comunicativos, expresivos, creativos y sentimentales? Y viceversa, ¿acaso no hay lenguajes visuales con un grado de estructuración similar al del lenguaje natural? ¿Acaso todo uso de un determinado lenguaje por parte de quien lo utiliza no supone una cierta transformación o reestructuración de dicho lenguaje? O mejor aún, ¿acaso los lenguajes más estructurados no permiten una utilización expresiva de los mismos? Cuando los documentos oficiales hablan de los niveles de alfabetización en lectura y escritura de la población, ¿también están hablando de la capacidad de esta población para leer y escribir literatura? La insistencia en la polisemia de lo visual hace pensar que tal vez cuando la investigación habla de imágenes se refiere a tipos y usos concretos de las imágenes en contextos y lenguajes específicos. De hecho, existen serios problemas para identificar qué entiende por imagen cada una de las definiciones. Por ejemplo, Wileman (1993) menciona las representaciones gráficas junto con imágenes de carácter pictórico o gráfico. Mientras Braden (1996) integra en el concepto de imagen cualquier fenómeno perceptible visualmente y que no sea letra impresa. Que no todas las imágenes impliquen procesos expresivos y creativos es tan cierto como que no todo lo escrito puede ser comprendido de forma unívoca por diversas personas. Y, a pesar de ello, las consideraciones sobre alfabetización textual acentúan su objetividad y autonomía respecto de otros lenguajes mientras que las relativas a la AV hacen lo propio con lo subjetivo y su dependencia

y relación sobre todo con el formato textual. La utilización reiterada de términos como expresión, interpretación o creación, que disfrutaban de un cierto prestigio en la actualidad, podría considerarse una forma de trasladar dicho prestigio a un lenguaje que, como el visual, sigue pareciendo secundario frente al textual en la literatura especializada. La elección desigual de los términos “competence”, “ability” y “skills” en las referencias analizadas apuntaría en esta dirección: el predominio de “ability” sobre el vocablo “competence” es en sí mismo un indicador. También podría considerarse otro indicador alguno de los principios que establecen Pettersson y Avgerinou (2016) para diseñar entornos de aprendizaje multimedia. Por ejemplo, el principio que alude a la cercanía entre texto y visual señala que la imagen ayuda a la persona a entender el material, pero no dice nada sobre la aportación singular de la imagen o sobre si el texto colabora en la comprensión de lo visual.

En una dirección similar, los debates sobre la posibilidad y/o la necesidad de enseñar a leer imágenes muestran ciertas reticencias sobre cómo enfocar los procesos de aprendizaje de algo que se considera difícil, cuando no imposible, de enseñar e incluso de aprender. La supuesta falta de estructuración de algunas imágenes, la ausencia de una tradición didáctica equiparable a la textual y la mezcla de diversas tipologías de lo visual en un mismo constructo podrían identificarse como algunas de las causas de la poca documentación sobre entornos y procesos educativos en AV. La propuesta elaborada por ACRL en 2011, cuya repercusión ha sido importante a juzgar por el número de textos que la citan, recoge varias actividades que podrían ser aplicadas a cualquier otro tipo de alfabetización: buscar y seleccionar la información, interpretarla y analizarla, evaluar sus fuentes de procedencia o estimar su impacto en términos éticos, legales, sociales y económicos. El hecho de que la atención dedicada a la imagen coincida cronológicamente con la expansión de las TIC ha creado una relación casi de causa-efecto entre ambas. Nótese que la evolución de la literatura especializada va eliminando la expresión “visual literacy” mientras acrecienta la investigación sobre expresiones asociadas a los medios digitales. Hasta el punto de que las características de lo digital parecen haberse convertido en parte constituyente de la imagen. Ma y Semali (2003) señalaban que la información digital puede ser copiada sin pérdidas, compartida de forma sencilla y ofrecer nuevas experiencias de visualización; por lo que resulta indispensable formar al estudiantado para que sea consciente de lo que implica su uso. Sin embargo, ¿esto mismo no sería válido también para la información textual?

Decían Cavallo y Chartier (1998) que los cambios en los soportes físicos conllevaban cambios similares en los procesos de lectura; incluso si dichos procesos de lectura no estaban al alcance del conjunto de la población. La comunicación de masas ha introducido nuevos soportes y combinado medios multidisciplinares que requieren un tipo de lectura diferente al exigido por los medios unidisciplinares. De hecho, las investigaciones del siglo XXI sobre AV parecen haber recogido la idea de que tipologías diversas de imágenes implican prácticas también diversas de lectura y creación de lo visual. Chauvin (2003), por ejemplo, recordaba que mientras alfabetización visual es el término preferido por la teoría y la historia del arte o la psicología, alfabetización mediática lo es por la

sociología y la comunicación y alfabetización informacional por la biblioteconomía. Sin embargo, llama la atención que el ámbito de las artes tenga una presencia testimonial en las reflexiones sobre AV y, en cambio, trabaje con una de las tipologías de imagen más complejas y antiguas que existen. Quizá sea el momento para volver a plantear la existencia de múltiples alfabetizaciones, la diferencia entre ellas en función del lenguaje sobre el que actúan y hasta qué punto una persona alfabetizada es la que dispone de las herramientas –visuales, textuales, numéricas, sonoras...– para participar en su comunidad. Si algo parecen haber logrado las diversas consideraciones sobre lo visual es poner de manifiesto aquellas facetas expresivas que el lenguaje textual había dejado en segundo plano. Al menos en lo que Venezky (1990) y Harris y Hodges (1995) denominaban alfabetización popular.

Las limitaciones de este estudio se dividen en dos grandes bloques. El primero se refiere a la procedencia de todas las fuentes consultadas. En efecto, y como ya se tuvo ocasión de justificar en el apartado de Descripción del estudio, la investigación ha utilizado los documentos recogidos en la base de datos ERIC y en la revista JOVL. En futuros análisis, convendría considerar también otras tradiciones investigativas redactadas en sus propias lenguas con el fin de identificar matices en la definición de la alfabetización. Máxime teniendo en cuenta que, particularmente en su faceta didáctica, la alfabetización es un proceso contextualizado. El segundo bloque de limitaciones tiene que ver con la necesidad de comparar la literatura existente sobre alfabetización textual y numérica con la existente sobre AV. A lo largo de este trabajo se han hecho diversas alusiones a los vínculos e incluso a la influencia temática que podría establecerse entre AV y alfabetización en general. Se abriría ahora un nuevo capítulo para abordar con detalle si y hasta qué punto los asuntos que la investigación sobre AV ha considerado propios en estos últimos 50 años han alterado de algún modo la investigación sobre alfabetización textual y numérica. Finalmente, quedan por examinar los debates sobre tipologías de AV y reflexionar sobre las causas de que otras alfabetizaciones hayan desplazado el interés de la investigación cuando todavía no se ha alcanzado un acuerdo unánime acerca de qué es una imagen y qué implica trabajar con ella.

Agradecimientos

Esta investigación fue financiada por la Agencia Estatal de Investigación [PID2020-112964RB-I00 / AEI / 10.13039/501100011033]; el Vicerrectorado de Política Docente y el Programa de Investigación, Innovación y Mejora de la Docencia y el Aprendizaje de la Universidad de Barcelona [2023PID-UB/020, 2024RSU-UB/011 y GIDC-ODAS].

Referencias

Abas, S. (2019). Reading the World – Teaching Visual Analysis in Higher Education. *Journal of Visual Literacy*, 38(1–2), 100–109. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2019.1574120>

- Arslan, R., & Nalinci, G. Z. (2014). Development of Visual Literacy Levels Scale in Higher Education. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(2), 61–70.
- Association of College and Research Libraries (2011). ACRL Visual Literacy Competency Standards for Higher Education. *American Library Association* [Fecha de consulta 01/04/2024] <http://www.ala.org/acrl/standards/visualliteracy>
- Ausburn, L. J., & Ausburn, F. B. (1978). Visual Literacy: Background, Theory and Practice. *Programmed Learning and Educational Technology*, 15, 291–297. <https://doi.org/10.1080/0033039780150405>
- Avgerinou, M. D. (2000). Towards a Visual Literacy Index. Presentation at the 32nd Annual Conference of the International Visual Literacy Association, Iowa State University, Ames, Iowa.
- Avgerinou, M. D. (2007) Towards a Visual Literacy Index. *Journal of Visual Literacy*, 27(1), 29–46. <https://doi.org/10.1080/23796529.2007.11674644>
- Avgerinou, M. D. (2009). Re-Viewing Visual Literacy in the “Bain d’ Images” Era. *TechTrends*, 5, 28–34. <https://doi.org/10.1007/s11528-009-0264-z>
- Avgerinou, M. D., & Pettersson, P. (2011). Toward a Cohesive Theory of Visual Literacy. *Journal of Visual Literacy*, 30(2), 1–19. <https://doi.org/10.1080/23796529.2011.11674687>
- Bamford, A. (2003). *The Visual Literacy White Paper*. Adobe Systems.
- Barnhurst, K. G. (1987). The Knowing Eye: An Applied Arts Approach to Visual Knowledge. *Annual Meeting of the Association for Education in Journalism and Mass Communication*, 2–14. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED284254.pdf>
- Beaudoin, J. E. (2016). Describing Images: A Case Study of Visual Literacy among Library and Information Science Students. *College & Research Libraries*, 77(3), 376–392. <https://doi.org/10.5860/crl.77.3.376>
- Beene, S., & Schadl, S. (2019). Tomes/Consume this! Engaging Patron Expertise through Artists’ Books. *Journal of Visual Literacy*, 38(3), 199–220. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2019.1611698>
- Bell, J.C. (2014). Visual Literacy Skills of Students in College-Level Biology: Learning Outcomes Following Digital or Hand-Drawing Activities. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 5, 1–16. <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2014.1.6>
- Bendito, P. A. (2005). Aspects of Visual Attraction: Attention Getting Model for Art and Design. *Journal of Visual Literacy*, 25(1), 67–76. <https://doi.org/10.1080/23796529.2005.11674617>
- Benoît, G. (2015). Visual Communication as an Information Activity. *Journal of Visual Literacy*, 34(2), 51–68. <https://doi.org/10.1080/23796529.2015.11674729>

- Benoît, G. (2016). The 'Beautiful' in Information: Thought about Visual Literacy and Aesthetics. *Journal of Visual Literacy*, 35(1), 60–78. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2016.1205831>
- Bintz, C. (2016). Visual Literacy: Does it Enhance Leadership Abilities Required for the Twenty-First Century? *Journal of Visual Literacy*, 35(2), 91–103. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2016.1278087>
- Blummer, B. (2015). Some Visual Literacy Initiatives in Academic Institutions: A Literature Review from 1999 to the Present. *Journal of Visual Literacy*, 34(1), 1–34. <https://doi.org/10.1080/23796529.2015.11674721>
- Braden, R. A. (1993). Visual Verbal Relationships. En Moore, D. M. & Dwyer, F. M. (Eds.), *Visual literacy: A spectrum of visual learning*, 193–208. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Braden, R. A. (1996). Visual Literacy. *Journal of Visual Literacy*, 16(2), 9–83.
- Braden, R. A., & Hartin, J.A. (1982). Identifying the Theoretical Foundations of Visual Literacy. *Journal of Visua/Verbal Languageing*, 2, 37–42. <https://doi.org/10.1080/23796529.1982.11674354>
- Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y vida*, Año 24(2), 1–10.
- Bratslavsky, L., Wright, A., Kritselis, A., & Luftig, D (2019). The Strategically Ambiguous Assignment: an Approach to Promoting Critical and Creative Thinking in Visual Communication. *Journal of Visual Literacy*, 38(4), 285–304. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2019.1673999>
- Brill, J. M., & Branch, R. M. (2007). Visual Literacy Defined – The Results of a Delphi Study: Can IVLA (Operationally) Define Visual Literacy? *Journal of Visual Literacy*, 27(1), 47–60. <https://doi.org/10.1080/23796529.2007.11674645>
- Brumberger, E. (2011). Visual Literacy and the Digital Native: An Examination of the Millennial Learner. *Journal of Visual Literacy*, 30(1), 19–47. <https://doi.org/10.1080/23796529.2011.11674683>
- Brumberger, E. (2019). Past, Present, Future: Mapping the Research in Visual Literacy. *Journal of Visual Literacy*, 38(3), 165–180. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2019.1575043>
- Burns, M. (2006). A Thousand Words: Promoting Teachers' Visual Literacy Skills. *Multimedia & Internet @ Schools*, 13(1), 16–20.
- Carlson, J. (1997). Vilification of Identity and the Exilic Narrative: The Illustrated Pied Piper Story. *Journal of Visual Literacy*, 17(2), 89–112. <https://doi.org/10.1080/23796529.1997.11674523>
- Cavallo, G. y Chartier, R. (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Taurus.
- Chai, C. L. (2019). Enhancing Visual Literacy of Students through Photo Elicitation. *Journal of Visual Literacy*, 38(1–2), 120–129. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2019.1567071>

- Chauvin, B. A. (2003). Visual or Media Literacy? *Journal of Visual Literacy*, 23(2), 119–128. <https://doi.org/10.1080/23796529.2003.11674596>
- Chen, X. (2017). A Comparative Study of Visual Representations in Conventional, Digitized and Interactive High School Science Textbooks. *Journal of Visual Literacy*, 36(2), 104–122. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2017.1386388>
- Cifuentes, L., Stephen II, C. & Buiu, S. (2006) An Online Collaborative Environment for Sharing Visual Culture, *Journal of Visual Literacy*, 26(2), 133–150. 10. <https://doi.org/1080/23796529.2006.11674638>
- Connors, S. P. (2012). Toward a Shared Vocabulary for Visual Analysis: An Analytic Toolkit for Deconstructing the Visual Design of Graphic Novels. *Journal of Visual Literacy*, 31(1), 71–92. <https://doi.org/10.1080/23796529.2012.11674695>
- Considine, D. M., & Haley, G. E. (1992). *Visual Messages: Integrating Imagery into Instruction*. Teacher Idea Press.
- Costa, R. (2019). Iphone, iResearch. Exploring the Use of Smart Phones in the Teaching and Learning of Visual Qualitative Methodologies. *Journal of Visual Literacy*, 38(1–2), 153–162. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2019.1567073>
- Curtiss, D. P. (2004). The Oldest Literacy. *Journal of Visual Literacy*, 24(2), 121–128. <https://doi.org/10.1080/23796529.2004.11674608>
- Çam, E., & Kiyici, M. (2017). Perceptions of Prospective Teachers on Digital Literacy. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 5(4), 29–44.
- Dake, D. M. (2007). A Natural Visual Mind: The Art and Science of Visual Literacy. *Journal of Visual Literacy*, 27(1), 7–28. <https://doi.org/10.1080/23796529.2007.11674643>
- Debes, J. L. (1969). The Loom of Visual Literacy. *Audiovisual Instruction*, 14, 25–27.
- Denda, K. (2015). Developing Interview Skills and Visual Literacy: A New Model of Engagement for Academic Libraries. *Libraries and the Academy*, 15(2), 299–314. <https://doi.org/10.1353/pla.2015.0024>
- Dermata, K., & Skarpelos, Y. (2017). What the Words Do Not Say: SFS for Children under the Light of Social Semiotic Theory Case Study: 'Horis Sosivio'. *Journal of Visual Literacy*, 36(3–4), 202–221. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2017.1399761>
- Dobernig, K., & Lobinger, k. (2010). Covering Conflict: Differences in Visual and Verbal News Coverage of the Gaza Crisis 2009 in Four Weekly News Media. *Journal of Visual Literacy*, 29(1) 88–105. <https://doi.org/10.1080/23796529.2010.11674675>

- Duesbery, L., Braun-Monegan, J., Liu, K., & McCoy, J. (2017). Thinking Critically about Data Displays. *Journal of Visual Literacy*, 36(1), 41–54. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2017.1331681>
- Dunlap, J. C., & Lowenthal, P. R. (2016). Getting Graphic about Infographics: Design Lessons Learned from Popular Infographics. *Journal of Visual Literacy*, 35(1), 42–59. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2016.1205832>
- Ecoma, V. (2016). The Tools, Approaches and Applications of Visual Literacy in the Visual Arts Department of Cross River University of Technology, Calabar, Nigeria. *Journal of Visual Literacy*, 35(2), 114–125. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2016.1278088>
- Emanuel, R., Baker, K., & Challons-Lipton, S. (2016). Images Every American Should Know: Developing the Cultural Image Literacy Assessment-USA. *Journal of Visual Literacy*, 35(4), 215–236. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2016.1278089>
- Emanuel, R., & Challons-Lipton, S. (2013). Visual Literacy and the Digital Native: Another Look. *Journal of Visual Literacy*, 32(1), 7–26. <https://doi.org/10.1080/23796529.2013.11674703>
- Ervine, M. D. (2016) Visual Literacy in Instructional Design Programs. *Journal of Visual Literacy*, 35(2), 104–113. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2016.1270630>
- Farrell, T., A. (2015). Visual Literacy (VL) in Teacher Preparation: Measurement to Direction. *Journal of Visual Literacy*, 34(1), 89–104. <https://doi.org/10.1080/23796529.2015.11674724>
- Fattal, L. F. (2012). What Does Amazing Look Like? Illustrator Studies in Pre-Service Teacher Education. *Journal of Visual Literacy*, 31(2), 17–34. <https://doi.org/10.1080/23796529.2012.11674698>
- Fearnside, L., Bereza, M., & McConn, G. (2015). Using Photography to Foster Intergenerational Understanding. *Journal of Visual Literacy*, 34(2), 59–80. <https://doi.org/10.1080/23796529.2015.11674730>
- Felten, P. (2008). Visual Literacy. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 40, 60–64. <https://doi.org/10.3200/CHNG.40.6.60-64->
- Firestone, W. A. (1993). Promoting Independent Reading and Writing through Self-Directed Literacy Activities in a Collaborative Setting. *National Reading Research Center, Research Report 2*, 1–26.
- Flood, J., Lapp, D., & Heath, S. B. (eds.) (1997). *Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts*. Macmillan Library Reference.
- Fragou, O., & Papadopoulou, M. (2020). Exploring Infographic Design in Higher Education Context: Towards a Modular Evaluation Framework. *Journal of Visual Literacy*, 39(1), 1–22. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2020.1737904>

- Fransecky, R., & Debes, J. L. (1972). *Visual Literacy: A Way to Learn – A Way to Teach*. Association for Educational Communications and Technology.
- Gadelshina, G., Cornwell A., & Spoor, D (2019). Understanding Corruption through Freehand Drawings: a Case Study of Undergraduate Business Students' Visual Learning in the Classroom. *Journal of Visual Literacy*, 38(1–2), 142–152. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2018.1564608>
- García-Quismondo, M. A., Cruz-Palacios, E., & Castros, F. (2019). A Didactic Innovation Project in Higher Education through a Visual and Academic Literacy Competence-Based Program. *Education for information*, 35(3), 1–23. <https://doi.org/10.3233/EFI-190284>
- Garwood, K. C. Jones, C. Clements, N., & Miori, V. (2018). Innovations to Identifying the Effects of Clear Information Visualization: Reducing Managers Time in Data Interpretation. *Journal of Visual Literacy*, 37(1), 40–50. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2018.1435024>
- Gazda, R., & Flemister, M. G. (1999). Design and Production of Video for Instructional Multimedia: Psychological Implications and Proposed Guidelines. *Journal of Visual Literacy*, 19(1), 85–98. <https://doi.org/10.1080/23796529.1999.11674546>
- Giesen, J., & Robinson, R. (2007). Expanding our Influence: Examining Visual Literacy in Related Disciplines. *Journal of Visual Literacy*, 27(1), 91–106. <https://doi.org/10.1080/23796529.2007.11674647>
- Griffin, R., & Whiteside, J. A. (1984). Visual Literacy A Model for Understanding. The Discipline. *Journal of Visual Verbal Language*, 4(2), 65–73. <https://doi.org/10.1080/23796529.1984.11674386>
- Harris, Th. & Hodges, R. (eds.) (1995). *The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing*. International Reading Association.
- Hattwig, D., Bussert, K., Medaille, A., & Burgess, J. (2013). Visual Literacy Standards in Higher Education: New Opportunities for Libraries and Student Learning. *Portal: Libraries and the Academy* 13(1), 61–89. <https://doi.org/10.1353/pla.2013.0008>
- Heiligmann, R., & Rutledge, V. (2005). Media Literacy, Visual Syntax, and Magazine Advertisements: Conceptualizing the Consumption of Reading by Media Literate Subjects. *Journal of Visual Literacy*, 25(1), 41–66. <https://doi.org/10.1080/23796529.2005.11674616>
- Heinich, R., Molenda, M., & Russell, J. (1982). *Instructional Media and the New Technologies of Instruction*. John Wiley & Sons.
- Jefferies, E. (2007). Devising a Method for Improving Design Education of Digital Visual Skills. *Journal of Visual Literacy*, 27(1), 123–138. <https://doi.org/10.1080/23796529.2007.11674650>

- Kędra, J. (2018). What does it mean to Be Visually Literate? Examination of Visual Literacy Definitions in a Context of Higher Education. *Journal of Visual Literacy*, 37(2), 67–84. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2018.1492234>
- Kędra, J. & Žakevičiūtė, R. (2019) Visual literacy practices in higher education: what, why and how? *Journal of Visual Literacy*, 38(1–2), 1–7. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2019.1580438>
- Kellner, D. (2002) Critical Perspectives on Visual Imagery in Media and Cyberculture. *Journal of Visual Literacy*, 22(1), 81–90. <https://doi.org/10.1080/23796529.2002.11674582>
- Kleiman, A. B. (1998). Schooling, Literacy and Social Change: Elements for a Critical Approach to the Study of Literacy. En M. K. Oliveira & J. Valsiner. *Literacy in Human Development* (pp. 183–217). Ablex.
- Lazard, A. J., Bock, M. A., & Mackert, M. S. (2020). Impact of Photo Manipulation and Visual Literacy on Consumers' Responses to Persuasive Communication. *Journal of Visual Literacy*, 39(2), 90–110. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2020.1737907>
- Left, A. S. C., & Gazda, R. (1999). The Visual World of Young Learners: Case Studies. *Journal of Visual Literacy*, 19(1), 53–64. <https://doi.org/10.1080/23796529.1999.11674544>
- Little, D., Felten, P., & Berry, C. (2010). Liberal Education in a Visual World. *Liberal Education*, 96(2), 44–49.
- Loerts, T. & Belcher, C. (2019). Developing Visual Literacy Competencies While Learning Course Content Through Visual Journaling: Teacher Candidate Perspectives. *Journal of Visual Literacy*, 38(1–2), 46–65. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2018.1564603>
- Lu, L. Y. (2010). Inner-City Children's Graphics Call for Social Justice. *English Language Teacher*, 3(3), 11–19. <https://doi.org/10.5539/elt.v3n3p11>
- Ma, Y. (2015). Constructing and Reading Visual Information: Visual Literacy for Library and Information Science Education. *Journal of Visual Literacy*, 34(2), 1–22. <https://doi.org/10.1080/23796529.2015.11674727>
- Ma, Y., & Semali, L. (2003). Understanding Digitization and the Visual Experience in the Age of the Internet: Principles, Practices and Challenges. *Journal of Visual Literacy*, 23(2), 84–102. <https://doi.org/10.1080/23796529.2003.11674594>
- Martínez-Cardama, S., & Caridad-Sebastián, M. (2019). Social Media and New Visual Literacies: Proposal Based on an Innovative Teaching Project. *Education for Information* 35, 337–352. <https://doi.org/10.3233/EFI-180214>
- Matusiak, K., Heinbach, C., Harper, A., & Bovee, M. (2019). Visual Literacy in Practice: Use of Images in Students' Academic Work. *College & Research Libraries*, 80(1), 123. <https://doi.org/10.5860/crl.80.1.123>

- Matusitz, J. M. A. (2005). The Current Condition of Visual Communication in Colleges and Universities of the United States. *Journal of Visual Literacy*, 25(1), 97–112. <https://doi.org/10.1080/23796529.2005.11674619>
- McDougall, J. (2019). Comrades and Curators. *Journal of Visual Literacy*, 38(4), 245–261. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2019.1611696796529.2005.11674619>
- Messaris, P. (1994). *Visual literacy: Image, Mind & Reality*. Westview.
- Metallinos, N., (Ed.). (1993). *Verbo-Visual Literacy: Understanding and Applying New Educational Communication Media Technologies. Selected Readings from the Symposium of the International Visual Literacy Association*. 3Dmt Research and Information Center of Concordia University.
- Metros, S. E. (2008). The Educator's Role in Preparing Visually Literate Learners. *Theory into Practice*, 47, 102–109. <https://doi.org/10.1080/00405840801992264>
- Min, J. (2019). Visual Literacies in a U.S. Undergraduate Writing Course: a Case Study of Transmediation. *Journal of Visual Literacy*, 38(1–2), 83–99. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2018.1564605>
- Mullen, L. J. (2006). “We Arrived at Fantastic Shapes”: An Investigation into Students' Use of Materials to Learn. *Journal of Visual Literacy*, 26(2), 151–170. <https://doi.org/10.1080/23796529.2006.11674639>
- Naciones Unidas (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023: edición especial. Por un plan de rescate para las personas y el planeta*. https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish.pdf
- Oliveira M. K., & Valsiner, J. (Ed.). (1998). *Literacy in Human Development*. Ablex.
- Ong, W. (1993). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.
- Ogasawara, H. (1998). What is “Visual”? Toward the Reconstruction of the Visual Literacy Concept. *Journal of Visual Literacy*, 18(1), 111–120. <https://doi.org/10.1080/23796529.1998.11674530>
- Palmer, M. S., & Matthews. T. (2015). Learning to See the Infinite: Measuring Visual Literacy Skills in a 1styear Seminar Course. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(1), 1–9. <https://doi.org/10.14434/josotl.v15i1.13089>
- Pettersson, R. (2007). Visual Literacy in Message Design. *Journal of Visual Literacy*, 27(1), 61–90. <https://doi.org/10.1080/23796529.2007.11674646>
- Pettersson, R. (2014). Information Design Theories. *Journal of Visual Literacy*, 33(1), 1-96. <https://doi.org/10.1080/23796529.2014.11674713>
- Pettersson, R. & Avgerinou, M. D. (2016). Information design with teaching and learning in mind. *Journal of Visual Literacy*, 35(4), 253–267. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2016.1278341>

- Raish, V., Tang, H., & Carr-Chellman, A. (2013). Students' Perceptions of Doing Virtual Science Labs in a Hybrid Charter School. *36th Annual Proceedings. Selected Papers on the Practice of Educational Communications and Technology*, 2, 553–564.
- Reyes, J., García, B., & Mateos, A. (2017). Visual Literacy in Preservice Teachers: A Case Study in Biology. *Research Science Education*, 49, 413–435. <https://doi.org/10.1007/s11165-017-9634-2>
- Robinson, R. S. (1984). Learning to see: Developing visual literacy through film. *Top of the News*, 40(3), 267–275. <https://eric.ed.gov/?id=EJ301625>
- Robinson, R. S., Avgerinou, M. D., Curtiss, D. P., DeVaney, A., & Pettersson, R. (2018). Celebrating 50 Years of IVLA's Visual Literacy: Reflecting on the Past, Present, and Future. *Journal of Visual Literacy*, 37(4), 231–254. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2018.1562012>
- Rourke, A., & Sweller, J. (2009). The Worked-Example Effect Using Ill-Defined Problems: Learning to Recognise Designers' Styles. *Learning and Instruction*, 19(2), 185–199. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.03.006>
- Rybin, A. (2012). Beyond Habit and Convention: Visual Literacy and the VRC. *Public Services Quarterly*, 8(3), 271–276.
- Serafini, F. (2017). Visual Literacy. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, 1–23.
- Simonson, M. (Ed.) (2014). *Annual Proceedings of Selected Research and Development Papers Presented at the Annual Convention of the Association for Educational Communications and Technology*, 1. Nova Southeastern University, North Miami Beach, Florida.
- Sinatra, R. (1986). *Visual Literacy to Thinking, Reading, and Writing*. C. C. Thomas.
- Smaldino, S. E., Lowther, D. L., & Russell, J. D. (2008). *Instructional Technology and Media for Learning*. Pearson Merrill Prentice Hall.
- Stenliden, L., Nissen, J., & Boden, U. (2017). Innovative Didactic Designs: Visual Analytics and Visual Literacy in School. *Journal of Visual Literacy*, 36(3–4), 184–201. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2017.1404800>
- Takaya, K. (2016) Exploring EFL Students' Visual Literacy Skills and Global Understanding through their Analysis of Louis Vuitton's Advertisement Featuring Mikhail Gorbachev. *Journal of Visual Literacy*, 35(1), 79–90. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2016.1197561>
- Tannenbaum, M., & Goldstein, A. (2005). Multiliteracies as a Bridge between the Curriculum and the Individual: On Teaching Art Via the Personal Photo Album. *Journal of Visual Literacy*, 25(2), 123–144. <https://doi.org/10.1080/23796529.2005.11674621>

- Thompson, D. S. (2019). Teaching Students to Critically Read Digital Images: A Visual Literacy Approach Using the DIG Method. *Journal of Visual Literacy*, 38, 1–15. <http://orcid.org/0000-0001-7967-3694>
- Thompson, D. S., & Beene, S. (2020). Uniting the Field: Using the ACRL Visual Literacy Competency Standards to move beyond the definition problem of visual literacy. *Journal of Visual Literacy*, 39(2), 73–89. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2020.1750809>
- Velders, T. (2000). The Roots of Visual Literacy: Reflections on an Historical Perspective. *Journal of Visual Literacy*, 20(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/23796529.2000.11674731>
- Venezky, R. (1990). Definitions of Literacy. En R. Venezky; D. Wagner & B. Ciliberti. *Toward Defining Literacy* (pp. 2–16). International Reading Association.
- Vermeersch, L., & Vandenbroucke, A. (2015). Kids, Take a Look at this! Visual Literacy Skills in the School Curriculum. *Journal of Visual Literacy*, 34(1), 106–130. <https://doi.org/10.1080/23796529.2015.11674725>
- Wang, C., Ke, Y. T., Wu, J. T., & Hsu, W.H. (2012). Collaborative Action Research on Technology Integration for Science Learning. *Journal for Science Education and Technology*, 21, 125–132. <https://doi.org/10.1007/s10956-011-9289-0>
- Weinraub, J. Y. (2018). Harder to Find than Nemo: The Elusive Image Citation Standard. *College & Research Libraries*, 79(4), 480–498. <https://doi.org/10.5860/crl.79.4.480>
- Wileman, R. E. (1993). *Visual communication*. Educational Technology Publications.
- Villamizar, A. G. (2018). Examining Intersections between Visual Literacy and Digital Technologies in English Language Programs for Higher Education. *Journal of Visual Literacy*, 37(4), 276–293. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2018.1522089>
- Williams, W. R. (2019). Attending to the Visual Aspects of Visual Storytelling: Using Art and Design Concepts to Interpret and Compose Narratives with Images. *Journal of Visual Literacy*, 38(1–2), 66–82. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2019.1569832>
- Yeh, H. T. (2008). *Visual Literacy: An Investigation of how Pre-Service Teachers Interpret and Analyze Instructional Visual Materials* (Unpublished doctoral dissertation, University of Northern Colorado).
- Yeh, H. T. (2010). Towards Evidence of Visual Literacy: Assessing Preservice Teachers' Perceptions of Instructional Visuals. *Journal of Visual Literacy*, 29(2), 183–197. <https://doi.org/10.1080/23796529.2010.11674680>

Para citar este artículo / Per citar aquest article / To cite this article:

Gregori-Giralt, E. y Benítez-Robles, C. (2024). El concepto de alfabetización visual en la literatura especializada: una reflexión teórica en torno a su evolución en los últimos 50 años. *Observar*, 18, 17–46. doi: <https://doi.org/10.1344/observar.2024.18.2>

Alineación de los ODS: de las guías docentes a la realidad del aula en el contexto universitario de Artes

Alineació dels ODS: de les guies docents a la realitat de l'aula en el context universitari d'Arts

Aligning with the SDGs: from teaching guides to classroom reality in the context of higher education in the arts

Begoña Yáñez-Martínez¹

Universidad Complutense de Madrid

begona.yanez@ucm.es

<https://orcid.org/0000-0003-2543-7615>

Fecha de recepción / Data de recepció / Date of receipt: 01/07/2024

Fecha de aceptación / Data d'acceptació / Date of acceptance: 10/09/2024

Resumen

La inclusión de los ODS en los distintos ámbitos de la educación es una necesidad. Los estudios nos muestran su incorporación a través de las competencias transversales, los contenidos curriculares o el trabajo directo. Este artículo analiza su presencia en la enseñanza de las artes en el ámbito universitario a través del análisis del Máster en Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales. Se realiza una triangulación de los datos obtenidos de los planes docentes (competencias y contenidos) con la experiencia de los docentes en el aula. Los resultados nos demuestran que la presencia de los ODS es mucho más elevada en la realidad del aula que en los planes docentes, destacando Salud y bienestar e Igualdad de género. El trabajo con los ODS que se desarrolla en el proceso educativo debe aparecer también en los planes docentes, por ser la información oficial y abierta de la titulación.

Palabras clave: ODS, arte, mediación artística, salud y bienestar, igualdad de género.

¹ Correspondencia: Departamento de Escultura y Formación Artística. Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid. C/ Pintor El Greco, 2. 28040 Madrid, España.

Resum

La inclusió dels ODS en els diferents àmbits de l'educació és una necessitat. Els estudis ens mostren la seva incorporació a través de les competències transversals, els continguts curriculars o el treball directe. Aquest article analitza la seva presència en l'ensenyament de les arts en l'àmbit universitari a través de l'anàlisi del Màster en Educació Artística en Institucions Socials i Culturals. Es realitza una triangulació de les dades obtingudes dels plans docents (competències i continguts) amb l'experiència dels docents a l'aula. Els resultats ens demostren que la presència dels ODS és molt més elevada en la realitat de l'aula que en els plans docents, tot destacant Salut i benestar i Igualtat de gènere. La feina amb els ODS que es desenvolupa en el procés educatiu ha d'aparèixer també en els plans docents, perquè aquests són la informació oficial i oberta de la titulació.

Paraules clau: ODS, art, mediació artística, salut i benestar, igualtat de gènere.

Abstract

There is a need to include SDGs in different areas of education. Studies show their inclusion through cross-curricular competencies, curricular content or through direct work. This article analyzes how they are present within arts education at a university level through the analysis of the Master's Degree in Arts Education in Social and Cultural Institutions. A triangulation of the data obtained from teaching plans (competencies and contents) with the experience of teachers in the classroom is carried out. The results show that the presence of SDGs is much higher in the actual classroom than in the teaching plans, particularly Health and Well-being and Gender Equality. The work with the SDGs that is developed in the educational process should also be included in teaching plans, as it is the official and public information of the degree program.

Keywords: SDGs, art, artistic mediation, health and wellness, gender equality.

Introducción

“Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) constituyen un llamamiento universal a la acción para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y mejorar las vidas y las perspectivas de las personas en todo el mundo” (ONU, s.f.). Estos ODS concretan los previos 8 Objetivos de Desarrollo del Milenio establecidos en el año 2000 con previsión de ser alcanzados en el 2015. En este mismo año se concretan los 17 ODS (con sus 169 metas) como estrategia para alcanzar un mundo más sostenible e inclusivo, con una mayor justicia social. Para la consecución de la Agenda 2030 contamos con la herramienta de gestión más importante que tiene la sociedad: la educación. La inclusión de los ODS en los distintos ámbitos educativos, formal, no formal e informal, es un pilar fundamental. El presente estudio realiza una investigación a nivel micro de la presencia de los ODS en la enseñanza de las artes en el ámbito universitario.

El estado de la cuestión respecto a los ODS en el contexto de la educación superior cuenta con numerosos monográficos (López, 2022; M'Rabet y Quirosa, 2022; Merma, 2020, Vargas y Aragón, 2021) que nos ofrecen experiencias particulares de su implementación. Revisaremos alguno de estos y otros estudios por sus aportaciones a nuestra fundamentación teórica. Una afirmación común en todos ellos es que la implementación de los ODS es una necesidad, pero presenta algunas dificultades.

Algunos artículos, en esta misma línea, presentan casos de implementación de ODS en asignaturas con una alineación directa con sus contenidos propios como *Patrimonio arquitectónico y desarrollo sostenible* (Peiró y Gilabert, 2020), pero la mayoría de ellos encuentra complicaciones en la implementación en los contenidos curriculares. Vargas y Aragón (2021) ponen sobre la mesa ciertas contradicciones. Los docentes se enfrentan a la necesidad de implementar los ODS junto a extensos contenidos que deben presentarse en poco tiempo. No hay una formación del profesorado respecto a la Agenda 2030, ni una inclusión clara en los planes de estudios. En algunos casos vemos que se están implementando los ODS, pero no queda una constancia clara en los documentos oficiales, aunque sí se desarrolla en el trabajo en el aula (Calles, 2020).

Con este punto de partida, hacemos una revisión de estudios actuales que abordan los ODS en educación superior y ODS y arte. Esta revisión arroja una serie de conceptos clave que constituyen la fundamentación teórica de nuestro estudio.

Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS)

La EDS es un proceso de aprendizaje permanente y una parte integrante de la educación de calidad que mejora las dimensiones cognitiva, social y emocional y de comportamiento del aprendizaje. Es holística y transformadora y abarca el contenido y los resultados del aprendizaje, la pedagogía y el propio entorno de aprendizaje. (Ruiz y Vivar-Quintana, 2022, p. 75)

La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) es la conexión más directa de los ODS con la educación, por lo que es uno de los conceptos fundamentales que identificamos en muchos de los estudios revisados (Edwards et al., 2020; Maya-Cámara y Ramírez-Bahena, 2022; Ruiz y Vivar-Quintana, 2022). Una educación enfocada hacia las dimensiones del desarrollo sostenible: económica, social y ambiental (Lázaro Herrero et al., 2022).

La educación funciona como canalizador para la obtención de los ODS mediante el aprendizaje socioemocional, cognitivo y conductual (Maya-Cámara y Ramírez-Bahena, 2022) y se hace imprescindible en este proceso. La meta es empoderar a las personas, a través de la educación, para que sean actores directos y participativos en una transformación de la realidad.

Aunque la educación solo aparezca de forma directa en el ODS4. EDUCACIÓN DE CALIDAD y la EDS forme parte de la meta 4.7, ambas contribuyen al desarrollo de los 17 ODS.

La propia naturaleza transversal de los ODS ha llevado a muchos de los proyectos de implementación en educación hayan trabajado la EDS por medio de las competencias transversales (Maya-Cámara y Ramírez-Bahena, 2022; Ruiz y Vivar-Quintana, 2022). Aunque también vamos a revisar la implementación directa de los ODS en el trabajo de los contenidos de aprendizaje o curriculares (Escribano, 2022; Maya-Cámara y Ramírez-Bahena, 2022), por ejemplo, en la incorporación de referentes femeninos, en este concepto debemos revisar las competencias que la UNESCO considera transversales para la EDS: Competencia de pensamiento sistémico, Competencias de anticipación, Competencia normativa, Competencia estratégica, Competencia de colaboración, Competencia de pensamiento crítico y Competencia de autoconciencia (Ruiz y Vivar-Quintana, 2022, p. 76).

Estas competencias nos llevan nuevamente a ese empoderamiento de la sociedad para ser protagonista y agente de cambio.

Universidad, Escuela y Sociedad

“Es aquí cuando la educación no solo toma un protagonismo exclusivo, sino que surge la necesidad de una simbiosis entre universidad, escuela y sociedad, dando lugar a una nueva orientación en la investigación-formación académica y transferencia de conocimiento” (Vargas y Aragón, 2021, p. 18).

La Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE, 2005) plantea esta relación interdependiente entre la universidad y la sociedad, conectadas con la escuela, que debe desembochar en una clara responsabilidad social (Martínez et al., 2020; Ruiz y Vivar-Quintana, 2022). Desde las universidades debemos preparar a profesionales capaces de utilizar su conocimiento en los distintos ámbitos: científico, social y ambiental. Una vez más volvemos a la transversalidad. La CRUE (2005) habla de “abordar todo el proceso educativo de una manera holística, introduciendo

competencias para la sostenibilidad de forma transversal, para que el estudiante aprenda a tomar decisiones y realizar acciones desde criterios sostenibles” (p. 2).

Esta responsabilidad social se materializa, según Martínez et al. (2020), en tres frentes: el acceso a la educación superior a personas desfavorecidas o sociedades vulnerables, la presencia de la mujer en la investigación y el compromiso con los ODS de estudiantes y académicos. En lugar de estas tres premisas encontramos que se siguen reproduciendo las desigualdades sociales en la universidad, cuando deben ser el motor de impulso para que los gobiernos promuevan estas condiciones.

Otro de los obstáculos, como indican Vargas y Aragón (2021) es el intento fallido de la inclusión de forma transversal de los ODS, recomendando incluirlos como contenido y añadirse en el currículum explícito. De esta forma encontramos estudios que plantean la implementación de los ODS a través de un cambio en el diseño curricular (Giner et al., 2020; Luján et al., 2020; Martínez et al., 2020; Merma et al., 2020; Vázquez, 2022).

Debemos tener en cuenta que “estos diseños han de contemplarse como tentativas de reflexión, coordinación e innovación donde la propia práctica nos dará la información adecuada para aplicar los procesos de rediseño y cambio” (Martínez et al., 2020, p. 18).

Otra línea de trabajo (M’Rabet y Quirosa, 2022) pone el foco de atención en la innovación docente para la aplicación de los ODS en la educación superior, recopilando diversas experiencias que buscan la educación de calidad desde el trabajo con los ODS. Y es que la educación de calidad es el factor común en todos estos proyectos de implementación, ya sea de forma transversal, como diseño curricular o como innovación docente. La calidad de la educación depende “de la capacidad de analizar los marcos conceptuales, cuestionar de forma crítica los saberes y compartir aprendizajes del alumnado” (Martínez et al., 2020, p. 18).

Arte, Cultura y ODS

Los ODS tienen una relación natural con el arte y sus modos de expresión –como vamos a revisar en este apartado– ya sea en las estrategias artísticas relacionadas con la sostenibilidad o en la mediación artística que trabaja con la propia capacidad del arte como vehículo de transformación social, entre otros factores. “La propia necesidad social de acercarnos al conocimiento de otros modos, ha impactado directamente en la relación de las personas con el arte y por extensión la gestión y mediación en el arte” (Lara-Ruiz, 2023, p. 470).

Vemos un ejemplo en el trabajo de Julie’s Bicycle (2021) en colaboración con el British Council de Chile, que presentan una guía que recoge acciones desde instituciones, entidades, ciudades y colectivos artísticos para la mejora de las condiciones del planeta abordadas de una forma artística y

creativa desde diferentes estrategias. En ella se puede ver el poder de cambio que tiene el arte y su natural relación con la cultura y los ODS.

Hay una relación innegable entre el arte y la sostenibilidad. A través de la educación artística se puede vehicular la transformación social (Lara-Ruiz, 2023; Lázaro Herrero et al., 2022; Sumozas y Galindo, 2019; UNESCO, 2006).

Una de las dimensiones del arte que más claramente refleja las metas de la EDS es el arte social. Ambos comparten: el desarrollo del pensamiento crítico y responsabilidad social (Martínez et al., 2020; Maya-Cámara y Ramírez-Bahena, 2022), fomentan el trabajo multidisciplinar (Escribano, 2022; Lorente-Echevarría et al., 2022) y actúan de agente directo para la transformación social (Lázaro Herrero et al., 2022; Sumozas y Galindo, 2019).

Dentro de este ámbito vamos a presentar brevemente la mediación artística y el arte participativo (Lara-Ruiz, 2023; Lorente-Echevarría et al., 2022; Mesas et al., 2023, Moreno, 2016a; 2016b) –que presentan muchos aspectos en común entre ellas y con el máster–. Han demostrado tener una alta capacidad inclusiva. La mediación artística “es el territorio de prácticas artísticas y educativas donde la actividad artística actúa como un mediador, construyendo una herramienta profesional de intervención con grupos y comunidades de cara a una mejora de sus situaciones individuales, grupales y comunitarias” (Moreno, 2016a).

Mediante estas estrategias, entre otros objetivos, ponemos el foco de atención en visibilizar y tratar de reducir la brecha social. A través de los encuentros creativos se pone en valor la fuerza social al tiempo que se estimula la sensibilidad, la conducta y la experiencia estética (Mesas et al., 2023). Como indica Lara-Ruiz (2023), el arte participativo tiene una importante labor de promoción de la cultura y participación ciudadana, y en la mediación artística “los procesos de creación artística tienen como objetivo mejorar la vida de las personas implicadas y promover [...] procesos de inclusión social y de autonomía” (Moreno, 2016b, p. 42). Lo que conecta con el planteamiento del Espacio Superior Europeo, cuando dice que la educación superior debe ser motor de cambio hacia una sociedad inclusiva y democrática a través de un alumnado con habilidades para la ciudadanía.

Los proyectos artísticos que implementan un trabajo directo con los ODS conciencian a los participantes hacia la necesidad de actuar localmente y pensar globalmente (Vázquez, 2022). Concretando hacia el ámbito concreto de nuestro estudio, hablamos de la transformación a través de la educación, creación y mediación artísticas (Escribano, 2022; Huerta y Domínguez, 2022; Sumozas y Galindo, 2019; UNESCO, 2006). Rompiendo los mitos del uso del arte en educación como adorno o potenciación de otras materias, es importante destacar que estamos trabajando con un medio de expresión y comunicación, (Escribano, 2022), y que contribuye a crear identidad patrimonial y respeto por las distintas culturas.

Educar en el arte es un vehículo para conseguir el desarrollo de muchos aspectos importantes del aprendizaje, la personalidad y las relaciones inter e intrapersonales. Enfocada hacia la transformación social trabaja la igualdad y se convierte en llave de paso hacia una ciudadanía más inclusiva, igualitaria, crítica y empática, lo que conduce a sociedades más avanzadas y justas (Mesas et al., 2023; Sumozas y Galindo, 2019). Según la UNESCO (2006) la educación artística estimula el desarrollo cognitivo y contribuye a la adquisición de conocimientos y experiencias relevantes para las necesidades de nuestra sociedad.

Según las investigaciones realizadas, cuando una persona en fase de aprendizaje entra en contacto con procesos artísticos y recibe una enseñanza que incorpora elementos de su propia cultura, esto estimula su creatividad, su iniciativa, su imaginación, su inteligencia emocional y, además, le dota de una orientación moral (es decir, de la capacidad de reflexionar críticamente), de la conciencia de su propia autonomía y de la libertad de acción y pensamiento. (UNESCO, 2006, p. 2)

Desde este planteamiento de conexión del arte con los ODS cerramos nuestra fundamentación teórica con una recopilación de algunas sugerencias de trabajo con los distintos ODS dentro de la educación. La educación artística es el espacio para trabajar la educación emocional, el pensamiento crítico y la responsabilidad social, aspectos que contribuyen a un desarrollo integral de la personalidad (Bisquerra y Pérez, 2012).

Desde los ODS podemos trabajar para erradicar o minimizar situaciones de problemáticas de acoso escolar, según Merma et al. (2020), a través de los ODS4. EDUCACIÓN DE CALIDAD, ODS5. IGUALDAD DE GÉNERO y ODS10. REDUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES, fomentando con ellos “una convivencia que potencie las relaciones interpersonales” (p. 25). Estos ODS están estrechamente relacionados con la promoción del pensamiento crítico y la responsabilidad social. El docente tiene que saber integrar estos saberes y desarrollar la enseñanza desde estos valores (Martínez et al., 2020).

Escribano (2022) nos ofrece una posibilidad de trabajar algunos ODS desde la educación artística.

- Establece los ODS1. FIN DE LA POBREZA, ODS2. HAMBRE CERO, ODS6. AGUA LIMPIA Y SANEAMIENTO, ODS7. ENERGÍA ASEQUIBLE Y NO CONTAMINANTE, ODS12. PRODUCCIÓN Y CONSUMO RESPONSABLES, ODS13. ACCIÓN POR EL CLIMA, ODS14. VIDA SUBMARINA y ODS15. VIDA DE ECOSISTEMAS TERRESTRES como ODS con carácter actitudinal con posibilidad de trabajarse como contenido paralelo.
- El ODS3. SALUD Y BIENESTAR se puede relacionar con la alfabetización emocional desde las competencias clave.

- El ODS5. IGUALDAD DE GÉNERO, tiene naturaleza tanto de contenido en sí mismo como de saber actitudinal, y puede trabajarse desde “una actitud de constante sospecha sobre los discursos que legitiman el poder” (p. 114) poniendo el foco de atención en los microrrelatos. Destaca la aplicación para la alfabetización visual y las metodologías de educación artística, como la educación artística basada en la Cultura Visual (EACV) en el trabajo del ODS16 (Paz, justicia e instituciones sólidas).
- Asimismo, poniendo el foco de atención en el trabajo de la creatividad y la innovación curricular, presenta el ODS8. TRABAJO DECENTE Y CRECIMIENTO ECONÓMICO, ODS9. INDUSTRIA, INNOVACIÓN E INFRAESTRUCTURA, ODS10. REDUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES, ODS11. CIUDADES Y COMUNIDADES SOSTENIBLES y OSD17. ALIANZAS PARA LOGRAR LOS OBJETIVOS. El ODS4. EDUCACIÓN DE CALIDAD se establece en estos estudios como un objetivo transversal a todos ellos, como hemos visto en la EDS.

Hemos visto varios frentes desde donde abordar la alineación de los ODS con los estudios de educación superior: desde una mirada global que configure un aprendizaje permanente, a través de la transversalidad y la interdisciplinariedad, y como integración directa en los contenidos curriculares. Asimismo, vemos que la educación y la mediación artística suponen un puente de conexión natural con la EDS, la responsabilidad social y el desarrollo del pensamiento crítico. El ámbito artístico, dentro y fuera del aula, nos ofrece un espacio de trabajo para la transformación social y la integración de los valores que recogen los ODS. Este recorrido desemboca en el contexto de nuestra investigación.

Contexto del estudio

El contexto global del estudio es el proyecto I+D *La contribución del arte a los Objetivos de Desarrollo Sostenible en las titulaciones universitarias. Recursos e instrumentos para su implantación* [PID2020-112964RB-I00] desde el que se estudian los mapas competenciales de una serie de titulaciones de estudios superiores del ámbito artístico, y la alineación con los ODS de estas competencias dentro de los planes de estudios.

En este artículo partimos del análisis dentro del proyecto de las competencias del Máster Universitario en Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales (MEDART) de la Universidad Complutense de Madrid. Esta titulación tiene como objetivo la formación de profesionales en el área de la educación artística y la creación plástica para desarrollar propuestas desde la educación, creación y mediación en contextos sociales, culturales y de salud.

La propia naturaleza del máster presenta una conexión directa con los conceptos clave presentados anteriormente. A ellos sumamos la formación del profesorado, que es un factor clave para la calidad educativa (Giner et al., 2020; Luján et al. 2020; Martínez et al., 2020; Merma et al., 2020). El profesorado y alumnado del máster, futuros docentes, desarrollan prácticas de creación y mediación en

las que el arte es una herramienta de conocimiento, cambio social y de contribución a la mejora de la salud. Aunando todo lo anterior, el máster aborda las necesidades sociales que Ruiz y Vivar-Quintana (2022) conectan con los ODS: “educación, salud, protección social y oportunidades laborales” (p. 89), todo ello desde una perspectiva de educación, creación y mediación artísticas.

Objetivos

El objetivo general es identificar si la presencia de los ODS, en el aula y el desarrollo real de las asignaturas, dentro del contexto universitario de Artes –desde el estudio a nivel micro de su presencia en el MEDART–, se corresponde con la información pública de los planes de estudios.

Para alcanzar este objetivo establecemos los siguientes objetivos específicos, teniendo en cuenta que en estudios anteriores hemos cumplido con el análisis de la presencia de los ODS en las competencias de la titulación (Yáñez y Lekue 2023):

- Analizar cualitativamente la presencia de los ODS en los contenidos de las guías docentes de las asignaturas y sus posibilidades de trabajo en el aula.
- Estudiar los métodos de acercamiento a los ODS de las distintas asignaturas a través de la opinión directa de los docentes.
- Comparar los resultados de presencia de los ODS en los tres frentes de estudio: competencias, contenidos y aula.
- Evaluar la presencia real de los ODS con base en dicha comparación.

Método

El estudio consiste en la obtención, análisis y relación los datos relativos a la presencia de los ODS en las asignaturas de la titulación, para tener una visión más global y completa de dicha presencia. Como vemos en la fundamentación teórica, podemos encontrar los ODS desde una mirada global, transversal o integrada a nivel curricular. Para identificar esta presencia a estos niveles se estudia su relación con las competencias, con los contenidos y con la impartición real de las asignaturas y módulos de la titulación.

Se parte de un estudio cualitativo de investigación documental sobre los 9 planes de estudios del MEDART, como parte de proyecto I+D anteriormente citado. Mediante la técnica de análisis de contenido se aplica el sistema categorial (Menéndez-Varela, 2022) establecido en una fase inicial del proyecto, en la que se establecen cinco dimensiones principales: tipos de competencia, procesos cognitivos, relación con el arte, problemas de formulación/redacción y relación con los ODS. El análisis de contenido es un “método para estudiar y analizarlas comunicaciones de una forma sistemática, objetiva y cuantitativa” (López-Noguero, 2002, p. 168).

Este análisis se realiza con el apoyo de un software de análisis cualitativo, en este caso, el QDA Miner Lite, que nos permite codificar los planes docentes aplicando el sistema categorial establecido. Para este estudio, el análisis se hace extensivo a los contenidos de los planes docentes y, posteriormente, se relacionan estos resultados con los obtenidos de la experiencia directa en el aula y la impartición de las asignaturas de los docentes, que recogemos mediante un cuestionario cuantitativo.

Para comprender mejor el método se explica a través de sus fases de trabajo.

Análisis de competencias en QDA

Como fase previa partimos de los resultados del análisis completo (Yáñez-Martínez y Lekue, 2023) de las cinco dimensiones (Menéndez-Varela, 2022) y seleccionamos los datos de la relación de las competencias con los ODS. El análisis de contenido se caracteriza por el uso de categorías, estas nos permiten sistematizar la investigación (Abela, 2002) y adquirir una posición unificada y objetiva frente a las fuentes.

Las competencias se analizan dentro de los planes docentes, por lo que se analizan 162 competencias en total sumando las competencias de todas las asignaturas –7 competencias generales que aparecen en los 9 planes dando un total de 63; 7 competencias transversales que aparecen también en los 9 planes resultando otras 63 y 21 competencias específicas que se repiten únicamente en algunos planes siendo un total de 36 competencias específicas–. Sobre este dato se aplicará el 100% en los datos que veremos más adelante.

Los criterios de clasificación de los códigos dentro de la categoría relación con los ODS son los siguientes (Menéndez-Varela, 2022):

- **Desconectada:** Competencias que no recogen en su título u objetivos de aprendizaje asociados el término "ODS" o algún ODS concreto, ni se identifican ideas relacionadas con los ODS y sus metas.
- **Afín:** Competencias que no mencionan en su título u objetivos de aprendizaje asociados el término "ODS" o algún ODS concreto. Sin embargo, recogen clara y directamente algunas ideas relacionadas con los ODS y sus metas.
- **Alineada:** Competencias que mencionen en su título u objetivos de aprendizaje asociados el término "ODS" o algún ODS concreto.

Para la relación de afinidad se analizan las relaciones de las competencias con los enunciados de los ODS y sus metas y se identifican algunos aspectos afines. Los criterios de afinidad se aplican y amplían en el análisis de los contenidos, por lo que se presentan en la siguiente fase.

Análisis de contenidos en QDA

Para completar la visión de la presencia de los ODS dentro de la titulación se realiza una nueva revisión de los planes docentes, en este caso en la parte de los contenidos de las asignaturas, para analizar cualitativamente la relación con los ODS.

Se analizan los contenidos de los 9 planes docentes como conjunto completo y se establecen las desconexiones, afinidades y alineaciones con los ODS, siendo 9 el 100% de los casos en esta fase de análisis.

Se aplican igualmente los códigos presentados en la fase anterior y se establecen los siguientes criterios de afinidad para la relación de los contenidos con los ODS y sus metas:

- ODS3. SALUD Y BIENESTAR. Hablan de salud, pero no de bienestar.
- ODS4. EDUCACIÓN DE CALIDAD. Hablan de educación, procesos didácticos, etc., relacionados con una educación artística como vehículo de desarrollo cognitivo, emocional y social.
- ODS 5. IGUALDAD DE GÉNERO. Hablan de activismo artístico, género y feminismo.
- ODS8. TRABAJO DECENTE Y CRECIMIENTO ECONÓMICO. Hablan del trabajo multidisciplinar entre campos profesionales (relacionado con las metas).
- ODS9. INDUSTRIA, INNOVACIÓN E INFRAESTRUCTURAS. Hablan del uso de las TIC, investigación y proyección al doctorado (relacionado con las metas).
- ODS10. REDUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES.: Hablan de la mejora de la realidad social y accesibilidad universal. También de género, clase y raza (relacionado con las metas).
- ODS 11. CIUDADES Y COMUNIDADES SOSTENIBLES. Relacionado con la mediación y prácticas colaborativas. Protección del patrimonio cultural y natural (relacionado con las metas).
- ODS 12. PRODUCCIÓN Y CONSUMO RESPONSABLES. Relacionado con el arte transformador y dimensión ecosocial (relacionado con las metas).
- ODS 13. ACCIÓN POR EL CLIMA. Hablan de la crisis climática.
- ODS16. PAZ, JUSTICIA E INSTITUCIONES SÓLIDAS. Hablan de cultura de la paz y valores democráticos.

Estudio de la presencia en el aula

El tercer nivel de análisis se desarrolla a través del trabajo con los docentes de la titulación. Mediante un cuestionario cuantitativo se recoge los datos de la presencia de los ODS en el aula/desarrollo de la asignatura. Asimismo, se deja un espacio abierto para posibles observaciones o aclaraciones a su respuesta.

Para esta fase se aplican igualmente las categorías de desconexión, afinidad o alineación, pero se presentan de la siguiente manera a los docentes:

- Desconexión: no tiene presencia en la asignatura.
- Afinidad: tiene alguna relación con lo impartido en la asignatura. Trabajamos algunas conexiones con este tema.
- Alineación: tiene una relación directa con lo impartido en la asignatura. Este tema se trabaja literalmente en contenidos, actividades u obras de autores.

Los docentes tienen que marcar una de las tres opciones en cada uno de los 17 ODS con relación a lo que se imparte realmente en el aula. Para las respuestas de los módulos de prácticas y TFM la coordinadora del máster responde sobre la experiencia de los trabajos realizados en ambos módulos.

Relación o triangulación de los datos

La última fase consiste en relacionar los datos para poder establecer un análisis global y por ODS de la desconexión, afinidad o alineación de los ODS con el máster a nivel general, sin desglosar por asignatura.

Resultados

Para comenzar, presentamos los datos globales de la relación de los tres análisis y posteriormente un breve repaso por ODS.

Tabla 1. Resultados globales comparados.

	Competencias						Contenidos						Aula					
	Des.	Afín	Alin.	Des.	Afín	Alin.	Des.	Afín	Alin.	Des.	Afín	Alin.	Des.	Afín	Alin.			
ODS1	162	100%	0	0%	0	0%	9	100%	0	0%	0	0%	3	33%	6	67%	0	0%
ODS2	162	100%	0	0%	0	0%	9	100%	0	0%	0	0%	5	56%	4	44%	0	0%
ODS3	150	93%	1	1%	11	7%	8	89%	0	0%	1	11%	1	11%	4	44%	4	44%
ODS4	162	100%	0	0%	0	0%	5	56%	4	44%	0	0%	1	11%	2	22%	6	67%
ODS5	153	94%	0	0%	9	6%	7	78%	1	11%	1	11%	1	11%	2	22%	6	67%
ODS6	162	100%	0	0%	0	0%	9	100%	0	0%	0	0%	6	67%	3	33%	0	0%
ODS7	162	100%	0	0%	0	0%	9	100%	0	0%	0	0%	7	78%	2	22%	0	0%
ODS8	153	94%	9	6%	0	0%	7	78%	2	22%	0	0%	1	11%	5	56%	3	33%
ODS9	144	89%	18	11%	0	0%	7	78%	2	22%	0	0%	4	44%	3	33%	2	22%
ODS10	144	89%	18	11%	0	0%	5	56%	3	33%	1	11%	1	11%	4	44%	4	44%
ODS11	162	100%	0	0%	0	0%	8	89%	1	11%	0	0%	3	33%	5	56%	1	11%
ODS12	162	100%	0	0%	0	0%	8	89%	1	11%	0	0%	2	22%	7	78%	0	0%
ODS13	162	100%	0	0%	0	0%	8	89%	1	11%	0	0%	3	33%	5	56%	1	11%
ODS14	162	100%	0	0%	0	0%	9	100%	0	0%	0	0%	6	67%	3	33%	0	0%
ODS15	162	100%	0	0%	0	0%	9	100%	0	0%	0	0%	6	67%	2	22%	1	11%

ODS16	153	94%	9	6%	0	0%	4	44%	5	56%	0	0%	1	11%	6	67%	2	22%
ODS17	162	100%	0	0%	0	0%	9	100%	0	0%	0	0%	7	78%	1	11%	1	11%
Total	-		55		20		130		20		3		58		64		31	

Fuente: original de la autora.

En la Tabla 1 podemos ver todos los datos de los tres análisis, respondiendo a los totales especificados en el método para cada caso. En la primera columna de cada categoría, dentro de cada dimensión del estudio, vemos el recuento sobre el total, en el caso de las competencias 162 (nº de competencias) y en los casos de contenidos y experiencia en el aula 9 (nº de asignaturas). En la segunda columna vemos el porcentaje de aparición, en el caso de las competencias 162 sería el 100% de los casos, y en los contenidos y aula 9 sería el 100% de los casos. El resultado es una visión global de la titulación. Subrayados en gris aparecen los casos de alineación.

En el campo de las competencias vemos un total de 20 alineaciones con los ODS3 y ODS5, que se corresponden con las competencias CT5 y CE21 para el ODS3, teniendo alineación con 11/162 competencias, resultando el 7%, y la competencia CT7 para el ODS5, que corresponde a una alineación con 9/162 competencias, siendo el 6%. Asimismo, vemos 55 afinidades en algunas competencias con los ODS3 (CE20; 1/162; 1%), ODS8 (CT5; 9/162; 6%), ODS9 (CG1 y CG7; 18/162; 11%), ODS10 (CG6 y CT7; 18/162; 11%) y ODS16 (CT7; 9/162; 6%). Como se puede ver algunas competencias, por la extensión de su redacción, presentan afinidad con varios ODS. Las restantes 123 competencias presentan desconexión con todos los ODS.

En el campo de los contenidos vemos un total de 3 alineaciones. Con los ODS3 (1/9; 11%), ODS5 (1/9; 11%) y ODS10 (1/9; 11%). Vemos 20 afinidades totales con un gran número de objetivos: ODS4 (4/9; 44%), ODS5 (1/9; 11%), ODS8 (2/9; 22%), ODS9 (2/9; 22%), ODS10 (3/9; 33%), ODS11 (1/9; 11%), ODS12 (1/9; 11%), ODS13 (1/9; 11%) y ODS16 (5/9; 56%). Siete de los ODS presentan desconexión con los contenidos de los planes docentes, siendo un total de 130 desconexiones.

Desde la experiencia en el aula la alineación y afinidad con el número de ODS aumenta, identificando un total de 31 alineaciones, siendo 23 las más significativas –por el número de asignaturas que identifican su presencia, entre tres y seis– con los ODS3 (4/9; 44%), ODS4 (6/9; 67%), ODS5 (6/9; 67%), ODS8 (3/9; 33%), ODS10 (4/9; 44%). Las otras 8 alineaciones se producen en una o dos asignaturas con los ODS9 (2/9; 22%), ODS11 (1/9; 11%), ODS13 (1/9; 11%), ODS15 (1/9; 11%), ODS16 (2/9; 22%) y ODS17 (1/9; 11%). Vemos un total de 64 afinidades, que se corresponden con los ODS1 (6/9; 67%), ODS2 (4/9; 44%), ODS3 (4/9; 44%), ODS4 (2/9; 22%), ODS5 (2/9; 22%), ODS6 (3/9; 33%), ODS7 (2/9; 22%), ODS8 (5/9; 56%), ODS9 (3/9; 33%), ODS10 (4/9; 44%), ODS11 (5/9; 56%), ODS12 (7/9; 78%), ODS13 (5/9; 56%), ODS14 (3/9; 33%), ODS15 (2/9; 22%), ODS16 (6/9; 67%) y ODS17 (1/9; 11%). Y 58 desconexiones.

Tabla 2. Resultados de desconexión, afinidad y alineación globales sobre el 100% de posibilidades de presencia de los 17 ODS.

Competencias			Contenidos			Aula		
Des.	Afín	Alin.	Des.	Afín	Alin.	Des.	Afín	Alin.
123	55	20	130	20	3	58	64	31
76%	34%	12%	85%	13%	2%	38%	42%	20%

Fuente: original de la autora.

En la Tabla 2, retomamos los recuentos de desconexiones, afinidades y alineaciones e incorporamos el porcentaje global tomando como referencia el total de posibilidades de presencia de los ODS en cada una de las tres dimensiones del estudio². Vemos una clara tendencia a la desconexión en las competencias y los contenidos y algo más de equilibrio en el aula.

Para profundizar en los resultados vamos a revisar la relación de las tres dimensiones en cada ODS.

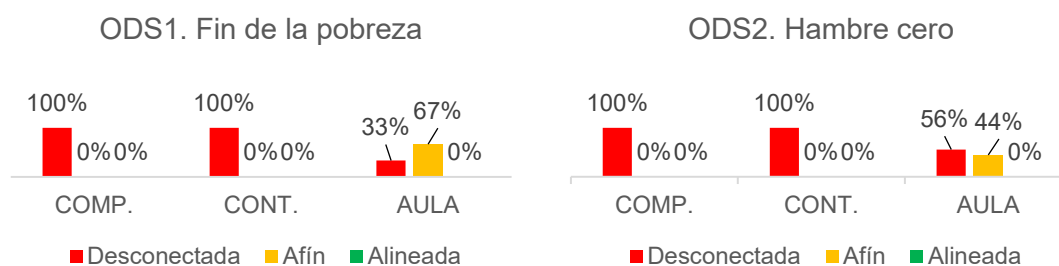


Figura 1. Comparación de los datos del ODS1 y ODS2. Fuente: original de la autora.

En el caso del ODS1 y ODS2 (Fig. 1) destacamos la identificación de los docentes como objetivos afines con gran parte de las asignaturas –seis en el caso del ODS1 y cuatro en el caso del ODS2, contrastando claramente con la completa desconexión en competencias y contenidos. No hay alineación en ninguna de las dimensiones.

² Los porcentajes globales de desconexión, afinidad y alineación se obtienen de los siguientes cálculos: en contenidos y experiencia en el aula se toma como referencia la cifra que resultaría de obtener un 100% de presencia de los 17 ODS en las 9 asignaturas, dando como resultado 153. En el caso de las competencias, las 162 competencias representan la totalidad de la titulación. Se tienen en cuenta como casos individuales y no como conjunto, como en contenidos y aula, por lo que el 100% sería 162, ya que no podemos valorar el 100% con una presencia de todos los ODS en cada competencia. Los porcentajes en este caso de desconexión, afinidad y alineación no suman 100% porque en algunas competencias hay presencia de varios ODS.

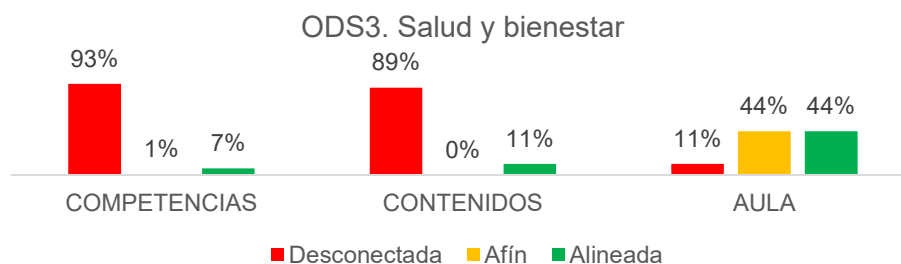


Figura 2. Comparación de los datos del ODS3. Fuente: original de la autora.

El ODS3 (Fig. 2) tiene presencia en las tres dimensiones. De hecho, presenta alineación en competencias contenidos y aula. Esto implica que aparece literalmente en competencias y contenidos, y que cuatro de los docentes consideran que se trata de forma directa en la asignatura. Otros cuatro docentes consideran que tiene afinidad, con lo que solo hay una asignatura en la que el ODS3 no tenga presencia desde la experiencia de los docentes.

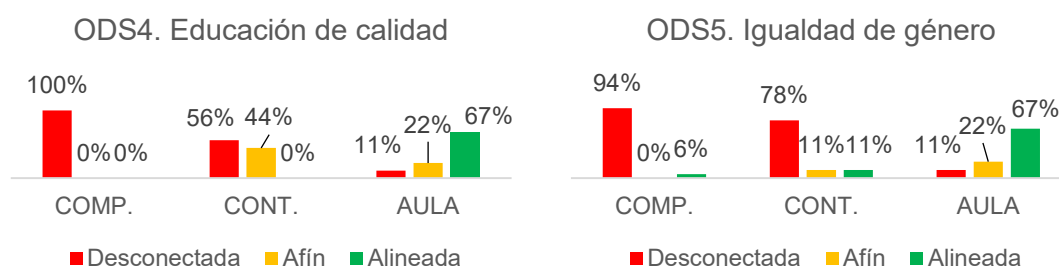


Figura 3. Comparación de los datos del ODS4 y ODS5. Fuente: original de la autora.

Los ODS4 y ODS5 (Fig. 3) también tienen una fuerte presencia, como sucedía con el ODS3. La salud, la educación y la igualdad son constantes en contenidos y percepción de los docentes en distintas medidas. En este caso, la mayoría de los docentes los identifican como alineados –en seis de las nueve asignaturas en cada caso– o afines –dos asignaturas– quedando únicamente una asignatura que no los considera ni alineados ni afines. Respecto a las competencias la situación es la contraria, en su mayoría desconectado, y respecto a los contenidos vemos afinidad con el ODS4, debido a la relación del máster con la educación de calidad a través de la educación artística.

Los ODS6 y ODS7 (Fig. 4) parecen únicamente de forma afín en algunas experiencias en el aula, en el resto de dimensiones y asignaturas están desconectados.

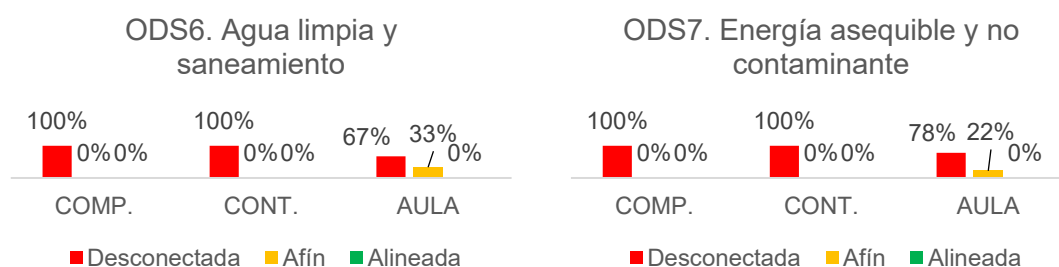


Figura 4. Comparación de los datos del ODS6 y ODS7. Fuente: original de la autora.

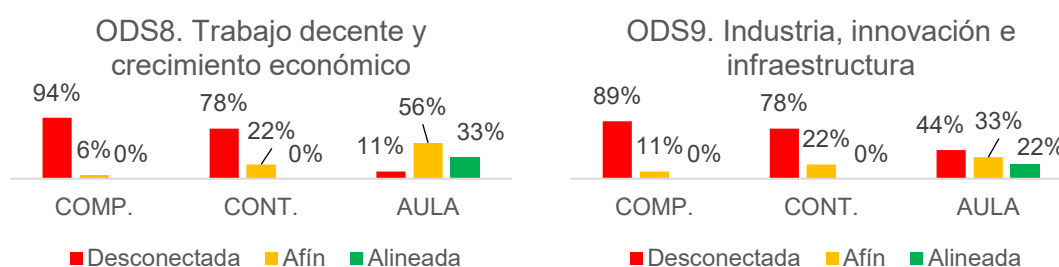


Figura 5. Comparación de los datos del ODS8 y ODS9. Fuente: original de la autora.

En estos dos objetivos (Fig. 5) vemos afinidad en las tres dimensiones, destacando el aula en el ODS8, siendo más de la mitad y teniendo una alineación significativa en ambos ODS. Las competencias reflejan ligeramente la presencia, con nada de alineación. Y los contenidos solo presentan afinidad en dos asignaturas cada uno.

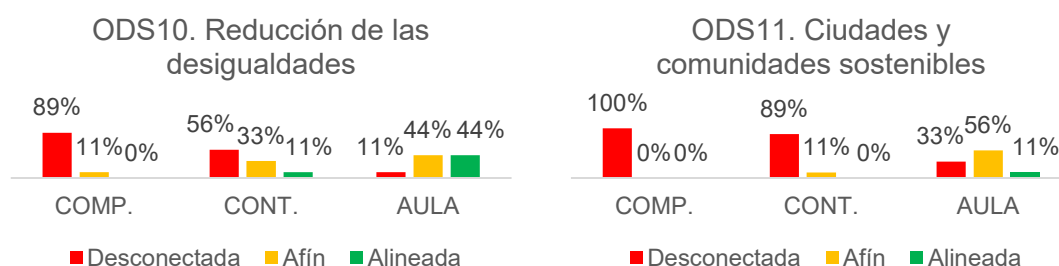


Figura 6. Comparación de los datos del ODS10 y ODS11. Fuente: original de la autora.

En el ODS10 (Fig. 6) volvemos a ver una presencia en todas las aulas excepto en una, con un equilibrio entre alineación y afinidad –cuatro y cuatro–. Es un objetivo con bastante presencia en los contenidos y con algo de afinidad en las competencias. En el caso del ODS11 (Fig. 6) la desconexión es total en las competencias, solo vemos una afinidad en los contenidos, pero los docentes identifican un 56% de afinidad y un 11% de alineación, resultando seis asignaturas con presencia del ODS11.

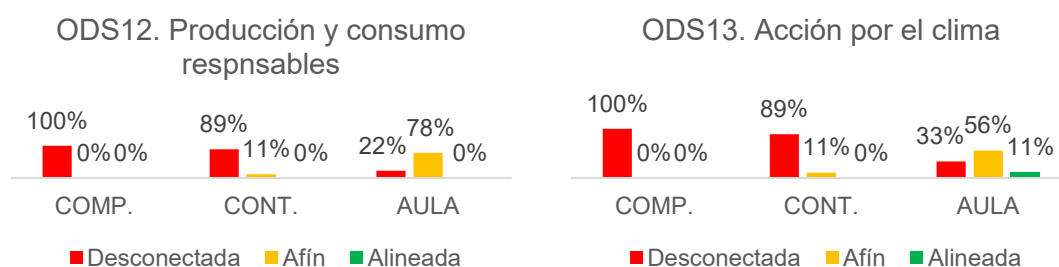


Figura 7. Comparación de los datos del ODS12 y ODS13. Fuente: original de la autora.

Los ODS12 y ODS13 (Fig. 7) tienen una desconexión total en las competencias, una ligera afinidad en los contenidos –en una asignatura cada uno–, pero en cambio vemos una identificación clara de los docentes sobre la presencia de estos ODS en la impartición de las asignaturas.

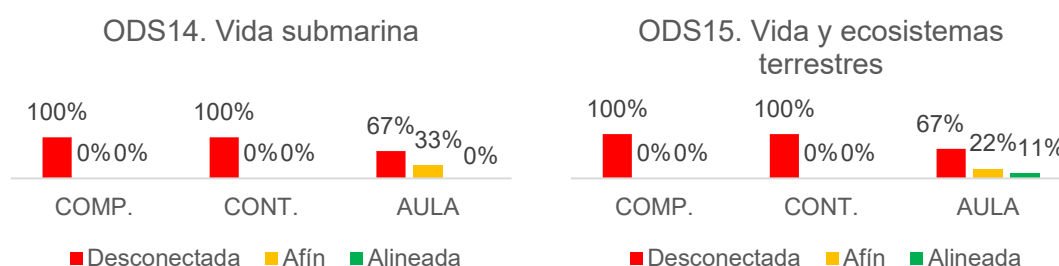


Figura 8. Comparación de los datos del ODS14 y ODS15. Fuente: original de la autora.

En los ODS14 y ODS15 (Fig. 8) se acentúa la situación de los dos anteriores, ya que hay desconexión total tanto en competencias como en contenidos, pero los docentes identifican presencia en tres asignaturas –tres afinidades en el ODS14 y dos afinidades y una alineación en el ODS15–.

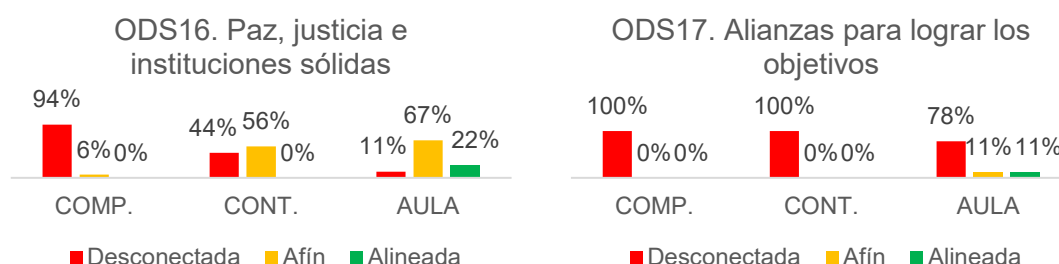


Figura 9. Comparación de los datos del ODS16 y ODS17. Fuente: original de la autora.

El ODS16 (Fig. 9) tiene una ligera afinidad en las competencias, pero se identifica bastante presencia en contenidos y aula, destacando una alta afinidad. En dos asignaturas los docentes identifican alineación, es decir, una relación directa con este ODS o sus metas. El caso del ODS17 (Fig. 9)

repite lo de otros anteriores, completa desconexión en competencias y contenidos y alguna presencia en el aula –una alineación y una afinidad–.

En las observaciones abiertas algunos docentes nos dejan constancia de la existencia de una relación de las asignaturas y sus programas con los ODS de forma tangencial, aunque no se desarrollen específicamente. “Hay muchos aspectos del programa que son tangenciales a los ODS, aunque específicamente no se desarrollan como tales” (docente 2)³. En otro caso se trabaja en la asignatura con artistas o colectivos artísticos que están implicados con los ODS e identifica relación directa con algunos ODS por trabajar sus contenidos: “feminismos y políticas desde el cuerpo, crisis climática y pensamiento posthumanista, etc.” (docente 7).

Discusión

Una vez analizados los datos vemos un orden creciente distinto si analizamos la presencia de cada uno de los 17 ODS –nivel cualitativo– y si analizamos los datos cuantitativos. A nivel cualitativo (Tabla 3) la presencia de los ODS es más significativa en el aula, seguida por los contenidos y, por último, las competencias, tanto en alineaciones como en afinidades.

Tabla 3. Listado de ODS alineados y afines en las tres dimensiones.

	Competencias	Contenidos	Aula
Alineación	ODS3 y ODS5	ODS3, ODS5 y ODS10	ODS3, ODS4, ODS5, ODS8, ODS9, ODS10, ODS11, ODS13, ODS15, ODS16 y ODS17
Afinidad	ODS3, ODS8, ODS9, ODS10 y ODS16	ODS4, ODS5, ODS7, ODS8, ODS9, ODS10, ODS11, ODS12, ODS13 y ODS16	Todos

Fuente: original de la autora.

En el análisis cuantitativo, contenidos y competencias cambian de puesto, debido a la relación con el recuento global de competencias (162) y el número de relaciones con los ODS con cada asignatura (153).

- Contenidos 2% de alineación y 13% de afinidad.
- Competencias 12% de alineación y 34% de afinidad.
- Aula 20% de alineación y 42% de afinidad.

³ Para mantener el anonimato de las respuestas se nombra a los docentes por el orden en responder al cuestionario online.

Esto nos demuestra que realmente hay mayor presencia cuantitativa global de los ODS en las competencias que en los contenidos, aunque la presencia individual de los ODS nos indique mayor presencia en contenidos que en competencias. Este dato debe matizarse teniendo en cuenta que la presencia en competencias se realiza principalmente en competencias generales y transversales, que se repiten en todas las asignaturas, y tiene una leve presencia en las específicas. En cualquiera de los casos, los datos de competencias y contenidos responden a los datos de los planes docentes, e incluso en conjunto son menos significativas que la presencia real en el aula aportada por los docentes de las asignaturas.

Repasando los ODS más significativos, vemos una constante que son los ODS3. SALUD Y BIENESTAR y ODS5. IGUALDAD DE GÉNERO Estos objetivos tienen una fuerte presencia en el máster debido a los ámbitos de trabajo del mismo. Además de aparecer literalmente en alguna competencia, tanto salud y bienestar como igualdad entre hombres y mujeres, vemos que el ámbito de arte y salud y de la educación para la igualdad son claves en el desarrollo del aprendizaje del máster. Por este motivo los docentes los identifican también con una fuerte presencia, siendo los dos ODS más significativos en el estudio.

El siguiente que aparece en varias dimensiones es el ODS10. REDUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES. Aunque presenta una afinidad leve en las competencias, su presencia en contenidos y el aula es bastante significativa. En los contenidos de cuatro asignaturas podemos ver aspectos relacionados con este ODS o sus metas, y ocho de los nueve docentes identifican su presencia. Esto se debe a la fuerte presencia de la transformación social en el máster.

La presencia del ODS4. EDUCACIÓN DE CALIDAD es importante. En el análisis de competencias se tomó la decisión de no identificar afinidades a este ODS, a pesar de que hemos visto que la educación artística tiene una relación directa con la educación de calidad. En los contenidos hay una mayor referencia a esta educación de calidad desde los procesos de educación artística, aunque no aparezca directamente el concepto de educación de calidad. Esto hace que en competencias haya desconexión, en contenidos haya una alta afinidad y en el aula haya una presencia muy significativa, con una alta alineación.

En los casos del ODS8. TRABAJO DECENTE Y CRECIMIENTO ECONÓMICO y el ODS9. INDUSTRIA, INNOVACIÓN E INFRAESTRUCTURA nuevamente hay una leve afinidad en las competencias, algo más elevada en las afinidades de los contenidos, pero claramente presente desde la realidad del aula en 8 asignaturas el ODS8 y en 5 asignaturas el ODS9.

El último caso destacado es el ODS16. PAZ, JUSTICIA E INSTITUCIONES SÓLIDAS que nuevamente tiene relación con muchos de los valores inclusivos y sociales transmitidos a través del máster. Aunque tiene una leve afinidad en las competencias, vemos una relación de afinidad en cinco

asignaturas y, nuevamente, ocho de los nueve docentes ven una clara presencia ya sea directa o por afinidad.

Conclusiones

Lo que podemos ver en estos casos destacados y en los datos globales es que la presencia de los ODS en los planes docentes –y, en consecuencia, en la documentación que se puede consultar del máster de forma pública y abierta a través de su web, que en este caso se analiza a través de las competencias y contenidos– es mucho menor que la que realmente experimentan los estudiantes que cursan el máster.

Dentro de las limitaciones encontradas –más allá de la escasa de alineación directa de los ODS en los planes docentes–, encontramos una falta de profundización en las metas de los OSD por parte de algunos docentes, que no han identificado con su impartición algunos aspectos afines que desde los estudios previos de la titulación sí se han identificado asociados a estas mismas asignaturas. Asimismo, la afinidad con los ODS resulta difícil, ya que la aparición literal de todos los ODS en los planes docentes supondría un añadido a la ya extensa programación en poco tiempo que tienen las asignaturas, como ya hemos visto en Vargas y Aragón (2021).

La presencia transversal de los ODS parece ser la respuesta más accesible. En el máster esta presencia es muy elevada, como demuestra la experiencia de implementación de las asignaturas en el aula. Pero, siguiendo lo aprendido a través de las experiencias expuestas en la fundamentación teórica, sería conveniente que esta realidad de trabajo con los ODS quedara reflejada en los contenidos curriculares y en sus competencias específicas, de forma que no supongan una sobre carga ni para el docente ni para el alumnado, reflejando las afinidades a los ODS y destacando las alineaciones más claramente. De esta manera sería visible ya desde los planes de estudios que se está atendiendo a la presencia de los ODS en todas las dimensiones del proceso educativo del máster.

El MEDART presenta un escenario muy favorable para la inserción oficial de algunos ODS en las programaciones de la mayoría de las asignaturas debido, como decíamos, a su relación directa con la mediación artística. Más allá del objetivo académico del máster en la formación de profesionales de la educación artística y la creación plástica, que desarrollen propuestas desde la educación, creación y mediación, nuestros masterandos se forman como agentes de transformación social, para la construcción de una sociedad más inclusiva, igualitaria, equitativa y sostenible, entre otros. Esto es así por esa relación que hemos visto del arte y la educación artística con una visión social e implicada en la sociedad a nivel general y en las comunidades de intervención a nivel local. De esta forma, el MEDART es una referencia directa para esta relación de las artes con esta necesidad de trabajo de la Agenda 2030 y es por ello por lo que lo consideramos un punto de partida para este análisis de la presencia de los ODS en el contexto universitario de Artes.

A través de los datos presentados tenemos una visión global de la presencia de los ODS en el máster, pudiendo identificar qué ODS tienen ya una presencia significativa y en cuáles debemos prestar más atención a nivel general. Como línea de investigación futura se analizarán los datos a nivel de asignatura, para identificar y diseñar planes específicos para cada materia.

Agradecimientos

Esta investigación fue financiada por la Agencia Estatal de Investigación [PID2020-112964RB-I00 / AEI / 10.13039/501100011033]; el Instituto de Desarrollo Profesional-ICE de la Universidad de Barcelona [REDICE24-3666]; el Vicerrectorado de Política Docente y el Programa de Investigación, Innovación y Mejora de la Docencia y el Aprendizaje de la Universidad de Barcelona [GIDC-ODAS].

Referencias

- Abela, J.A. (2002). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Centro de estudios andaluces.
- Bisquerra Alzina, R., y Pérez Escoda, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en Supervisión Educativa*, 16. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i16.502>
- Calles, C. (2020). ODS y educación superior. Una mirada desde la función de investigación. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 32(2), 167–201. <https://doi.org/10.54674/ess.v32i2.288>
- CRUE. (2005). *Directrices para la Sostenibilización Curricular*. Recuperado de https://www.um.es/documents/10908394/12705734/CRUE_sostenibilizacion_curricular.pdf/7db00090-d141-430f-988d-6bcb5f4a6e84
- Edwards, D. B., Sustarsic, M., Chiba, M., McCormick, M., Goo, M., & Perriton, S. (2020). Achieving and Monitoring Education for Sustainable Development and Global Citizenship: A Systematic Review of the Literature. *Sustainability*, 12(4), 1383. <http://dx.doi.org/10.3390/su12041383>
- Escribano Belmar, B. (2022). La búsqueda, reescritura e innovación en la Didáctica de la Educación Artística para el desarrollo de los ODS. En C. López Esteban (Ed.), *Los ODS. Avanzando hacia una educación sostenible. Modelos y Experiencias en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas* (pp. 107–118). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Giner Gomis, A., Lozano Cabezas, I. y Iglesias Martínez, M. J. (2020). Diseño curricular de integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4, de educación inclusiva y de calidad, y 5, de igualdad de género, en la asignatura «Diseño de los procesos educativos en la educación infantil». En G. Merma Molina (Coord.), *Experiencias de integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el diseño curricular universitario* (pp. 82–109). Graó.

- Huerta, R. y Domínguez, R. (2022). Sociedad para la Educación Artística SEA. EARI. Educación artística. *Revista de investigación*, 13, 9–20. <https://doi.org/10.7203/eari.13.25836>
- Julie's Bicycle. (2021). *Artes y cultura- un recurso para el cambio climático. Julie's Bicycle y British Council*. Recuperado de https://www.britishcouncil.cl/sites/default/files/este_es.pdf
- Lara-Ruiz R. (2023). Arte participativo en España (2022-2023). La gestión de los eventos culturales temporales. *Arte, Individuo y Sociedad*, 36(2), 467–479. <https://doi.org/10.5209/aris.92056>
- Lázaro Herrero, M.L., Torrijos Fincias, P., Torrecilla Sánchez, E.M., Olmos Migueláñez, S. y Canal Bedia, R. (2022). Objetivos de Desarrollo Sostenible. ODS: ideas clave. En C. López Esteban (Ed.), *Los ODS. Avanzando hacia una educación sostenible. Modelos y Experiencias en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas* (pp. 23–40). Ediciones Universidad de Salamanca.
- López Esteban, C. (Ed.). (2022). *Los ODS. Avanzando hacia una educación sostenible. Modelos y Experiencias en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- López-Noguero, F. (2002) El Análisis de contenido como método de investigación. XXI. *Revista de educación*, 4, 167–180. <http://hdl.handle.net/10272/1912>
- Lorente-Echevarría, S., Murillo-Pardo, B., Corral-Abós, A., Canales-Lacruz, I., & Larraz-Rábanos, N. (2022). Proyecto creativo físico-artístico basado en los objetivos de desarrollo sostenible: “La Voz del Rehén” (Creative sustainable development goal-based physical-artistic Project: “La voz del rehén”). *Retos*, 43, 944–953. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.89440>
- Luján Feliu-Pascual, I., Menargues Marcilla, M. A. y Díez Ros, R. (2020). Diseño curricular de integración de los 17 ODS en la asignatura «Educación para el desarrollo personal, social y medioambiental». En G. Merma Molina (Coord.), *Experiencias de integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el diseño curricular universitario* (pp. 137–165). Graó.
- M'Rabet Tamsamani, R. y Quirosa García, V. (Coords.). (2022). *ODS y educación inclusiva en la educación superior: experiencias y propuestas transdisciplinares de innovación docente*. Dykinson.
- Martínez Ruiz, M. A., Sauleda Martínez, L. & Urrea Solano, M. (2020). ¿Son los Objetivos de Desarrollo Sostenible una responsabilidad social en los estudios de educación superior? En G. Merma Molina (Coord.), *Experiencias de integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el diseño curricular universitario* (pp. 12–23). Graó.
- Maya-Cámara, E. y Ramírez-Bahena, M. H. (2022). La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). En C. López Esteban (Ed.), *Los ODS. Avanzando hacia una educación sostenible*.

- Modelos y Experiencias en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas* (pp. 41–52). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Menéndez-Varela, J.L. (2022, septiembre 5-6). *Propuesta de un sistema de categorías para el análisis cualitativo de los mapas de competencias de las titulaciones universitarias* [Presentación Ponencia]. V Simposio Nacional de Investigación e Innovación en Didáctica de las Artes, Barcelona.
- Merma Molina, G. (Coord.). (2020). *Experiencias de integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el diseño curricular universitario*. Barcelona: Graó.
- Merma Molina, G., Gavilán Martín, D. y Urrea Solano, M. (2020). Diseño curricular e integración del ODS 4, educación de calidad, el ODS 5, igualdad de género, y el ODS 10, reducción de las desigualdades, en la asignatura «Investigación en convivencia y conflictos». En G. Merma Molina (Coord.), *Experiencias de integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el diseño curricular universitario* (pp. 24–53). Graó.
- Mesas Escobar, E. C., López Martínez, M. D., y Santos Sánchez-Guzmán, E. (2023). Encuentros artísticos participativos para la construcción de relaciones inclusivas en espacios universitarios. *Pulso. Revista De educación*, 46, 37–58. <https://doi.org/10.58265/pulso.5413>
- Moreno González, A. (2016a). *La mediación artística. Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario*. Octaedro.
- Moreno González, A. (2016b). Inclusión social por el arte: mediación artística. *La Sociedad Académica*, 47, 41–47.
- ONU. (s.f.). *Agenda para el desarrollo sostenible*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainable-development/es/development-agenda/>
- Peiró Vitoria, A. y Gilabert Sansalvador, L. (2020). La implementación de los ODS en una asignatura de posgrado: Patrimonio arquitectónico y desarrollo sostenible. *IN-RED 2020: VI Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red. Incorporación de Aps y ODS en la educación superior* (pp. 761–773). Universitat Politècnica de València. <http://dx.doi.org/10.4995/INRED2020.2020.12029>
- Ruiz Méndez, C. y Vivar-Quintana, A. M. (2022). La implementación de la educación para el desarrollo sostenible. En C. López Esteban (Ed.), *Los ODS. Avanzando hacia una educación sostenible. Modelos y Experiencias en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas* (pp. 71–89). Ediciones Universidad de Salamanca.

Sumozas García-Pardo, R. & Galindo Miguel, B. (2019). Gestión cultural y educación artística como imagen visible del desarrollo sostenible. En *IV Congreso Internacional de investigación en artes visuales: ANIAV 2019 Imagen [N] visible* (pp. 690–697). Editorial Universitat Politècnica de València. <http://hdl.handle.net/10251/128538>

UNESCO. (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística*. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI Lisboa, 6-9 de marzo de 2006. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200_spa

Vargas Vergara, M., y Aragón, L. (2021). *Los objetivos de desarrollo sostenible: hoja de ruta en la educación del siglo XXI: innovación docente en la formación de profesionales*. Octaedro.

Vázquez García, L. (2022). Arte y ODS: educación para el desarrollo sostenible a través del arte. *Aula de innovación educativa*, 316, 52–56. <https://hdl.handle.net/11162/238950>

Yáñez-Martínez, B. & Lekue, P. (2023, octubre 18-20). *Análisis de competencias: el caso del máster en Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales* [Presentación Conferencia]. 11th International Congress of Educational Sciences and Development.

Para citar este artículo / Per citar aquest article / To cite this article:

Yáñez-Martínez, B. (2024). Alineación de los ODS: de las guías docentes a la realidad del aula en el contexto universitario de Artes. *Observar*, 18, 47–70. doi: <https://doi.org/10.1344/observar.2024.18.3>

Literacidad crítica; arte urbano y Educación Visual y Plástica

Literacitat crítica; art urbà i Educació Visual i Plàstica

Critical Literacy; Urban Art and Visual and Plastic Education

Alfonso Revilla Carrasco¹

Universidad de Zaragoza

alfonsor@unizar.es

<https://orcid.org/0000-0002-0832-649X>

Raúl Ursúa Astrain

Universidad de Zaragoza

raulursua@unizar.es

<https://orcid.org/0000-0002-2304-5629>

Fecha de recepción / Data de recepció / Date of receipt: 30/06/2024

Fecha de aceptación / Data d'acceptació / Date of acceptance: 28/10/2024

Resumen

Árboles cromáticos es un proyecto desarrollado en el aula de Educación Visual y Plástica de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza, en colaboración con el proyecto educativo POCTEFA MIGAP, fondos FEDER y el área de Cultura del Ayuntamiento de Huesca. El proyecto tiene como eje vertebrador la literacidad crítica y la educación artística como un medio para fomentar la democratización del arte y la intervención social a través del Street Art y el Land Art. Desde este marco, se llevó a cabo una instalación didáctica en el jardín botánico de Huesca, utilizando el color como herramienta para reivindicar y recuperar un espacio en desuso, conectando la práctica artística con nuevos contextos docentes que promueven la reflexión crítica entre la ciudadanía. Los resultados muestran como el alumnado ha resituado la Educación Artística dentro del ámbito del compromiso social.

Palabras clave: Literacidad crítica, arte público, educación artística, color, jardín botánico.

Resum

Arbres cromàtics és un projecte desenvolupat a l'aula d'Educació Visual i Plàstica de la Facultat de Ciències Humanes i de l'Educació de la Universitat de Zaragoza, en col·laboració amb el projecte educatiu POCTEFA MIGAP, fons FEDER i l'àrea de Cultura de l'Ajuntament de Huesca. El projecte

¹ Correspondencia: Área de Expresión Plástica, Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Universidad de Zaragoza, C. Valentín Carderera, 4, Huesca, España.

té com a eix vertebrador la literacitat crítica i l'educació artística com a mitjà per a fomentar la democratització de l'art i la intervenció social a través de l'*Street Art* i el *Land Art*. Des d'aquest marc, es va dur a terme una instal·lació didàctica en el jardí botànic de Huesca, tot utilitzant el color com a eina per a reivindicar i recuperar un espai en desús, i tot connectant la pràctica artística amb nous contextos docents que promouen la reflexió crítica entre la ciutadania. Els resultats mostren com l'alumnat ha ressituat l'Educació Artística dins de l'àmbit del compromís social.

Paraules clau: literacitat crítica, art públic, educació artística, color, jardí botànic.

Abstract

Chromatic Trees is a project developed in the Visual and Plastic Arts classroom of the Faculty of Human Sciences and Education at the University of Zaragoza, in collaboration with the educational project POCTEFA MIGAP, funded by FEDER, and the Culture Department of the Huesca City Council. The project centers on critical literacy and artistic education as a means to promote the democratization of art and social intervention through Street Art and Land Art. Within this framework, a didactic installation was carried out in the botanical garden of Huesca, using color as a tool to reclaim and revitalize an underutilized space, connecting artistic practice with new educational contexts that encourage critical reflection among citizens. The results indicate that the students have recontextualized Artistic Education within the realm of social commitment.

Keywords: Critical literacy, public art, art education, color, botanical garden.

Introducción

El espacio público es un escenario dinámico que, lejos de ser un soporte neutro, está impregnado de posibilidades simbólicas a través de sus formas. Las intervenciones artísticas generan nuevas configuraciones urbanas que incitan a cuestionar y reflexionar sobre nuestras interacciones cotidianas. A través de las manifestaciones artísticas, se ponen en evidencia narrativas locales que dialogan con dinámicas globales y reflejan identidades sociales e históricas. Se convierten en un escenario en donde las comunidades expresan sus vínculos de pertenencia y memoria colectiva. El arte urbano, en su dimensión social, no solo sirve como medio de expresión cultural, sino que también promueve una conciencia crítica sobre el entorno y las relaciones humanas que lo atraviesan. En su vertiente medioambiental, estas intervenciones artísticas pueden incluir un fuerte compromiso ecológico (Andreu-Lara, 2010; Cañal, García, y Porlán, 1981; Arrillaga, J. C., 2014; Heras Hernández, 2003; Hernando, 2004; Nova Villaverde, 2002).

Las distintas iniciativas de intervenciones plásticas en las ciudades suponen una renovación de las experiencias estéticas y una progresión democrática del arte contemporáneo (Bourdieu, 2002; Carson, 2021; Guattari, 1986; Hernando, 2004; Puig Rovira et al., 2009). El arte interactúa con la ciudad involucrando a la ciudadanía en una forma de ver que entraña un proceso creativo en donde la ciudad se convierte en espacio de creación. Tanto la labor de los artistas como de la mirada de los espectadores, confluyen en experiencias participativas desarrollando un concepto de cultura abierto y activo.

Las intervenciones plásticas en áreas urbanas, incluyendo los murales o las instalaciones efímeras, amplían el acceso al arte al integrarlo en contextos cotidianos. Estas iniciativas transforman el paisaje permitiendo que el arte contemporáneo interactúe con la comunidad en espacios compartidos. Este fenómeno elimina las barreras del elitismo en el arte, ya que las obras se vuelven accesibles para una audiencia amplia, eliminando limitaciones como el acceso a museos o galerías. Autores como Bourdieu (Bourdieu, 2002) señalan que estas formas de expresión artística pueden desafiar y reconfigurar las jerarquías culturales, mientras que (Guattari, 1986) afirma que su impacto perceptivo se desarrolla desde el pensamiento rizomático. Estas experiencias fomentan un diálogo entre el espectador y el arte, al fomentar una participación más directa e inmediata (Puig Rovira et al., 2009).

La ciudad se transforma en un lienzo tridimensional colectivo, donde artistas y ciudadanos se convierten en co-creadores de experiencias estéticas. Esta interacción implica una transfiguración del espacio urbano que deja de ser solo un lugar de tránsito para convertirse en un escenario de creación y reflexión. Al involucrar a la ciudadanía, se promueve una forma de ver más activa y participativa, donde los espectadores contemplan, interpretan, resignifican y se apropian del lugar a través de su experiencia. El proceso creativo en este contexto es dinámico y abierto, ya que la obra se completa a través de la interacción con la comunidad. La participación de los ciudadanos, ya sea

de manera directa o indirecta, enriquece la experiencia artística y contribuye a desarrollar un concepto de cultura más inclusivo y plural. Esto crea un diálogo bidireccional entre el arte y la vida, proporcionando lugares donde la cultura se fusiona con las rutinas habituales, expandiendo nuestra concepción de arte y su correspondiente función social.

Marco teórico

La literacidad crítica es un concepto pedagógico que implica al alumnado en la decodificación a través de la capacidad de interpretar, cuestionar y analizar críticamente los objetos artísticos, comprendiendo las ideologías y las relaciones de poder subyacentes en ellos. Es una herramienta para empoderar a las personas, permitiéndoles identificar y resistir las formas de dominación y manipulación que a menudo se encuentran en los objetos culturales. El concepto de alfabetización crítica tiene sus raíces en el pensamiento pedagógico progresista, especialmente en el trabajo del educador brasileño (Freire, P., 1969; 1970; Freire, P., Torres, y Mastrangelo, 1994; 2003; 2016) que argumentaba que la educación debía ser un proceso de liberación, en el que los estudiantes no solo recibían información pasivamente, sino que también la interpretaran y transformaran activamente. En la década de 1980, (Giroux y Penna, 1979; Giroux y McLaren, 2011) ampliaron las ideas de Freire sobre pedagogía crítica integrando teorías de la cultura y de la política.

Arte y espacio urbano

El urbanismo pragmático tiende a reducir el espacio público a un vacío funcional entre edificaciones que es intervenido conforme a los intereses de promotores y autoridades; sin considerar plenamente su potencial como lugar de encuentro social, cultural o creativo. En este enfoque, los espacios urbanos se conciben principalmente para regular y distribuir el tránsito de personas y vehículos, priorizando la eficiencia sobre otros aspectos que pueden enriquecer la vida urbana.

El espacio público es un no-lugar (Augé, 2020) que invita a reflexionar sobre lo que percibimos más allá de un hábitat de tránsito, contenedor funcional o recreativo, para abrirse a un lugar de convivencia y de civismo (Delgado, 2019). Crea la ciudad, ya que es éste la esencia que define su carácter pues “teje” su configuración no solo formal sino identitaria convirtiéndose en el portavoz de una idiosincrasia colectiva (Di Siena, 2009).

Las ciudades se han deshumanizado al perder su función primordial como entornos donde las personas crean comunidad (Aguilera, 2004). Su polarización al servicio del mercado ha intensificado esta problemática, convirtiendo gran parte del espacio urbano en un bien de consumo, más que en un recurso colectivo. Este proceso ha afectado la vitalidad social y cultural, generando entornos que priorizan la productividad y el consumo sobre el bienestar ciudadano.

Uno de los movimientos fundamentales del arte urbano es el *Street Art*, que surge a mediados de los años 90 en lo que se conoce como la era del *Post-graffitti*, para describir una serie de expresiones artísticas heterogéneas y, en su mayoría, anónimas que empezaron a aparecer en las ciudades. Aunque ya existían técnicas como similares y otras formas de protesta o denuncia popular, el *Street Art* marca un punto de inflexión al evolucionar hacia una manifestación propia de una subcultura urbana. Este movimiento incorpora diversos medios y estilos, desde el stencil y los murales hasta las instalaciones efímeras, haciendo de los espacios públicos el escenario principal de su desarrollo.

El *Street Art* abarca cualquier forma de expresión artística que se manifieste en lugares públicos y se caracteriza por su naturaleza transgresora, al intervenir directamente en el entorno sin el permiso formal de las autoridades. Estas acciones, no son meramente un acto de rebelión, sino una propuesta de diálogo con la ciudad y sus habitantes, transformando el paisaje urbano en un espacio de reflexión, crítica y creatividad. Con su inherente voluntad de denuncia social y su carácter popular, se ha consolidado como una plataforma poderosa para la protesta y la expresión de disconformidad frente a diversas injusticias o problemáticas del sistema. Desde su origen ha estado vinculado a movimientos sociales funcionando como una voz crítica que interpela a las instituciones, el poder y las normativas vigentes. La calle, como escenario abierto, se convierte en el lienzo ideal para transmitir mensajes disruptivos que desafían las narrativas dominantes. No solo expresa descontento o protesta, sino que también propone alternativas y nuevas formas de concebir la convivencia social. En su esencia, se convierte en un vehículo de participación ciudadana y empoderamiento colectivo para transformar y resignificar el espacio público, generando un vínculo mayor entre la comunidad y su entorno.

A lo largo de los años, el *Street Art* ha evolucionado. Aunque inicialmente fue visto como un acto vandálico o marginal, con el tiempo ha ganado aceptación y legitimidad, tanto en la esfera cultural como en la artística. Este fenómeno ha alcanzado una mayor sofisticación y osadía en el siglo XXI, extendiéndose como un fenómeno global (Powderly, 2010). Hoy en día, muchas de estas obras se valoran no solo como arte subversivo, sino también como expresiones culturales que reflejan las realidades y tensiones sociales contemporáneas. Ha pasado de ser una manifestación puramente subcultural a integrarse en el mercado del arte, alcanzando reconocimiento internacional. A pesar de esto, sigue manteniendo su carácter reivindicativo y su capacidad para intervenir lugares comunes generando tanto admiración como debate sobre la función del arte en la sociedad.

Arte y naturaleza

El *Land Art* es un movimiento que a través de elementos provenientes del propio paisaje natural construye sus intervenciones. Surge en Estados Unidos a finales de los años 60 y uno de sus objetivos trata de cuestionar lo superficial en el arte. Representó una nueva forma de expresión muy distante de los estándares artísticos tradicionales, en donde el emplazamiento de las piezas eran los espacios naturales. El uso de elementos propios del entorno permite construir las obras sin

necesidad de manipular excesivamente los materiales empleados para su elaboración. Habitualmente de grandes dimensiones, es frecuente que se erosionen y desaparezcan con el tiempo en muchos de los casos, de manera que es habitual realizar registros fotográficos o audiovisuales. El proyecto que presentamos toma como referencia el trabajo de *Land Art* desarrollado por el CDAN (Centro de Arte y Naturaleza de Huesca), cuyo enfoque reside en explorar y profundizar la relación entre el objeto artístico y el paisaje. Inspirados en esta iniciativa, proponemos una interconexión entre los materiales de creación artística y el espacio natural, de modo que ambos se entrelacen de manera orgánica en el proceso creativo. El eje central es la creación de obras de arte por artistas de reconocido prestigio a nivel internacional, que han recurrido a territorios antagónicos a los espacios de galerías y museos, como pretexto para la creación (web CDAN); asimilando experiencias del *Land Art*, del arte público y de otros comportamientos plásticos heterogéneos.

De acuerdo con los principios del arte de contexto, nuestro proyecto busca que las obras se integren en el entorno natural, configurando un diálogo simbiótico entre arte y naturaleza. El paisaje no se entiende como un complemento escenográfico, sino como un componente esencial del proceso en donde hay una interacción viva en la que los artefactos se adaptan al entorno, lo transforman y lo resignifican. Esta mixtificación contribuye a la reflexión profunda sobre la relación entre el ser humano, su entorno natural y la manera en que podemos crear sin desnaturalizar, respetando y realizando los elementos del paisaje. El discurso del CDAN ha demostrado cómo el espacio natural no solo es un lugar de exhibición, sino que actúa como un lienzo en tres dimensiones afectando al proceso creativo en sí, aportando materiales, texturas y simbolismos que enriquecen las obras. Nuestro proyecto continúa en esta línea, buscando un equilibrio entre lo creado y lo natural, donde las obras emerjan como parte del paisaje y, a la vez, lo cuestionen, lo exploren y lo celebren.

Uno de nuestros referentes es el artista Siah Armajani, que participa en la Colección Arte y Naturaleza del CDAN con la obra Mesa de picnic en el valle de Pineta. Considera que el arte público no trata del mito del artista, sino de su sentido más social y cívico; no trata el vacío entre la cultura y el espectador, sino que trata que el arte sea público y que el artista sea un ciudadano (Martínez Escutia, 2016). Su reconocido enfoque del arte público propone una serie de condiciones esenciales para su desarrollo, subrayando la importancia de la contextualización, la función social y la cooperación. Un arte abierto a la comunidad no debe ser una intervención aislada o meramente decorativa, sino que debe estar profundamente enraizada en el entorno donde se inserta, respondiendo a las particularidades del contexto social, cultural y físico en el que se realiza.

Estado de la cuestión. Experiencias artísticas en el espacio público

Cada vez surgen más iniciativas sobre intervenciones plásticas en las ciudades. Es el caso del festival Asalto de Zaragoza, el *Street Art*, las acciones poéticas, el *Land-Art*, en Huesca proyectos como Re-Gen, Ababol festival en Teruel o Concéntrico en Logroño. Engloban tanto intervenciones formales como intervenciones no formales que transfiguran el espacio público como espacio de

investigación, indagación o experimentación, bajo los planteamientos postmodernos. El proyecto que traemos al frente se basa en intervenciones artísticas “tejiendo” elementos urbanos (*Urban Knitting* Zaragoza), como acciones democratizadoras del arte con un fuerte sentido social del espacio público. Es un movimiento con amplia difusión y con diferentes denominaciones como *Yarn Bombing* o *Guerrilla Knitting*. Estos festivales junto con los movimientos artísticos de los que derivan, constituyen el marco teórico que sustenta nuestra intervención en el Jardín Botánico.

Festival Asalto Zaragoza

Asalto es el Festival Internacional de Arte Urbano que desde el año 2005 inunda durante varios meses las calles de la ciudad de Zaragoza con propuestas artísticas vanguardistas y participativas, desarrolladas in situ por artistas o colectivos artísticos del panorama nacional e internacional. Se trata de una fórmula de interacción con la ciudad tanto a nivel urbanístico como social, que involucra tanto a los artistas y colectivos como a ciudadanos y turistas esporádicos. Como concepto se trata de una experiencia de creación única, ya que todo el proceso y ejecución se realiza en el entramado urbanístico de Zaragoza. De esta manera la calle se convierte en el taller de producción y exposición.

El “*Urban Knitting Zaragoza*” (*Yarn Bombing* o *Guerrilla Knitting*) consiste en intervenciones artísticas tejidas cubriendo partes de esculturas de la ciudad, paredes, árboles, farolas, etc., como acción reivindicativa de carácter social en entornos urbanos y promoción del aprendizaje y recuperación de antiguas técnicas de tejer adaptándolas a la ciudad contemporánea.

Acción poética: la revolución que invade los muros de las ciudades

Acción Poética es un movimiento literario que comenzó en Monterrey, México, en 1996 de la mano del poeta Alanís Pulido. Consiste en intervenir en los muros de las ciudades pintando frases poéticamente sugerentes para suscitar en el ciudadano una reflexión inspirada en fragmentos de obras literarias, canciones y versos. Acción Poética ve en la palabra un poder revolucionario y transformador, la revaloriza y la convierte en un elemento innovador y de crecimiento. Las pintadas son anónimas y se firman con el nombre del movimiento: Acción Poética, más el nombre de la ciudad dónde se pinta. Creando así un sentimiento de pertenencia para todo el que se identifique, quiera tomar la iniciativa y formar parte del movimiento.

La web de “Plaza de Armas”, en su artículo “Una ciudad con poesía”, pregunta: ¿Qué mejor lugar para expresarse que las paredes? Espacios públicos vistos por todos los transeúntes que traspasan su cotidianidad. Una de las frases del movimiento que inunda las paredes de muchas ciudades es: “Sin poesía no hay ciudad”.

Re-Gen Intervención en solares vacíos con participación ciudadana

El programa “Esto no volverá a ser un solar” desarrollado en Zaragoza en el año 2008, mantiene una propuesta similar de reconfiguración del espacio público realizada por el movimiento Re-Gen que surge como una iniciativa ciudadana para revitalizar y dar un nuevo uso a espacios urbanos degradados. Los solares restaurados en Huesca fueron cuatro, uno en la calle Desengaño, otros dos en Quinto Sertorio, y finalmente el de la Plaza de los Fueros. Estas áreas fueron restauradas y reconfiguradas con el propósito de renovar el entorno urbano, fomentar la participación comunitaria y ofrecer nuevos lugares de uso para los ciudadanos. Estas iniciativas no solo mejoran la estética y funcionalidad de los espacios, sino que también promueven un sentido de apropiación y pertenencia por parte de la comunidad local, al involucrar a los residentes en el proceso de transformación y reimaginación del espacio urbano.

Concéntrico: Festival internacional de arquitectura y diseño de Logroño

Concéntrico es un evento anual de arquitectura y diseño que transfigura el espacio urbano de la ciudad mediante la creación de instalaciones efímeras que bailan entre la escultura, la arquitectura y la instalación. Este festival reúne a creativos de todo el mundo para intervenir en plazas, calles y patios, generando nuevas jerarquías en el contexto metropolitano de Logroño e incentivando dinámicas entre los habitantes y su ciudad. A través de estas construcciones, se trata de cuestionar y repensar el uso y la percepción del espacio público, favoreciendo nuevos diálogos entre la arquitectura contemporánea y el tejido urbano.

Ababol Festival: Festival de arte público, memoria y despoblación

Ababol Festival es un encuentro cultural y artístico que tiene lugar en diferentes localidades de la comarca del Jiloca, en la provincia de Teruel. Su enfoque multidisciplinar en entornos rurales engloba música, artes escénicas, talleres y actividades educativas. Por medio de una programación diversa y participativa, el festival busca impulsar la creatividad, la cohesión social y la sostenibilidad poniendo el foco de atención en el patrimonio natural y cultural de la región. El objetivo principal es reavivar y activar la vida cultural de pequeñas poblaciones, favoreciendo principalmente el encuentro entre comunidades locales y artistas, generando dinámicas que dan valor a los detalles cotidianos y a las rutinas rurales como poética.

Árboles cromáticos

Introducción

La propuesta de intervención “árboles cromáticos” basada en los planteamientos pedagógicos de la literacidad crítica, ha sido realizada por el alumnado de Magisterio de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza. Se pretende convertir un espacio público natural en un lugar didáctico sobre el color por medio del lenguaje plástico. La ciudad de Huesca cuenta con unas 90 hectáreas de zonas ajardinadas, un total de casi 450 áreas verdes

repartidas entre todos los barrios de la ciudad. Yves Bernard Medina (1992) menciona algunos de los beneficios que tienen los árboles urbanos, entre los que destaca: el control de la contaminación, la filtración del polvo, purificación del aire, mayor humedad y la reducción del efecto invernadero, además de ciertos efectos psicológicos tanto por el color como por las formas naturales.

Los espacios verdes concebidos como espacios de tránsito o esparcimiento, no se suelen intervenir con la participación activa de los ciudadanos que los transitan y menos aún se suelen concebir como espacios didácticos.

El espacio donde vamos a realizar la intervención didáctica es el jardín botánico situado en la entrada lateral de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca (Figura 1), compartido con el CEIP “El Parque”. El jardín botánico se encuentra ubicado en el centro de la ciudad con acceso desde una zona peatonal.

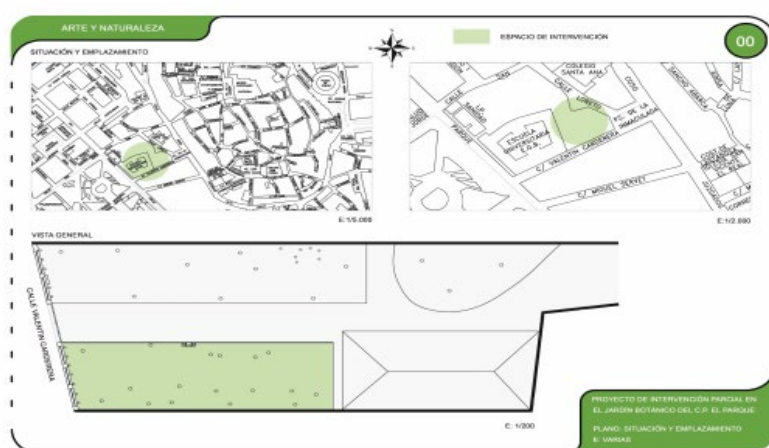


Figura 1. Localización del jardín botánico. Extraída del Trabajo de Fin de Grado de Laia Gil Martínez, que tiene por nombre “Didáctica: arte y naturaleza”, dirigido por Alfonso Revilla. Fuente: Martínez, L. G., Revilla Carrasco, A. (2016).

El jardín está dividido en tres partes. Las dos partes principales están separadas por una zona de paso que lleva hasta el edificio anexo de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca, y es también acceso compartido al Colegio El Parque. La propuesta de intervención pretende mostrar, tanto a la ciudadanía en general como al alumnado de primaria de los colegios de Huesca en particular, información de los diferentes árboles, arbustos y hierbas que se encuentran en él, y como los conceptos sobre el color, a partir de la intervención realizada por el alumnado de Magisterio con trapillos de colores abrazados alrededor del tronco y ramas (Figura 2).

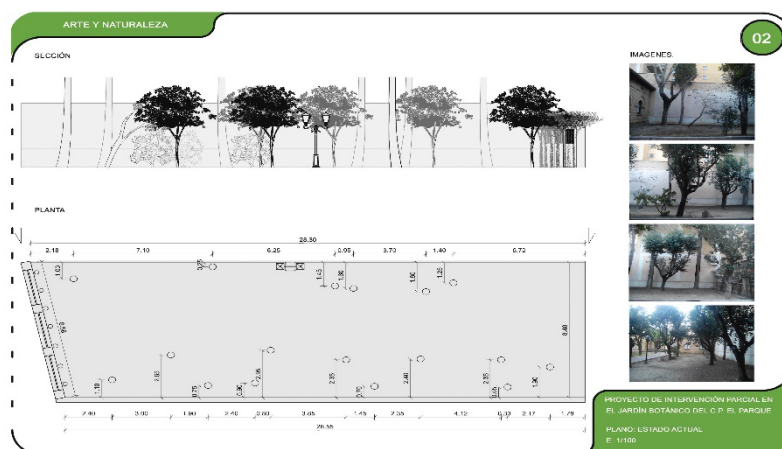


Figura 2. Localización detallada de los árboles del jardín botánico de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Extraída del Trabajo de Fin de Grado de Laia Gil Martínez, que tiene por nombre “Didáctica: arte y naturaleza”, dirigido por Alfonso Revilla (Martínez, L. G., Revilla Carrasco, A., 2016). Fuente: Laia Gil Martínez.

Diseño de la propuesta didáctica para primaria

Este proyecto incluye el diseño y la ejecución por parte del estudiantado de Magisterio del espacio artístico, así como de las visitas didácticas dirigidas al alumnado de Educación Primaria de colegios en Huesca. La literacidad crítica es el eje vertebrador de este planteamiento didáctico para hacernos conscientes de la necesidad de desarrollar una responsabilidad social activa en el alumnado. Desde de esta perspectiva, no solo se trata de impartir los conocimientos correspondientes al currículo, sino que también se desarrolle la capacidad de cuestionar el papel de los centros educativos como espacios activos de la sociedad.

El enfoque educativo se basó en un proceso experimental que transformó el Jardín Botánico en un lienzo colectivo, convirtiendo al alumnado en prosumidor (productor y consumidor de imágenes), fomentando el sentido de pertenencia y empoderamiento. Se trataba de que los estudiantes dejaran de ser espectadores para participar activamente en la resignificación de este entorno, tan cotidiano como anestesiado inconscientemente por su propia mirada hasta ese momento (Ranciére, 2010). La nueva configuración del espacio integra los conocimientos sobre el color a través de un lenguaje visual que deriva del Street art y del Landart, enriqueciendo tanto el proceso de aprendizaje como el valor simbólico del espacio.

Objetivos didácticos del proyecto

El objetivo principal trata de fomentar la Literacidad Crítica, desarrollando en los estudiantes la capacidad de analizar e interpretar las pedagogías tradicionales en educación artística, promoviendo un enfoque reflexivo sobre la producción artística en el espacio público facilitando el acceso y la participación de la comunidad en el proceso artístico resaltando el arte como una herramienta de

reivindicación social. La intervención pretende utilizar el color como medio para transformar y revitalizar espacios en desuso, generando un impacto positivo en la comunidad y fomentando la democratización del arte.

Objetivos específicos del proyecto

1. Explorar el color como herramienta expresiva para permitir a los estudiantes experimentar con el color en diferentes contextos, desarrollando habilidades técnicas y conceptuales que les permitan utilizarlo de manera efectiva en sus intervenciones artísticas.
2. Conectar entre teoría y práctica vinculando los conceptos teóricos del *Street Art* y el *Land Art* con la práctica artística en el jardín botánico de Huesca, facilitando un aprendizaje contextualizado que integre la teoría con la acción.
3. Desarrollar proyectos colaborativos Inter nivelares promoviendo la relación entre estudiantes de diferentes niveles en la creación de instalaciones artísticas, fomentando el trabajo en equipo y la co-creación como una forma de empoderamiento social.
4. Reflexionar sobre el espacio público incentivando la reflexión crítica sobre el uso y la percepción del espacio urbano, analizando cómo el arte puede transformar la relación de la ciudadanía con su entorno.
5. Desarrollar la identidad colectiva fomentando la creación de una identidad colectiva a través del arte, promoviendo la inclusión de elementos culturales y simbólicos que resuenen en la comunidad local.

Método

Participaron cincuenta y nueve alumnos y alumnas, distribuidos propiciamente en cuatro grupos que cubrirían las fases del proyecto, a saber: diseño, ejecución, elaboración de la propuesta didáctica e impartición de la misma. Los criterios para la intervención en cuanto a la didáctica del color siguen los parámetros del círculo cromático y del "Árbol del color de Munsell" determinados por los siguientes parámetros: colores primarios, secundarios, mezcla de colores, matiz, luminosidad (monocromatismo), colores complementarios, colores fríos y colores cálidos (Tabla 1). La relación entre cada uno de estos conceptos y la especie seleccionada² sigue los criterios de colocación que ocupa el árbol en el jardín botánico, su forma y la distribución proporcional en el espacio.

² (1. Castaño De Indias/ Aesculus Hippocastanum, 2. Gingo / Ginko Biloba, 3. Laure - Cerezo/ Prunus Laurocerassus, 4. Chamaerops Excelsa O Palmito/ Trachycarpus Fortunei, 5. Bambú / Bandusoideae, 6. Acer Negudo/ Acer Negudo, 7. Espino De Fuego/ Pyracantha Coccinea, 10. Magnolio / Magnolia Grandiflora, 11. Jabonero De China/ Koelreuteria Panaculata, 12. Adelfa/ Nerium Oleander, 13. Mimosa Plateada/ Acacia Dealbata, 14. Ciprés/ Ciprussus Semperuirens, 15. Aligustre Del Japos - Troana / Ligustru M Japonicum).

Tabla 1: Diseño previo de la distribución de los conceptos del color basados en el “círculo cromático y en el “Árbol de Munsell”, distribuidos de forma proporcional en los árboles del Jardín Botánico.

Grupo	Árbol	Boceto previo	Color	Secuencia de color
Grupo 1: Amira, Andrea, Sara y Raquel	3. Laure-Ce-rezo		Círculo cromático mezcla de colores	Amarillo +magenta=rojo Amarillo +cian=verde Cian +magenta=violeta Primarios colocados en las subramas y donde confluyen el color resultante de la mezcla sustractiva. El tronco negro
Grupo 2: Loreto, Ana y Alba	15. Aligustre del Japos I		colores primarios	Amarillo magenta y cian en las tres ramas y el tronco el color resultante de la mezcla sustractiva, esto es negro.
Grupo 3: Jorge, Alberto y Jandro	15. Aligustre del Japos II		colores secundarios	Rojo, violeta y verde del ancho correspondiente a la altura del tronco.
Grupo 4: Marta, Pilar y Carol	6. Acer Negundo		Colores complementarios	Colocar de forma alterna amarillo-violeta, rojo-cian y verde-magenta La última franja será con el blanco-negro para explicar el alto contraste.

Grupo 5: Jorge, Javier y Jorge	1. Castaño De Indias		Matiz	Colores del arco iris en la secuencia de aparición: rojo, naranja, amarillo, verde, azul, añil y violeta.
Grupo 6: Gema, Carolina y Marina	2. Gingo / Ginko Biloba		Luminosidad (monocromatismo)	A partir del rojo, en su defecto utilizar el color que sea más fácil de adquirir la secuencia.
Grupo 7: Aynhoa, Rebeca y Sandra.	13. Mimosa Plateada/ Acacia Dealbata		Colores fríos	Verdes azulados, toda la gama de azules y morados con mucho azul.
Alumnado CEIP "El Parque" y Riquel Gimeno	3. Laure-Ce- rezo		Colores cálidos	Toda la gama de amarillos, rojos y el color magenta.

Fuente: original de la investigación.

La elección del trapillo se ha debido a su cualidad textural que permite que se adapte al tronco sin apenas deformaciones o distensiones posteriores a su realización en un periodo de tiempo de tres meses (en función de las pruebas previas determinamos que el tiempo de duración estable del trapillo puede variar en función de las condiciones meteorológicas).

Evaluación y resultados

A parte de la intervención artística que se puede ver en las imágenes (Figura 3), se midieron reacciones, actitudes y comportamientos de los estudiantes que participaron en el proyecto (59) en función de la Escala de Likert.



Figura 3. Árboles cromáticos. Detalles de la intervención con trapillo en los árboles, así como los diferentes mensajes aportados por el alumnado en referencia a su valoración de la propuesta didáctica. Fuente: Antonio Moliné.

Los resultados correspondientes al cuestionario, fueron los siguientes:

Ante la pregunta: ¿Consideras que el proyecto ha posibilitado una mayor visibilidad en Huesca de la problemática del Jardín Botánico? Los resultados obtenidos fueron (Figura 4): “No” (0 %), “Apenas” (3,4 %), “En gran medida” (45,8 %), y “Plenamente” (50,8 %).

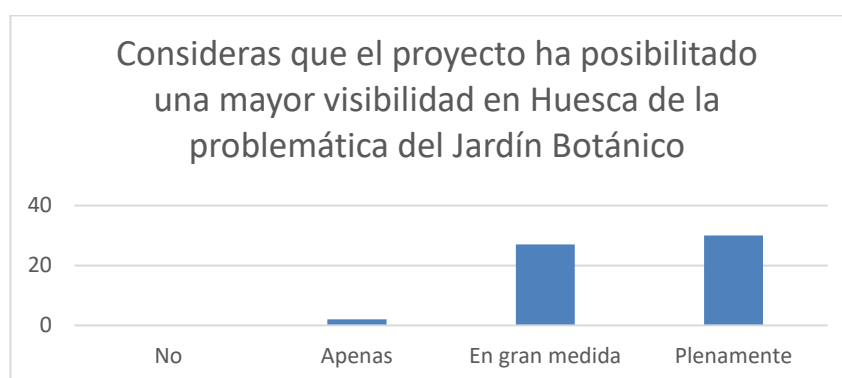


Figura 4. Resultados obtenidos en función de la Escala de Likert. Fuente: original de la investigación.

Ante la pregunta: ¿Consideras que la educación que recibes en los estudios de Magisterio es una educación crítica y comprometida socialmente? Los resultados fueron (Figura 5): “No” 5 (8,5 %), “Apenas” 24 (40,7 %), “En gran medida” 26 (44,1 %), “Plenamente” 4 (6,8%).

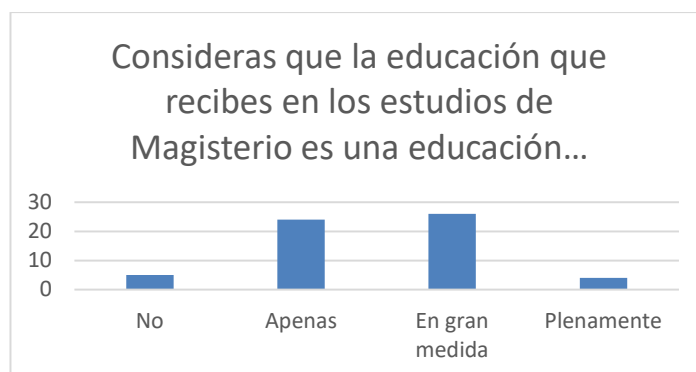


Figura 5. Resultados obtenidos en función de la Escala de Likert. Fuente: original de la investigación.

Ante la pregunta: ¿Consideras que el proyecto da respuesta a tus demandas como futuro profesor crítico de Educación Visual y Plástica? Los resultados obtenidos fueron (Figura 6): “No” 0 (0 %), “Apenas” 3 (5,1 %), “En gran medida” 13 (22 %), “Plenamente” 43 (72,9 %).

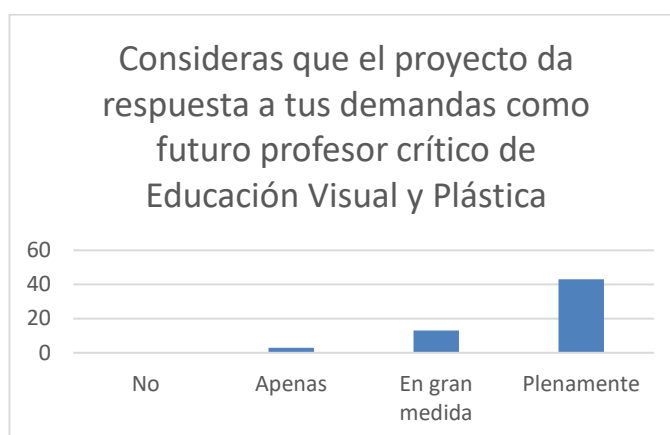


Figura 6. Resultados obtenidos en función de la Escala de Likert. Fuente: original de la investigación

Ante la pregunta: ¿Valoras que la docencia artística implica una responsabilidad social de mejora del entorno? (Figura 7). Los resultados obtenidos en función de la Escala de Likert, fueron: “No” 0 (0 %), “Apenas” 1 (1,7 %), “En gran medida” 11 (18,6 %), “Plenamente” 47 (79,7 %).

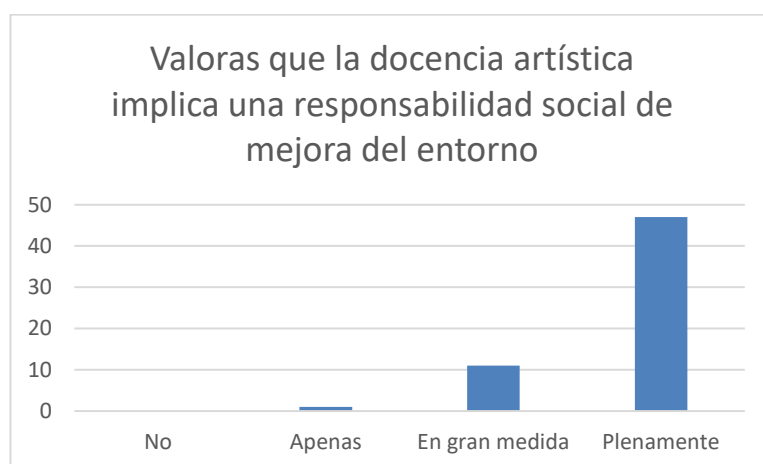


Figura 7. Resultados obtenidos en función de la Escala de Likert. Fuente: original de la investigación.

Las actividades artísticas han promovido el fortalecimiento comunitario y la construcción de identidades colectivas. Este tipo de prácticas artísticas enriquecen la vida cultural de las comunidades, fomentando la participación activa, el intercambio entre grupos sociales diversos y la cohesión social. Plataformas donde se encuentran diversas voces y perspectivas, promoviendo un sentido de pertenencia y solidaridad. Los resultados reflejan el enfoque integral del proyecto "Árboles cromáticos", alineando la educación artística con el compromiso social y la transformación comunitaria a través del arte.

Discusión

El alumnado de Educación Visual y Plástica de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación han comprobado que el enfoque educativo de la literacidad crítica trasciende los contenidos estandarizados, haciéndoles conscientes del sentido de responsabilidad con la ciudad. La literacidad crítica en la educación plástica y visual va más allá del enfoque estético o decorativo, confiriendo un propósito social que cuestiona cómo funcionan los espacios ideológicamente y tensiona las voces avanzando hacia una didáctica crítica de los problemas sociales, que contribuya a la transformación de la sociedad (Van Sluys, Lewison, y Flint, 2006). Este proyecto permite comprender al alumnado el espacio público de manera didáctica. El espacio que contiene el Jardín Botánico no es algo pasivo e inmutable como tampoco lo es la percepción que el alumando tenía del mismo (Revilla Carrasco, 2020).

La didáctica se nutre del entorno y es corresponsable en la formación de los docentes y de los ciudadanos. La intervención realizada en el Jardín Botánico como parte de este proyecto ha generado una transformación notable de dicho entorno. Un espacio previamente considerado un "no lugar" (Augé, 2020) se ha convertido en una zona en discusión, generando nuevas jerarquías visuales que afectan al comportamiento de las personas que cruzan dicho parque. En este contexto, el jardín botánico que se encontraba en un estado de casi abandono y sin un uso definido, fue objeto

de un esfuerzo de rehabilitación y revitalización. El propósito era no solo recuperar y dar utilidad a este espacio, sino también integrar y aplicar los contenidos de la asignatura junto con otros contenidos transversales relacionados con la naturaleza. Entender la teoría del color a través de este tipo de instalaciones ha favorecido el desarrollo de una didáctica de pensamiento lateral.

Transitar de un formato tradicional bidimensional como el folio, a un formato irregular tridimensional de grandes dimensiones como un árbol, genera un cambio profundo en la forma de entender y trabajar la asignatura, tanto para los estudiantes como para los docentes.

Conclusiones

Trabajar en un proyecto docente cuyas referencias son el *Street Art* y el *Land Art* en el espacio público de manera eficaz, implica trasladar el ámbito educativo fuera del aula. Los espacios docentes no deben limitarse a las estructuras arquitectónicas tradicionales, expandiéndose para integrar el espacio público como un nuevo contexto de aprendizaje. El entorno natural y los espacios urbanos se transforman en escenarios de experimentación a través de dinámicas docentes que hacen copartícipes a artistas, ciudadanos, alumnado y profesorado, favoreciendo una retroalimentación dinámica. Este tipo de intervenciones producen un tipo extrañamiento visual (Acaso, 2018; Acaso y Megías, 2017) que funciona como detonante para captar la atención inicial previa al desarrollo de un tipo de propuesta poco habitual y de larga duración.

Este enfoque pedagógico planteado en espacio exteriores poco convencionales contribuye significativamente a la democratización del arte, enfatizando la responsabilidad compartida del alumnado con su entorno social. Al implicar a los estudiantes en proyectos artísticos con una finalidad crítica y social, se les da la posibilidad de cuestionar y analizar los contextos que les rodean. Esto expande su perspectiva artística más allá de lo visualmente atractivo y lo conciben como un medio para comunicar, denunciar o reflexionar. De esta manera, la literacidad crítica proporciona herramientas transformadoras que amplían la función del arte, permitiendo que los artefactos artísticos tengan impactos reales.

Este enfoque les invita a explorar nuevas vías, actitudes y a repensar los procesos y las posibilidades creativas que cuestionan y amplían los horizontes artísticos docentes. Es necesario cuestionar los límites inconscientes que han sido internalizados y perpetuados tanto por los alumnos como por los docentes en el contexto de la asignatura de Educación Visual y Plástica. La imposición de barreras espaciales representa uno de los primeros obstáculos que pueden restringir nuestra capacidad creativa, ya que antes incluso de iniciar la obra en sí, nos enfrentamos a este tipo de resistencias que han sido previamente interiorizadas por la influencia del mundo adulto.

La intervención en el jardín botánico ha contribuido a la revitalización del espacio, convirtiéndolo en un punto de encuentro y reflexión para la comunidad, desarrollando una mayor conciencia crítica

sobre su papel como educadores y artistas, reconociendo la responsabilidad social que conlleva su práctica.

Referencias

- Acaso, M. (2018). *Pedagogías invisibles: el espacio del aula como discurso*. Los libros de la Catarata.
- Acaso, M., & Megías, C. (2017). *Art thinking*. Ediciones Paidós.
- Aguilera, F. G. (2004). Arte, ciudadanía y espacio público. *On the W@terfront*, 5, 36–51, <https://raco.cat/index.php/Waterfront/article/view/214757>
- Andreu-Lara, C. (2010). Arte, medio ambiente y educación ambiental. *Aula verde: revista de educación ambiental*, 36, 3–4.
- Augé, M. (2020). *Los no lugares*. Editorial Gedisa.
- Bourdieu, P. (2002). *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario* (T. Kauf, trad.). Anagrama.
- Cañal, P., García, J. E., y Porlán, R. (1986). *Ecología y escuela: Teoría y práctica de la educación ambiental*. Laia. <https://www.sidalc.net/search/Record/cat-unco-ar-4843>
- Carson, R. (2021). *El sentido del asombro* (Vol. 84). Encuentro.
- Arrillaga, J. C. (2014). El arte público como espacio educativo: Producción, mediación y recepción en el País Vasco y Navarra. *AusArt*, 2(1), 145–154, <https://doi.org/10.1387/ausart.11487>
- Delgado, M. (2019). *El espacio público como ideología*. Los libros de la Catarata.
- Di Siena, D. (2009). Espacios Sensibles. Hibridación físico-digital para la revitalización de los espacios públicos. *Programa de Doctorado Periferias, sostenibilidad y vitalidad urbana del Departamento de Urbanística y Ordenación del Territorio*. Madrid, España.
- Freire, P. (1969). *La educación cómo práctica de la libertad*. Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido* [Pedagogy of the oppressed]. Siglo XXI.
- Freire, P. (2003). *El grito manso* (2.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2016). *Pedagogia da tolerância*. Editora Paz e Terra.
- Freire, P., Torres, R. M., y Mastrangelo, S. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar* (Vol. 2). Siglo XXI. <https://revistas.um.es/educatio/article/download/512561/320611/1827431>
- Giroux, H. A., y McLaren, P. (2011). *Sociedad, cultura y educación*. Miño y Dávila editores.

- Giroux, H. A., & Penna, A. N. (1979). Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum. *Theory & Research in Social Education*, 7(1), 21–42. <https://doi.org/10.1080/00933104.1979.10506048>
- Guattari, F. L. (1986). *Tres ecologías*. Pre-textos.
- Hernández, F. H. (2002). *Entretantos: Guía práctica para dinamizar procesos participativos sobre problemas ambientales y sostenibilidad*. Gestión y Estudios Ambientales.
- Hernando, J. (2004). Visiones de la naturaleza: el arte y la sensibilidad ecológica. En *Tendencias del arte, arte de tendencias a principios del siglo XXI* (pp. 53–84). Cátedra.
- Martínez Escutia, J. (2016). *Bajo el signo de la sostenibilidad: el Reciclaje en el Arte Público Medio-ambiental* [Tesis de doctorado, Universitat Politècnica de València]. <https://dx.doi.org/10.4995/Thesis/10251/59382>
- Martínez, L. G., Revilla Carrasco, A. (2016). *Propuesta de intervención didáctica: arte y naturaleza*. [Trabajo de fin de grado, Universidad de Zaragoza]. <https://zaguan.unizar.es/record/57140>
- Novo Villaverde, M. (2002). *Ciencia, arte y medio ambiente*. Ediciones Mundi-Prensa.
- Powderly, J. (2010). *Trespass: A history of uncommissioned urban art*. Taschen. <https://scholar-works.bwise.kr/hongik/handle/2020.sw.hongik/28899>
- Puig Rovira, J. M., Batlle Suñer, R., Bosch Vila, C., Cerda Toledo, M. D. L., Climent Castelló, T., Gijón Casares, M., y Trilla Bernet, J. (2009). *Aprendizaje servicio (ApS): educación y compromiso cívico*. Graó.
- Rancièrre, J. (2010). *El espectador emancipado*. Ediciones Manantial.
- Revilla Carrasco, A. (2020). *El objeto paradójico: didáctica del objeto cotidiano para educación visual y plástica*. Universidad de Zaragoza. <https://zaguan.unizar.es/record/57140>
- Van Sluys, K., Lewison, M., & Flint, A. S. (2006). Researching critical literacy: A critical study of analysis of classroom discourse. *Journal of Literacy Research*, 38(2), 197–233. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3802_4

Para citar este artículo / Per citar aquest article / To cite this article:

Revilla Carrasco, A., y Ursúa Astrain, R. (2024). Literacidad crítica; arte urbano y Educación Visual y Plástica. *Observar*, 18, 71–89. doi: <https://doi.org/10.1344/observar.2024.18.4>