



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Un estudio sobre las prácticas discursivas, escriturales y críticas en asignaturas relacionadas con las artes visuales para estudiantes de Diseño Gráfico de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Santo Domingo

Hishochy Delgado Mendoza

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Facultat de Belles Arts
Programa Artes y Educación

Tesis Doctoral

*Un estudio sobre las prácticas discursivas,
escriturales y críticas en asignaturas relacionadas
con las artes visuales para estudiantes de Diseño
Gráfico de la Pontificia Universidad Católica del
Ecuador, sede Santo Domingo*

Hishochy Delgado Mendoza

*Director
Dr. Fernando Herraiz García*

Barcelona, 2019

**UN ESTUDIO SOBRE LAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS,
ESCRITURALES Y CRÍTICAS EN ASIGNATURAS RELACIONADAS
CON LAS ARTES VISUALES PARA ESTUDIANTES DE DISEÑO
GRÁFICO DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL
ECUADOR, SEDE SANTO DOMINGO**

Hishochy Delgado Mendoza

Director
Dr. Fernando Herraiz García



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Tesis Doctoral
Programa de Doctorado: Artes y Educación

Facultad de Bellas Artes
Universidad de Barcelona

**UN ESTUDIO SOBRE LAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS,
ESCRITURALES Y CRÍTICAS EN ASIGNATURAS RELACIONADAS
CON LAS ARTES VISUALES PARA ESTUDIANTES DE DISEÑO
GRÁFICO DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL
ECUADOR, SEDE SANTO DOMINGO**

Autor: Hishochy Delgado Mendoza
Director: Dr. Fernando Herraiz García

Barcelona, 2019

Las visiones actuales del arte, las corrientes del pensamiento sobre la cultura y la sociedad (sobre todo las derivadas de la postmodernidad) han llevado a establecer que la finalidad de una educación artística en la cultura cambiante e interrelacionada actual sería aprender lo que es significativo, crítico y plural.

FERNANDO HERNÁNDEZ, Educación y cultura visual

Escribir es un asunto de devenir, siempre inacabado, siempre en curso, y que desborda cualquier materia vivible o vivida. Es un proceso, es decir, un paso de vida que atraviesa lo vivible y lo vivido.

GUILLES DELEUZE, Crítica y clínica

ÍNDICE DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS.....	19
CAPÍTULO 1 INTRODUCCIÓN	25
1.1 Abriendo caminos: transitando hacia el tema de investigación.....	27
1.2. De cómo estructuré la tesis	32
CAPÍTULO 2 PROBLEMATIZACIÓN INICIAL: <i>Inquietudes, controversias y dilemas en torno al tema</i>	41
2.1. ¿Cómo surgieron mis inquietudes respecto al tema?.....	43
2.2. Controversias entre aquello que predispone el diseño curricular y lo que verdaderamente se hace en el aula	47
2.2.1. Contenidos del rediseño curricular de la carrera de Diseño Gráfico que apuntan hacia la necesidad de un pensamiento y discurso críticos en la formación universitaria	48
2.2.2. Análisis de los Programas de estudio de las asignaturas y de los <i>Syllabus</i> .	55
2.2.3. ¿Qué pensamientos y discursos prevalecen en las clases respecto a las artes visuales?.....	62
2.2.3.1. Actividades evaluativas que enmascaran las miradas del discurso crítico sobre artes visuales en las clases.....	65
2.2.4. Un momento de reflexión crítica y de revisión ética en las controversias entre el diseño curricular y el desarrollo curricular	68
2.3. Dilemas —desde voces docentes y expertas— respecto al valor de la crítica de las artes visuales en estudiantes de Diseño Gráfico.....	70
2.4. ¿Cómo fui construyendo la pregunta de investigación? y ¿cómo fueron emergiendo otros dilemas en su entorno?	92

CAPÍTULO 3 MARCO TEÓRICO EPISTEMOLÓGICO: Relaciones de aprender que favorecen la implementación de la crítica en estudiantes de Diseño Gráfico	99
3.1. Nociones de la crítica.....	101
3.1.1. Crítica como revelación educativa	105
3.1.2. La crítica como juego discursivo, artístico y cultural	112
3.1.2.1. La crítica en el entramado del discurso sobre la cultura visual.....	115
3.1.2.2. La crítica como actitud y virtud: una concepción compleja de la ética	117
3.2. Interconexiones y desplazamientos del discurso crítico.....	126
3.2.1. Diseño, artes visuales y <i>desing thinking</i> en pensamiento crítico: relaciones de simpatía construccionista social	128
3.2.2. Pensamientos y discursos críticos desde algunas voces construccionistas sociales: el poder de lo relacional.....	134
3.2.3. La educación crítica de las artes visuales y su interdisciplinariedad en las experiencias de aprendizaje del Diseño Gráfico	138
3.2.4. Literacidad crítica y posmodernidad: discurso, lectura y escritura divergentes	143
3.2.4.1. Al filo del posmodernismo: paralelismos entre lo posmoderno y el discurso crítico.....	145
3.2.4.2. Literacidad crítica posmoderna: otras aportaciones.....	158
3.2.4.3. La deconstrucción de Jacques Derrida: lectura y escritura divergentes	166
3.3. Las pedagogías críticas y la educación crítica para un acercamiento al pensamiento crítico y su proyección comunicativa en estudiantes de Diseño Gráfico	169
3.3.1. Pedagogía de la autonomía: la voz crítica de Paulo Freire y la necesidad de re-contextualizar sus propuestas	173

3.3.2. Función pedagógica de los discursos críticos	177
CAPÍTULO 4 CONTEXTOS DE LA INVESTIGACIÓN. Desplazamientos y afectos	181
4.1. Ecuador y la educación: otra realidad al borde litigando.....	183
4.2. Donde trabajo e investigo: un contexto emergente.....	186
4.3. El doctorado en Artes y Educación: revelaciones críticas y crisis del confort en contextos de desobediencias	197
CAPÍTULO 5 MARCO TEÓRICO METODOLÓGICO	213
5.1. Mi devenir como investigador y los giros metodológicos que culminaron apuntando hacia el Construccionismo Social.....	215
5.2. ¿Qué hace cualitativa mi investigación?	221
5.2.1. Dos diseños cualitativos: investigación-acción y narrativo	226
5.3. Métodos y técnicas.....	233
CAPÍTULO 6 LA PRAXIS CRÍTICA:	243
6.1. Un primer momento de la praxis: experiencias y expectativas de los estudiantes de Diseño Gráfico respecto al discurso crítico sobre artes visuales.....	245
6.2. Segundo momento de la praxis: reeducando maneras de compartir aprendizajes. El discurso crítico desde los proyectos de trabajo y otras actividades educativas.....	257
6.2.1. Del «trabajo por proyectos» al «proyecto de trabajo»: un devenir para enseñar aprendiendo	258
6.2.2. Cartografía visual del discurso crítico: otra forma de comprender las artes visuales y el diseño gráfico en Semiótica y Semiología.....	279
6.2.3. Reseñas críticas (narrativas) a partir de entrevistas audiovisuales	284
6.2.4. ¿Qué aprendí del proyecto y de las actividades?.....	292

CAPÍTULO 7 | REFLEXIONES CRÍTICAS Y PROPUESTAS

ONTOEPISTEMOLÓGICAS PARA UNA PRÁCTICA DISCURSIVA Y

ESCRITURAL SOBRE ARTES VISUALES..... 295

7.1. Ontoepistemología curricular para la praxis del discurso crítico sobre artes visuales en educación superior del Diseño Gráfico..... 298

7.1.1. El curriculum oculto visual en concordancia con las pedagogías críticas y el construccionismo social 298

7.1.2. El docente-investigador-aprendiente ¿Qué tipo de docente quiero ser?... 305

7.1.3. El estudiante de Diseño Gráfico con autonomía crítica: un referente que constituí para el futuro presente 310

7.1.4. La clase divertida como evento educativo perturbador..... 312

7.2. De la ética y la hermenéutica a la creación del discurso crítico escritural: principios, re-cursos y actividades para la crítica de las artes visuales en educación superior del Diseño Gráfico 331

7.2.1. Principios éticos para un despertar crítico 332

7.2.2- Re-cursos para los discursos críticos escriturales..... 340

7.2.2.1. La metáfora como cuestión poética y retórica del discurso crítico: un recurso de relación de significados 341

7.2.2.2. Los proyectos de acción crítica 345

7.2.2.3. Intertextualidad narrativa: un recurso para el discurso escritural crítico sobre artes visuales desde el relato, el correlato y el metarrelato 347

7.2.3. Espacios textuales (escriturales) para los discursos críticos sobre artes visuales. ¿Qué supone la escritura crítica sobre artes visuales en educación superior del Diseño Gráfico?..... 350

7.2.3.1. El ensayo ekfrástico crítico: una manera discursiva para aprender de las artes visuales 351

7.2.3.2. La reseña crítica narrativa: una praxis textual sobre la producción artística audiovisual 358

7.2.3.3. Cartografía crítica de la cultura artística-visual. Aprendiendo a discursar desde la Intertextualidad, el rizoma y sus vínculos etnográficos para una construcción semiótica-social 360

7.2.3.4 Entornos y contextos de representaciones artísticas visuales y la investigación etnográfica en la construcción de la cartografía: una propuesta discursiva desde la Semiótica 374

CAPÍTULO 8 | IN-CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES 379

8.1. In-Conclusiones 382

8.2 Contribuciones 397

REFERENCIAS 401

ANEXO I: IMÁGENES DEL DESVELO: PRIMERAS PRÁCTICAS

ESCRITURALES 415

ANEXO II: INSTRUMENTOS PARA LAS ENTREVISTAS (A EXPERTOS Y

DOCENTES) 419

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Orientación metodológica para estudiantes: Examen Nacional de Evaluación de Carreras por el CEAACES	61
Imagen 2. De cómo una conversación a través del chat, devenido en referencia y aprendizaje. Darwin me compartió este texto que pone la atención en las relaciones entre diseño gráfico y las artes visuales desde una perspectiva crítica.....	141
Imagen 3. Principales corrientes y autores en los que se basa la literacidad crítica.....	161
Imagen 4. Reflexiones en torno ala pregunta: ¿qué imagen tengo de mí como escritor o escritora?.....	165
Imagen 5. Yo en el evento Colección de Ideas de la EDIS, PUCESD, 2017	196
Imagen 6. Seminario sobre Educación Artística Contemporánea. Sala de emergencias artísticas, momento performativo con Clara Megías y grupo de estudiantes del máster en Artes Visuales desde el Construccinismo Social, Universidad de Barcelona, España, 2016.	199
Imagen 7. <i>Este</i> (2016). La fotografía como estrategia de investigación basada en las artes. Praxis fotográfica, con mi celular, en el taller de Joaquín Roldán, Universidad de Barcelona, España.....	203
Imagen 8. Introducción a la perspectiva construccionista. Diálogos para aproximarnos a las nociones de Construccinismo Social, maestrantes y doctorandos, Universidad de Barcelona, España, 2016.	204
Imagen 9. Conversaciones, clases y diálogos con Fernando Hernández sobre las perspectivas críticas, Universidad de Barcelona, España, 2016	208
Imagen 10. Con Dennis Atkinson en sus conversaciones sobre <i>The force of art, disobedience and learning</i>	209

Imagen 11. Jornada a cargo del grupo de investigación Esbrina en la Fundación Antoni Tàpies, Barcelona, España, 2018.....	211
Imagen 12. Sistema de signos de animales en peligros de extinción. I.....	249
Imagen 13. Sistema de signos de animales en peligros de extinción. II	249
Imagen 14. Características formales y conceptuales	251
Imagen 15. Estudiantes y yo en el proyecto Libro de ensayos sobre Diseño Gráfico en Latinoamérica y Ecuador.....	262
Imagen 16. Estilo gráfico (tipografía, composición y maquetación) para el <i>libro Artes Visuales y Diseño Gráfico en Latinoamérica</i> elaborado por los estudiantes de Diseño Gráfico de 5t.o semestre curso 201701.....	277
Imagen 17. Uno de las «cartografías» que devino en mapa conceptual de un estudiante de Diseño Gráfico de la PUCESD	283
Imagen 18. Capturas del audiovisual de Andrés Sangucho (Estudiante de 5to. nivel de Diseño Gráfico que cursaba la asignatura Producción Audiovisual, curso 201701) I.....	287
Imagen 19. Capturas del audiovisual de Andrés Sangucho (Estudiante de 5to. nivel de Diseño Gráfico que cursaba la asignatura Producción Audiovisual, curso 201701) II.	287
Imagen 20. Capturas del audiovisual de Andrés Sangucho (Estudiante de 5to. nivel de Diseño Gráfico que cursaba la asignatura Producción Audiovisual, curso 201701) III.....	288
Imagen 21. Captura del trabajo del estudiante Andrés Sangucho: <i>Autoentrevista: Sueños y desafíos como estudiante de Diseño en la PUCESD</i>	289
Imagen 22. Capturas del trabajo del estudiante Milton Pazos: <i>Diseño Gráfico: ¿publicidad o más que marketing?</i> (entrevistas a los docentes)	290
Imagen 23. Capturas del trabajo del estudiante Milton Pazos: <i>Diseño Gráfico: ¿publicidad o más que marketing?</i>	291

Imagen 24. Portada del libro de ensayos de los estudiantes de Diseño Gráfico en la que se evidencia una intertextualidad artística visual	356
Imagen 25. Mapeo en el café Several, Barcelona, un recorrido ontoepistemológico del yo y quienes me acompañaron en mis estudios y devenir profesional-personal.	366
Imagen 26. Mapeo de la crítica como literacidad en las prácticas discursivas	372
Imagen 27. Captura de la publicación que hice con un estudiante de Diseño Gráfico y el colega Abraham Viñán, una muestra de artes visuales desde la mirada crítica.....	375
Imagen 28. Estudiante A, 5A, trabajo escrito e iconográfico sobre artes visuales en Producción Audiovisual.	416
Imagen 29. Estudiante B, 5A, trabajo escrito e iconográfico sobre artes en Producción Audiovisual visuales.....	416
Imagen 30. Estudiante C y D, 6A, trabajo escrito e iconográfico sobre artes visuales en Diseño Gráfico en Latinoamérica	417
Imagen 31. Estudiante E, F, 6A, trabajos escritos e iconográficos sobre artes visuales en la asignatura Semiótica.	417

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Mapa de la Introducción de la investigación: transitando hacia el tema de la investigación, el problema y la estructura de la tesis.	26
Figura 2. Mapa de tópicos sobre la problematización inicial: inquietudes, controversias, dilemas y curiosidades alrededor del problema/objeto de estudio	42
Figura 3. Mapa de la Propuesta de análisis curricular: el diseño curricular, los programas de estudio y los <i>syllabus</i>	48
Figura 4. Mapa del distributivo de asignaturas, sus descripciones y objetivos específicos en rediseño curricular 2017	53
Figura 5. Mapa de los tópicos del Capítulo 3: Marco Teórico Epistemológico.....	100
Figura 6. Nociones de la crítica: educativa, discursiva, experiencial, cultural y ética.....	104
Figura 7. Desplazamientos del discurso crítico por las artes, el diseño gráfico, el construccionismo social y la literacidad crítica posmoderna	128
Figura 8. Engranaje conceptual y contextual del discurso crítico escritural.....	144
Figura 9. Relaciones filosóficas: exigencias de la pedagogía, coherente con la esencia crítica, desde el pensamiento de Paulo Freire como referente	175
Figura 10. Tópicos contextuales de la investigación.....	182
Figura 11. Tópicos del Capítulo 4: Marco Metodológico	214
Figura 12. Tópicos del Capítulo 5: Praxis crítica: proyecto de trabajo, actividades y acciones educativas	244
Figura 13. Tópicos del Capítulo 6: Reflexiones críticas y propuestas ontoepistemológicas para una praxis educativa del discurso crítico sobre artes visuales.....	297
Figura 14. Esquema de complejidades cartográficas: pensamientos en redes multidimensionales.....	370

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Objetivos específicos de la carrera de Diseño Gráfico de la PUCESD-201701	49
Cuadro 2. Resultados de aprendizaje de la asignatura Producción Audiovisual.....	55
Cuadro 3. Resultados de aprendizaje de la asignatura Diseño Gráfico en Latinoamérica y el Ecuador.....	57
Cuadro 4. Resultados de aprendizaje de la asignatura Semiótica	58
Cuadro 5. Distributivo del trabajo: equipos y temas a desarrollar	267
Cuadro 6. Cronograma de actividades. Síntesis organizativa del proyecto de trabajo: Libro de ensayos críticos.	270
Cuadro 7. Distribución de temas a tratar de manera individual.....	281
Cuadro 8. Cronograma de las actividades: cartografías visuales críticas	284

The graphic features a teal solid line that starts from the top left, loops around, and ends with an arrow pointing down and to the right. A red solid line forms a large circle in the center, overlapping with the teal line. A dark teal dotted line starts from the top right, loops around, and ends with an arrow pointing up and to the left. Another dark teal dotted line starts from the bottom left, loops around, and ends with an arrow pointing down and to the left. The lines are set against a white background.

AGRADECIMIENTOS

Gracias a mi esposa, familia (a mi madre), amigos y conocidos que han apostado por esta aventura intelectual y de vida compartida, surtidora del más rico caudal de conocimiento: el viaje y los nuevos paradigmas.

Les agradezco a Fernando Herraiz (mi director de tesis) y a Fernando Hernández (coordinador del doctorado) por sus enseñanzas, sustentadas en la interacción de experiencias, en un poshumanismo inteligente y flexible. A ellos por ser hacedores de un orden que dialoga con la desobediencia educativa, conscientes de que la afectividad y las subjetividades son necesarias en los procesos de aprendizaje.

También les agradezco a todos los docentes del Doctorado en Artes y Educación que han contribuido en mi formación.

A los colegas y estudiantes de la PUCESD.

Un estudio sobre las prácticas discursivas, escriturales y críticas en asignaturas relacionadas con las artes visuales para estudiantes de Diseño Gráfico de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Santo Domingo

Resumen

A través de esta tesis he querido dar a conocer mis experiencias docentes e investigadoras y las relaciones de aprendizaje de las artes visuales en las prácticas discursivas, escriturales y críticas con estudiantes de Diseño Gráfico de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Santo Domingo. Para ello, he realizado un estudio del diseño y desarrollo curricular en función de las demandas críticas y discursivas sobre las artes visuales en tres asignaturas: Semiótica y Semiología, Producción Audiovisual y Diseño Gráfico en Latinoamérica y el Ecuador. Este trabajo recoge las múltiples nociones de crítica, diseño, artes visuales, cultura visual y sus relaciones para conformar discursos que reeduquen las perspectivas formalistas, historicistas y tradicionales de la crítica que apuntan hacia la inercia reduccionista-sesgada y contradictoria entre artes visuales y diseño gráfico. El propósito de la presente investigación es favorecer las capacidades y experiencias críticas en las prácticas escriturales de los aprendientes involucrados ya que —desde las miras docentes, discentes y otras responsables— los discursos con representación escritural de los estudiantes de Diseño Gráfico zozobraban las facultades de reflexión y construcción críticas respecto al objeto artístico visual. De manera que surge el problema: **¿Cómo las prácticas discursivas y escriturales pueden favorecer las capacidades críticas de los estudiantes del grado de diseño en asignaturas relacionadas con las artes visuales?** Para ello, decidí emplear un tipo de investigación cualitativa que roza los bordes del diseño narrativo y hermenéutico y tiene en cuenta

el enfoque construccionista social. Este marco metodológico me permitió contar las historias vividas durante la praxis educativa: un proyecto de trabajo y dos actividades para crear cartografías visuales y reseñas críticas a partir de productos audiovisuales. De estas vivencias, los dilemas, controversias, discrepancias surgieron otras reflexiones que convidaban a proponer principios, recursos y agenciamientos para darle cumplimiento al objetivo general de la tesis y resolver el problema parcialmente. No se trata de recetas sino de nuevas propuestas empíricas de relaciones interpersonales, culturales y creativas que conduzcan a la producción intelectual de discursos críticos escriturales con sentido crítico.

Palabras clave: discursos, escritura, crítica, artes visuales, diseño gráfico, educación

A study on criticism, written and discursive practices in subjects related to visual arts for Graphic Design students at the Pontificia Universidad Catolica of Ecuador (Santo Domingo campus)

Abstract

Through this thesis I wanted to publicize my teaching and research experiences and the learning relationships of visual arts in discursive, written and critical practices with students of Graphic Design at the Pontifical Catholic University of Ecuador, Santo Domingo headquarters. To do this, I have carried out a study of curriculum design and development based on critical and discursive demands on visual arts in three subjects: Semiotics and Semiology, Audiovisual Production and Graphic Design in Latin America and Ecuador. This work gathers the multiple notions of criticism, design, visual arts, visual culture and their relationships to form speeches that re-educate the formalist, historicist and traditional perspectives of criticism that point to the reductionist-biased and contradictory inertia between visual arts and graphic design. The purpose of the present investigation is to favor the capacities and critical experiences in the written practices of the students involved, since, from the educational, educational and other responsible perspectives, the discourses with written representation of the students of Graphic Design distressed the faculties of reflection and critical construction regarding the visual artistic object. So the problem arises: How can discursive and written practices favor the critical abilities of students of the degree of design in subjects related to visual arts? To do this, I decided to use a type of qualitative research that borders the edges of narrative and hermeneutical design and takes into account the social constructionist approach. This methodological

framework allowed me to tell the stories lived during the educational practice: a work project and two activities to create visual cartographies and critical reviews based on audiovisual products. From these experiences, dilemmas, controversies, discrepancies arose other reflections that invited to propose principles, resources and agencies to fulfill the general objective of the thesis and partially solve the problem. It is not about recipes but about new empirical proposals of interpersonal, cultural and creative relationships that lead to the intellectual production of critical written discourses with critical sense.

Keywords: discourses, writing, criticism, visual arts, graphic design, education

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN



En el presente capítulo introduzco mis experiencias de aprendizaje que me motivaron a investigar sobre las prácticas discursivas, escriturales y críticas en asignaturas relacionadas con las artes visuales con estudiantes de Diseño Gráfico de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Santo Domingo . También, doy a conocer brevemente qué problemáticas, objetivos, metodologías y estructuras conforman mi tesis doctoral. Este trabajo investigativo es muestra de una trayectoria que acarrea múltiples cambios de nociones, enfoques, perspectivas y, sobre todo, de crecimiento en las interacciones educativas universitarias en compañía de los estudiantes de Diseño Gráfico.

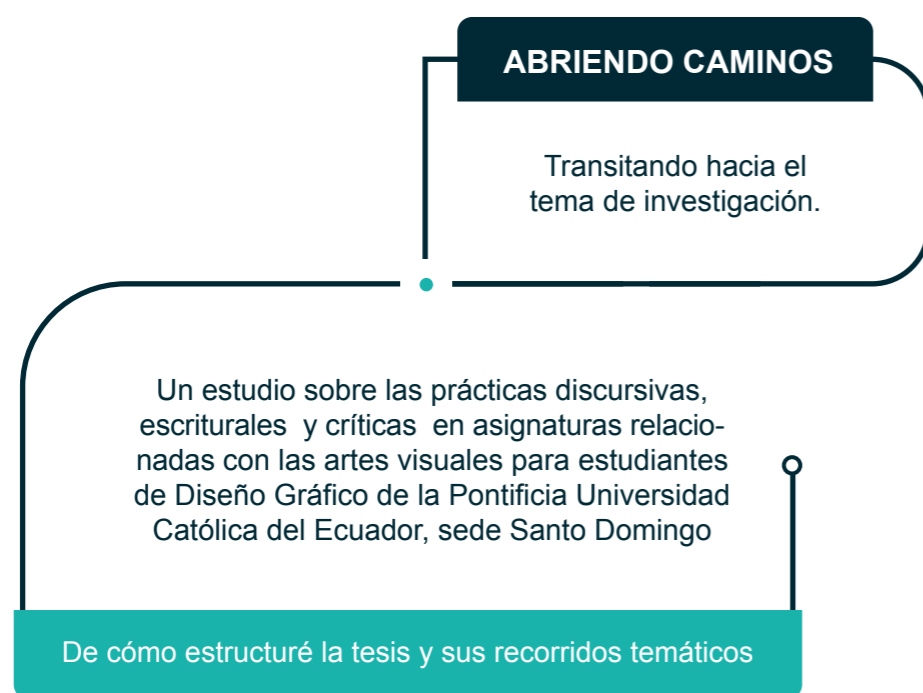


Figura 1
Mapa de la Introducción de la investigación: transitando hacia el tema de la investigación, el problema y la estructura de la tesis.

1.1 ABRIENDO CAMINOS: TRANSITANDO HACIA EL TEMA DE INVESTIGACIÓN

Hay ciertos momentos significativos de mi experiencia como estudiante en la Universidad de La Habana que me llevaron a construir mi trayectoria y expectativas académicas y laborales. Recuerdo las palabras que, durante el curso 2007-08, Luz Merino (mi profesora de Fundamentos Teóricos Metodológicos de la Crítica de Arte) usaba para acercarse a los estudiantes; nos decía: «mis especialistas». Dicho vocativo era una forma de incentivar la labor crítica preprofesional que veníamos desarrollando en centros de arte y cultura como historiadores del Arte en formación. Desde entonces, me sentía motivado por el ejercicio crítico. Dichas vivencias me trasladaban al futuro profesional, me imaginaba en una galería o en un museo realizando el trabajo que entendía como propio de un Crítico de arte: redactando palabras al catálogo y escribiendo sobre las poéticas de los artistas contemporáneos. De manera que la crítica —desde las primeras aproximaciones— ha despertado la curiosidad y el deseo de continuar buscando entre sus proyecciones aquellos espacios de afectos en la formación humana e intelectual.

Mi interés por la crítica suscitó el afán por la lectura; entre los autores más consultados estaba Oscar Wilde, quien dio un concepto, valor y función del crítico y la facultad crítica que hasta hoy han devenido objetos polémicos de estudio: «El crítico como artista». Las teorías críticas de Wilde, algunas asumidas y otras cuestionadas por la severidad con que abordaba lo que entendía por crítico, crítica, arte, cultura y educación, han promovido la necesidad de continuar calando en los derroteros de una crítica más contemporánea. Rememoro las lecturas de Wilde como un segundo momento crucial en mi trayectoria estudiantil, porque a partir de estas sentí la necesidad de continuar reflexionando respecto a distintas nociones de crítica que apunten hacia la solución de problemas sociales actuales desde y para la comunidad universitaria.

Por otro lado, no podría dejar de mencionar las tantas veces que Arantxa Fernández (promotora y maestra de lengua y cultura gallega en La Habana) insistía en que me dedicara a la docencia; «que se me daba muy bien». Esto ocurrió después de que desarrollé un taller titulado: *Xugando ao teatro*, el cual tenía como propósito transmitirles a los niños, historias, canciones, bailes típicos de Galicia en una escuela primaria de la capital cubana durante un año. Después fui alumno ayudante de la cátedra de Fundamentos de la Forma con el profesor Oscar Morriña e impartí clases de Historia General del Arte a estudiantes extranjeros de la Escuela de Comunicación para no hispanohablantes en Tarará, Habana del Este. Es decir, ya tenía dos caminos, uno apuntaba hacia la labor crítica del arte y el otro hacia el magisterio.

Recupero estas historias porque son los detonantes de mi tránsito en la vida laboral. En el año 2012 fui contratado como docente en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Santo Domingo, y desde entonces me relaciono con los procesos de enseñanza y aprendizaje de las asignaturas Semiótica, Producción Audiovisual y Diseño Gráfico en Latinoamérica y el Ecuador. Mi experiencia en estos cursos resulta un entrecruzamiento fortuito de relatos entre Arte y Educación. Digo fortuito porque tuve la oportunidad de interactuar con los estudiantes y sus miradas respecto a los objetos artísticos visuales: carteles, pinturas, fotografías, cine (son los que más se destacan en este contexto). Sin embargo, me quedaba un vacío en la maleta del docente que tiene ciertas nociones sobre la crítica, sus prácticas escriturales y que quiere que sus estudiantes logren una aproximación a esta porque considera que los discursos representados a través de la escritura que sus alumnos desarrollan son formalistas, comerciales, publicitarios, repetitivos y carecen de sentido crítico; pero entre sus reflexiones surgen preguntas como: ¿por qué es importante la crítica sobre artes visuales para los estudiantes de Diseño Gráfico?, ¿qué nociones de crítica son coherentes en la formación de un diseñador?, ¿cómo repienso las relaciones pedagógicas desde posturas críticas?, ¿qué tipo de discurso crítico resulta significativo para un diseñador?, entre otras.

De manera intuitiva (en un primer momento) y luego un tanto más reflexivo decidí cavar en las relaciones pedagógicas que apuntan hacia la necesidad de fortalecer el pensamiento crítico y los discursos críticos por medio de la escritura en los estudiantes de Diseño Gráfico que —desde mi entender y el de otros autores como Hernández (2000) y Eisner (2014), quienes serán tratados en el desarrollo de la tesis— van más allá del reconocimiento de una obra o la descripción de su forma. La pregunta que emana inmediatamente es: ¿cuál es ese más allá? De esto trata también mi trabajo investigativo, de redescubrir y proponer algunas zonas de acción crítica que conviden a los docentes y discentes de Diseño Gráfico a cambiar el rumbo de sus discursos descriptivos por voces más complejas, imaginativas, creativas, a través de la escritura. También, ¿cuáles son esas voces complejas que responden a los discursos críticos de interés para dichos estudiantes?, ¿por qué la escritura como forma de representación del discurso crítico? Esto supone reeducar las nociones de crítica del diseño, las artes visuales en diseño, las maneras de acceder al aprendizaje y a la construcción de nuevos discursos con interés crítico.

Ya venía con esta idea desde la maestría en Ciencias de la Educación, hace cuatro años; no obstante, quedé poco satisfecho con la propuesta de un *Manual didáctico* para «solucionar problemas» relacionados con el ejercicio crítico de los estudiantes de Diseño Gráfico. Considero que las capacidades discursivas críticas no se logran a través de recetas, ni limitaciones curriculares. Todo ello condujo a la necesidad de buscar otras maneras que favorecieran experiencias de aprendizaje dentro del pensamiento y los discursos críticos en torno a las artes visuales en la educación universitaria.

En una de las conversaciones que tuve con Fernando Herraiz (mi Director de tesis) me preguntó: ¿qué es lo que puede aportar la crítica de arte a la educación artística universitaria en dichos discentes? Tratar de dar respuesta a esta pregunta me llevó a recuperar el sentido de la crítica que Wilde (2002) define, cuando afirma: «es la

facultad crítica la que inventa nuevas formas [...]. Es el instinto crítico al que le debemos cada nueva escuela que surge, cada nuevo modelo que el arte encuentra listo para su mano» (p. 99).

Sin embargo, la «facultad crítica» se me presentaba como un constructo un tanto abstracto que requería ser negociado en la praxis educativa; de ahí que me propuse hallar un modo de abordaje enfocado en la narrativa de sucesos, experiencias, historias y vivencias colectivas entre los aprendientes (docentes y estudiantes) a través del análisis del diseño y el desarrollo curricular de tres asignaturas contempladas en el *pensum* académico de la carrera de Diseño Gráfico: Semiótica y Semiología (3er. nivel), Diseño Gráfico en Latinoamérica y el Ecuador (5to. nivel) y Producción Audiovisual (6to. nivel). Por lo tanto, en la tesis encontrarán diálogos, relaciones entre sujetos y objetos, procesos de interacción artístico-educativa más hermenéuticos, ontológicos y desde la cultura visual. Como sugiere Hernández (2000): «El conocimiento no emerge ni de los sujetos ni de los objetos sino de la relación dialéctica» (p. 107).

He decidido abordar una metodología basada en el enfoque y las teorías construccionistas sociales que van cobrando cuerpo y sentido paulatinamente en la tesis. Considero que el propio texto constituye un documento/muestra de mi evolución como construccionista social. De ahí que puedan encontrar en algunos capítulos ciertos procedimientos más conservadores de la tradición científica y del tratamiento del currículum y luego vayan desgajándose o mutando hacia cualidades del construccionismo social. Esto no sabía cómo decirlo hasta que leí algunos textos de Kenneth J. Gergen, Vivien Burr, Juana María Sancho, Fernando Hernández, Fernando Herraiz, entre otros, sobre el carácter flexible, de inclusión y transformación del construccionismo social que se relaciona con los entornos y respeta otras maneras de asumir las distintas tradiciones culturales. Gergen y Gergen (2011) hablan de las distintas maneras de ver el construccionismo social en el libro *Reflexiones de la construcción social*, e

introducen su impacto que ha despertado en mí una profunda necesidad debido a la capacidad crítica de sus discursos:

En el mundo de las ideas se está produciendo una transformación. En todas partes se cuestionan las tradiciones. Los criterios absolutos y universales acerca de la verdad, la objetividad, la lógica, el progreso y la moral resultan cada vez menos claros. La fe se pone a prueba por doquier. Las dudas llaman a la puerta una y otra vez. Sin embargo, fruto de esta agitada situación emerge un nuevo diálogo, surgen nuevas voces que hablan de esperanza y de futuro para los seres humanos. Este diálogo traspasa continentes y culturas, y va acompañado de novedosas prácticas profesionales de aplicación en las organizaciones, la enseñanza, la terapia, la investigación social, el asesoramiento psicológico, la resolución de conflictos, el desarrollo comunitario y otros ámbitos. (p. 9)

En mi devenir como investigador no había encontrado el camino construccionista hasta que asistí a los primeros seminarios del programa doctoral en Artes y Educación durante el 2016. Con anterioridad mis trabajos investigativos eran positivistas, desde un lenguaje cuyo objeto era el propio objeto y mis subjetividades no podían ser compartidas sino escamoteadas por lo que se entendía como objetividad. Fue entonces cuando le di un giro a mis experiencias investigativas y decidí asumir la postura del construccionista social, el cual prefiere «optar por un diálogo permanentemente abierto, en el que siempre hay espacio para otra voz, otra visión, otra revisión, y para crecer en el terreno de las relaciones humanas» (Gergen y Gergen, 2011, p. 29). En esta última cita me vi reflejado, sobre todo en el sentido de «crecer»; durante la investigación he notado ese crecimiento que tiene que ver con las relaciones pedagógicas del aprender acompañado (acompañado por la multiplicidad de pensamientos de los estudiantes, otros docentes, mi Director de tesis y el resto de la sociedad).

En un principio no sabía qué tipo de investigación iba a desarrollar, había escuchado sobre el referente «poscualitativo» y sus cuestiones ontoepistemológicas; pero después que consulté el libro *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa* de Eisner (2014), opté por la investigación cualitativa; aunque no niego la

posibilidad de algunos matices poscualitativos en el entramado del presente trabajo. De hecho, la ontoepistemología constituye un pilar esencial entre las propuestas del último capítulo.

Desde que entendí, en primer año del programa doctoral, las bondades de narrar historias, contar mis experiencias de vida educativa con los estudiantes de Diseño, decidí asumir esta perspectiva narrativa en el proceso de elaboración y síntesis de mi tesis. No podía resistirme a la posibilidad de un lenguaje de los relatos, este me ha permitido describir y dar a conocer las relaciones dialógicas de los distintos espacios, entornos y vínculos entre sujeto-objeto a través de un lenguaje más dinámico. Desarrollé otros entramados (propuestas teórico-prácticas) en la tesis que hasta aquí no los había mencionado porque forman parte de las explicaciones estructurales que daré a conocer en el siguiente apartado de la Introducción.

1.2. DE CÓMO ESTRUCTURÉ LA TESIS

Organicé esta investigación a través de ocho capítulos que van desde la presentación del tema, los argumentos teóricos respecto a la necesidad del objeto de estudio, un marco teórico epistemológico que incluye la aproximación a las nociones de crítica, la presentación del contexto de la investigación, la metodología que utilicé para desarrollar la investigación, un análisis y propuesta de las experiencias ontoepistemológicas del aprender con estudiantes hasta las conclusiones y contribuciones de la tesis.

En el **Capítulo 1: Introducción** me propuse presentar, desde algunos relatos y cuestionamientos, aquellos espacios de reflexión que fui transitando durante el desarrollo de la tesis. Desde aquí muestro aquello que ha motivado mi interés por el tema, los desplazamientos más significativos que tienen que ver con mi experiencia estudiantil y las relaciones con la crítica, los propósitos de la investigación y el problema objeto

de estudio. De manera que presento los distintos contextos, marcos conceptuales y metodológicos que estructuraron mi tesis doctoral.

El cuerpo de fundamentaciones y referencias de mi tesis comienza con el **Capítulo 2: Problematización inicial. Inquietudes, controversias y dilemas en torno al tema**, donde abordo la evolución del tema de interés en el proyecto de investigación al problema; sin dejar de aproximarme a las controversias, los dilemas y curiosidades que se fueron generando en mi tránsito por el análisis del diseño curricular y las apreciaciones de algunos expertos-docentes respecto a la necesidad o su falta de fortalecer las capacidades críticas a través de las prácticas escriturales en estudiantes de Diseño Gráfico.

De algún modo, respondo a la interrogante: ¿por qué es pertinente realizar una investigación como esta —abordando la necesidad del pensamiento crítico con estudiantes de diseño— en un contexto de investigación en torno a la educación y las artes visuales?

Aquí narro los dilemas que me surgieron al tomar conciencia de que los estudiantes de diseño deberían ir más allá del reconocimiento e identificación formal de la obra artística. Este es un punto de inicio, en el que no solo hablo de la noción de educación artística que caracteriza este modo de comprender el arte, también hago explícita mi posición. Detectar este hecho como problema supone ubicarme en un lugar determinado; un lugar de reflexión en torno a mi subjetividad docente. Hablo de mi pasado como estudiante desde mi presente actual, viéndome en los docentes que trabajaron conmigo y construyeron un imaginario de lo que significa ser profesor.

Traté de configurar emergencias que me hicieron pensar en las relaciones pedagógicas en las que la crítica artística es eje vertebrador de experiencias de aprender con estudiantes de diseño; en este sentido, me surgieron pensamientos próximos a los siguientes tópicos abordados en este capítulo:

- Controversias, contradicciones, conflictos y dilemas que se mueven entre lo prescrito propio de los planes de estudio y lo que recuerdo haber vivido en el aula.
- Miradas, posiciones, tránsitos y resistencias de estudiantes de diseño en torno a la crítica en el arte.

Teniendo en consideración los lugares desde donde parto, hay una pregunta problema que me acompaña durante toda la investigación: **¿Cómo las prácticas discursivas y escriturales pueden favorecer las capacidades críticas de los estudiantes del grado de diseño en asignaturas relacionadas con las artes visuales?**

En el **Capítulo 3: Marco Teórico Epistemológico. Relaciones de aprender que favorecen las prácticas discursivas, escriturales y críticas en estudiantes de Diseño Gráfico**, intento reflexionar sobre las primeras nociones de la crítica en el contexto educativo universitario.

Para iniciar mi aproximación conceptual a dicho problema, traté de acercarme a las nociones de crítica a través de los siguientes desplazamientos discursivos: la crítica como revelación educativa, como experiencia que involucra a discursos artístico-culturales y vista desde sus relaciones con la ética.

Aquí relato algunas experiencias que ponen a dialogar desde los dilemas y controversias a las artes visuales con el diseño gráfico sin perder de vista la perspectiva crítica y las ideologías del construccionismo social que supone maneras, flexibilidad, complejidad e interacciones dialécticas. Decidí conectar las maneras críticas de abordar el objeto artístico visual con las propuestas construccionistas porque Arte y Diseño han tenido a lo largo de la historia de la cultura visual puntos en común y segregaciones en determinados contextos.

La filosofía construccionista me permitía una «la reconstrucción de las prácticas del conocimiento, alterar las fronteras de las disciplinas, ampliar las formas de expresión y la narración del yo» (Gergen and Gergen, 2011, pp. 79, 80, 84 y 90).

El **Capítulo 4: Contextos de la investigación. Desplazamientos y afectos** está dirigido a hablar de la educación superior o universitaria en Ecuador, país donde vivo hace 8 años; de la universidad donde trabajo, de las asignaturas que imparto, de las políticas gubernamentales y académicas en las que me muevo, del momento en que se encuentra mi universidad, de las consecuencias de que Santo Domingo se haya convertido en una provincia, de los cambios sociales y culturales acaecidos durante los últimos años, las inercias culturales y de las leyes orgánicas que estructuran la academia. Trabajar en esta línea genera más preguntas por responder:

- ¿Dónde estoy haciendo mi investigación?
- ¿Por qué es pertinente mi trabajo?
- ¿Qué tipo de implicación y relación tiene con el contexto?
- ¿Cómo es el contexto y qué posibilidades me brinda como investigador?

En este capítulo utilizo tramas narrativas que me colocan dentro del contexto como, por ejemplo: mi llegada a la universidad como docente para hablar de los espacios, de mi preparación del organigrama para argumentar los planes de estudios y el contexto curricular.

Luego me propuse un **Capítulo 5: Marco Teórico Metodológico**, en el cual me detengo a organizar las cuestiones metodológicas que tienen que ver con: mi tema de interés, las preguntas de investigación con las que trato de investigar, las posiciones y papeles que asumo, los métodos, las técnicas, entre otros modos y medios de abordaje. Al respecto, coloco mi trabajo dentro de un marco construccionista social desarrollando, en esta

línea, la fundamentación que dé solidez a la perspectiva narrativa de investigación dentro de un estudio cualitativo de casos o investigación acción. Aquí desarrollé las nociones y los dilemas que surgieron; estas dan respuesta a preguntas como:

- ¿Qué es la perspectiva narrativa en investigación y por qué la adopto?
- ¿Qué dilemas y limitaciones presenta?, y ¿cómo he tratado de encontrarles respuestas?

Me resultó interesante desarrollar este capítulo con la trama que surgió de la reflexión sobre mi propia identidad de investigador a través de preguntas como: ¿Qué entendía antes como investigación?, ¿qué ha supuesto para mí asumir una perspectiva narrativa? y ¿qué controversias me surgieron? Trabajar desde un diseño narrativo implica la escritura de un informe donde aparezcan tramas que problematicen cuestiones, atender a los escenarios, conocer a las personas que trabajaron conmigo, recoger sus voces al argumentar la experiencia, rescatar escenas o viñetas de investigación para dar sentido. Por otro lado, también significa recoger evidencias textuales (intercambio de correos, relatos de los estudiantes y las entrevistas).

En el **Capítulo 6: La praxis crítica: relaciones de proyectos, actividades escriturales y acciones educativas**, teniendo ubicado el marco teórico y las perspectivas de estudio, abordé aquello que realicé a medio camino entre mi subjetividad docentes e investigador. En este sentido, me impliqué con grupos de estudiantes que asistieron a tres asignaturas que imparto en el grado de Diseño Gráfico, bajo una doble dimensión: la primera está vinculada con las asignaturas problematizando los planes docentes, y argumentando las divergencias y convergencias entre mi planificación y la pauta de la universidad. La segunda dimensión la oriento hacia aquellos a quienes va dirigida mi actividad: estudiantes y profesores. Con esta intención, reflexiono sobre quiénes son y qué expectativas tienen en relación a la asignatura. Las siguientes cuestiones estructuran este capítulo:

- ¿Qué y por qué me propuse proyectar las actividades?
- ¿Cómo organicé la planificación del curso y cómo devino finalmente?
- ¿Qué perfiles de estudiantes me encontré?
- ¿Cómo predisponían sus miradas en torno a las asignaturas?

Amerita destacar que en el presente apartado me desdoble entre mi papel de investigador y mi labor como docente: una cosa es pensar y actuar como sujeto-docente y otra pensar y actuar como sujeto-investigador. Como sujeto-docente intuí y aprendí dando respuesta a determinadas cuestiones a la hora de imaginar, planificar y actuar como profesor; como sujeto-investigador intuí y aprendí a reflexionar en torno a aquello que he venido comprendiendo y aprehendiendo durante el trayecto de la investigación. Ciertamente, hay algo más que áreas compartidas en estas dos dimensiones de mi propia subjetividad.

De ahí que organicé en el tiempo la experiencia de investigación, prestando mayor atención a mi relación con el campo de estudio. Para aclarar los procesos y tránsitos que he venido realizando, tuve en cuenta las siguientes acciones:

1. *Aproximación al marco conceptual y metodológico.* Solo a modo de recordatorio hablo de lo que significó y comprendí de modo transversal los diferentes momentos de la investigación.
2. *Preparación y organización de la actividad educativa.* En esta fase, planteo los objetivos, predisposiciones y expectativas por cumplir; al crear relaciones con los planes de estudio y atender a las posibles divergencias emergentes.
3. *Implementación y desarrollo de la actividad con los estudiantes.* Aquí hablé de la entrada en el campo-aula a través de mi experiencia y de lo que recuerdo de la mirada de los estudiantes. Posibles conflictos, desacuerdos, afinidades, incertidumbres, tensiones y certezas fueron tramando la argumentación.

4. *Aprendiendo de la experiencia.* Esta fase se caracterizó por dar sentido a mi investigación, al tomar conciencia de aquellas tematizaciones que he ido encontrando; en otras palabras, qué he ido aprendiendo.
5. *Aportación y devolución con los estudiantes.* El último momento estaría dedicado al *feedback* con los estudiantes: comprendí que yo no soy el único que aprende en la investigación. En educación, tal como la entiendo, es importante pensar en realizar acciones (educativas o investigativas) transformativas.

Después de la convivencia como docente e investigador en actividades de interés discursivo y crítico en el marco de la educación universitaria del Diseño Gráfico, era necesario el **Capítulo 7: Reflexiones críticas y propuestas ontoepistemológicas para una práctica discursiva y escritural sobre artes visuales**, ya que en este —argumentativamente— me moví entre mis subjetividades de docente, investigador y aprendiente para poder hablar de las temáticas que me surgieron (controversias entre los planes de estudio y la acción docente, relaciones de aprender, miradas y expectativas, el conocimiento artístico y el saber del diseño respecto a los discursos críticos que involucran las artes visuales). Sobre todo, me interesó responder a las interrogantes: ¿cómo discursar críticamente desde la escritura a través de ensayos, reseñar y cartografías?, ¿por qué elegí estas tipologías textuales como soporte discursivo?, ¿qué nos brindan para conseguir tales propósitos? De ahí que consideré necesario tratar principios, recursos, concepciones educativas y otras maneras de reflexión crítica y construcción de discursos críticos.

Por último, propuse el **Capítulo 8: In-Conclusiones y Contribuciones**. La dualidad semántica del signo «in-conclusiones» me permitió jugar con su semiología: concluir en el sentido tradicional de los procesos investigativos ya que in es un préstamo lingüístico del inglés que significa en español «en» y también dejar algunas brechas que convidaran posibles remanentes si lo entendemos como algo inconcluso. En este

capítulo recogí lo más importante de mi investigación, apunté los nuevos dilemas que han surgido de la misma; sin olvidar las reflexiones sobre aquellos afectos (en el sentido de efectos) que ha tenido entre mis estudiantes. Para finalizar escribí las siete contribuciones más significativas —desde mi entendimiento— de la tesis.

CAPÍTULO 2

PROBLEMATIZACIÓN INICIAL

Inquietudes, controversias y dilemas en torno al tema



En este capítulo de la tesis encontré el espacio para relatar cómo devino interés investigativo mi inquietud respecto a los discursos críticos escriturales sobre artes visuales, específicamente en el escenario educativo de la escuela de Diseño Gráfico de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Santo Domingo. A través de un análisis del diseño curricular y el desarrollo del currículo en el aula, logré una primera aproximación a la realidad que me motivó a indagar, esto tiene que ver con las controversias entre lo que se plantea en el diseño curricular de la carrera y lo que verdaderamente se hacen en las clases de las asignaturas: Semiótica y Semiología, Diseño Gráfico en Latinoamérica y el Ecuador y Producción Audiovisual. De ahí que, por medio de entrevistas, conversaciones y diálogos, pude percatarme de los dilemas respecto al valor de la crítica de las artes visuales en estudiantes de Diseño Gráfico, que contribuyeron a la formulación del problema de esta investigación.

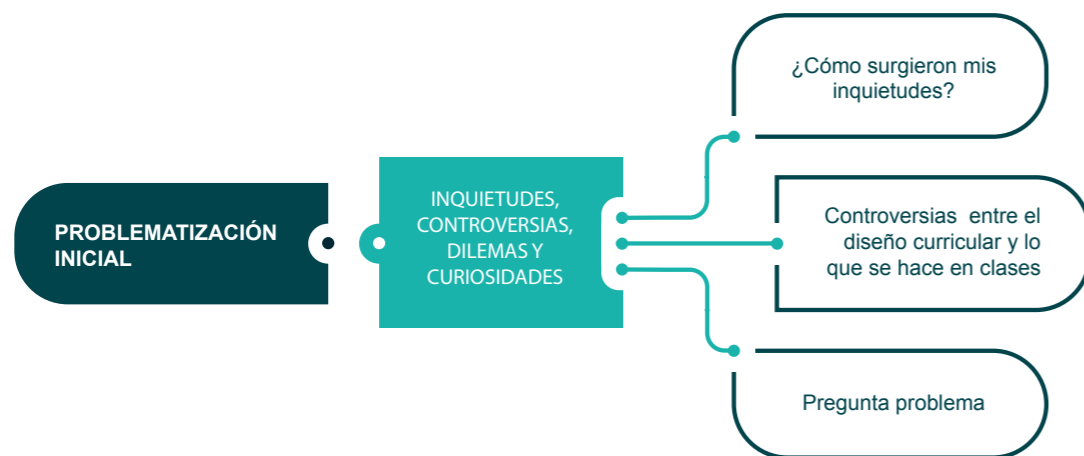


Figura 2
Mapa de tópicos sobre la problematización inicial: inquietudes, controversias, dilemas y curiosidades alrededor del problema/objeto de estudio.

2.1. ¿CÓMO SURGIERON MIS INQUIETUDES RESPECTO AL TEMA?

No siempre se considera la importancia y lugar de la educación de las artes visuales con relación a la integridad de la educación de las personas, y mucho menos a la necesidad de la comprensión, la crítica y la acción de ciudadanas y ciudadanos comunes, en esta época de exacerbación de lo visual.

FERNANDO MIRANDA, *Cultura visual y educación de las artes visuales: algunas incomodidades*

Como docente de la carrera de Diseño Gráfico en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Santo Domingo, mientras preparaba las asignaturas Semiótica y Semiología, Diseño Gráfico en Latinoamérica y el Ecuador y Producción Audiovisual me percaté que las artes visuales eran un área de conocimiento compartida y común por dichas disciplinas. Mi trabajo de planificación docente me llevaba a preguntarme: ¿qué exigencias respecto a los discursos, la escritura y la crítica se plantean en el diseño curricular? y ¿qué relaciones del saber pueden ser de interés para los estudiantes de Diseño Gráfico?

Hablar de las artes visuales en términos interdisciplinarios me resultaba una tarea difícil y discutible, sobre todo por la diversidad de manifestaciones artísticas que la integran. Según los planes docentes tenía que abordar algunas manifestaciones propias de las artes plásticas (arquitectura, escultura, pintura y fotografía) y audiovisuales (cine y video arte). Sin embargo, me preocupaba hablar de todo un poco como la labor del enciclopedista y no aproximarnos a la reflexión, interpretación y construcción de algunas expresiones artísticas visuales desde un enfoque crítico.

Solo contaba con mi experiencia docente en las clases y una revisión superficial del *curriculum* propuesto en los Programas de Estudio de las Asignaturas (PEA). Durante la primera aproximación a los PEA percibí que había poco interés por cuestiones relacionadas con la crítica; sin embargo, no sabía si desde el diseño curricular de la carrera se proponía un abordaje crítico de las artes visuales. Esta fue mi primera preocupación ¿qué demandas críticas se plantean en el diseño de la carrera, en los Programas de estudio y en los *Syllabus*?

Por otro lado, me percaté que faltaba considerar un poco más los principios que calan en la autonomía del estudiante. Esto no significa que se niegue el trabajo colaborativo; por el contrario, «la experiencia de aprender de modo autónomo, debe implicarse en procesos de realización colectivos de producción y transformación de conocimientos, donde el diálogo con las miradas y las argumentaciones de los estudiantes sean protagonistas» (Herraiz, 2015, p. 48).

El ejercicio de valoración ha venido desarrollándose en dichas asignaturas en virtud de los procesos de apreciación del diseño, mas no como práctica crítica verbal (escribir y hablar reflexivamente). De manera que era mi responsabilidad como docente buscar estrategias que fortalecieran las capacidades valorativas de los estudiantes. Sobre todo, porque la valoración no solo va dirigida a la producción artística de creadores con cierta fama, sino también en sus propias obras que representan voces y visualidades respecto a sus intereses, preocupaciones, relaciones sociales y emociones. Esta misma preocupación o inquietud la tuvo Eisner (2002) al preguntarse: «¿Qué papel podrían jugar los estudiantes en la valoración de su propia obra y experiencias educativas respecto a las artes visuales?» (p. 53).

Pensé, desde mi labor docente, que los estudiantes con los que he trabajado podrían redactar textos más perspicaces sobre producciones artísticas visuales que demuestren la capacidad de abstracción y de imaginación. En los trabajos escritos y exposi-

tivos pude constatar un arraigo de adjetivaciones *naif*. Me resultaba complejo, dado el contexto curricular, tratar de motivar a los estudiantes para que conozcan críticamente las diferentes manifestaciones artísticas visuales. Y es porque aún no se ha comprendido que «no se trata, pues de aprender a “leer” una imagen (como identificación de elementos visuales aislados) sino de “conocer” críticamente las diferentes manifestaciones artísticas de cada cultura» (Hernández, 2000, p. 79).

La otra preocupación que surgió en la praxis educativa e investigativa es que los estudiantes tienen ciertas dificultades a la hora de establecer relaciones entre los objetos artísticos visuales, la cultura visual y los significados de dichas relaciones a través de actividades que incentiven al desarrollo de las capacidades de conexión entre lo visible, lo inteligible, lo teórico-práctico (como algo dialéctico), y cómo estas relaciones podían construir discursos críticos. Hernández (2000) considera que «la noción de cultura visual responde a los cambios en las nociones de arte, cultura, imagen, historia, educación [...] y está vinculada a la noción de “mediación” de representaciones, valores e identidad, dirigido al sentido de la mirada» (p. 141). Este concepto me sirvió de apoyo y me convidó a reflexionar respecto a la importancia de las relaciones de aprendizaje de las artes visuales con la cultura visual.

Una de las zonas menos tratadas por el colectivo de investigadores de la PUCESD era el discurso crítico sobre artes visuales en ambientes educativos del diseño: hasta el momento no había encontrado tesis, ni artículos, ni material didáctico que se preocuparan por el fortalecimiento de la facultad crítica ni la aptitud interpretativa para expresar ideas orgánicas sobre el acontecer creativo próximo al diseño. Esto se debe a que ni tan siquiera se conocía sobre las funciones y los lugares por los que transitaba la crítica del diseño como Arte. A propósito, De la Torre (2012) dijo:

[...] poco o nada sabemos de los artífices y actores principales de esta disciplina, cuál es su formación y cuáles son sus criterios o sus metodologías de análisis y actuación,

cuáles las problemáticas comunes a las que diariamente se enfrentan. Y uno de los principales interesados en descubrir la realidad de los perfiles de la profesión crítica es, sin lugar a dudas, el artista, beneficiario o damnificado de sus —correctas o erróneas— prácticas. (p. 19)

En el tiempo que llevo relacionándome con los estudiantes de Diseño observé cierto desinterés por las ciencias humanas, la literatura, las teorías de la cultura artística, de la sociología del diseño, priorizando sobremanera las prácticas en los talleres de producción como si producir fuera una acción ajena o desvinculada de efecto de las demás áreas del conocimiento. Estos vacíos de relaciones ontoepistemológicas generaron otras inquietudes en mí como docente e investigador. Y quise hacer especial énfasis en la posibilidad de encontrar un fortalecimiento de las capacidades críticas en los estudiantes a través de las múltiples relaciones de la sociología del diseño. Al respecto, Beltrán (2014) escribió:

Hace ya más de cuatro décadas, en 1972, Bourdieu, Chamboredon y Passeron nos advertían, en *El oficio de sociólogo* (1976), sobre la necesidad de llevar a cabo desde la sociología una ruptura con las representaciones de lo real, practicando una constante vigilancia epistemológica que nos pone en guardia contra las ilusiones del sentido común. La sociología construye aquellos objetos que investiga —objetos siempre en movimiento atendiendo a la dinámica de cambio social. (p. 1)

Me preocupaba el estancamiento del aprendizaje basado en las teorías del color y las líneas, en la producción de un cartel con errores ortográficos y textos que no convidaban a la reflexión ni a los afectos, de una marca construida desde y para la forma y no para dialogar con otros intereses más ontológicos. A veces me pongo a pensar: ¿para qué ser profundos o filosóficos en diseño? Esto también me motivó a investigar. No tenía claro qué era lo prudente en cuestiones de aprendizaje desde la perspectiva crítica que he venido hablando para los estudiantes de Diseño.

Buscar la relación de la crítica de arte en educación superior con el «pensamiento complejo, el cual conduce a una ética de la solidaridad y de la no coerción» (Morin, 2006, p. 71) se convirtió en otra necesidad e inquietud. Dicho autor agrega que «lo más complejo comporta la mayor diversidad, la mayor autonomía, la mayor libertad y el mayor riesgo de dispersión, la solidaridad, la amistad, el amor son cimientos vitales de la complejidad humana» (p. 41).

De ahí que me interesó también las cuestiones éticas en el proceso discursivo crítico del arte, ya que como dijo Sumner en 1940: «El pensamiento crítico, como producto de la educación y el entrenamiento que garantiza el hábito y el poder mental, es la única defensa contra el engaño, el fraude, la superstición y la falsa interpretación de nuestras circunstancias terrenales y de nosotros mismos» (citado por Mota de Cabrera, 2010, p. 12).

2.2. CONTROVERSIAS ENTRE AQUELLO QUE PREDISPONE EL DISEÑO CURRICULAR Y LO QUE VERDADERAMENTE SE HACE EN EL AULA

Aquellas inquietudes que me surgieron respecto al pensamiento crítico y a la posibilidad de construir discursos críticos a través de la escritura en mis clases, generaron la necesidad de continuar indagando respecto a la pertinencia de mi tema de tesis. De ahí que me propuse analizar los documentos oficiales y rectores del currículo de la carrera de Diseño. Quería encontrar un respaldo que fuera coherente con mis aspiraciones personales y colectivas en el ámbito educativo universitario del que he venido hablando. Para ello, iniciaré el análisis del diseño curricular y luego iré cavando en los Programas de estudio y los Syllabus.

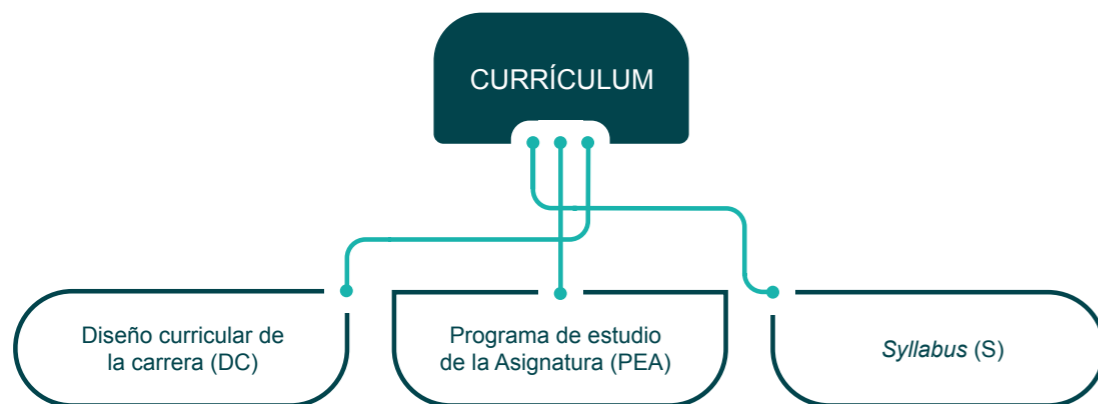


Figura 3
Mapa de la Propuesta de análisis curricular: el diseño curricular, los programas de estudio y los syllabus.

No podía dejar de tratar al currículum en este primer capítulo de primeros relatos empíricos sobre la educación superior del Diseño Gráfico y la mirada hacia las artes visuales desde el foco discurso crítico. Pienso, como Stenhouse, que el *curriculum* «es un documento que menciona una relación de contenidos, objetivos, actividades y métodos de evaluación» (citado por Agirre, 2005, p. 51). Considero que, además, se convierte en «un objeto dotado de significación. Es algo que tiene existencia física pero también un significado encarnado en palabras imágenes, sonidos, juegos [...]» (Ídem.).

2.2.1. CONTENIDOS DEL REDISEÑO CURRICULAR DE LA CARRERA DE DISEÑO GRÁFICO QUE APUNTAN HACIA LA NECESIDAD DE UN PENSAMIENTO Y DISCURSO CRÍTICOS EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Desde la propia misión de la PUCE pude advertir una preocupación por el fortalecimiento de la crítica en la Educación Superior. El literal a) me resultó consecuente con ello: «es una comunidad académica que, de modo riguroso y crítico contribuye a la tutela y desarrollo

de la dignidad humana y de la herencia cultural mediante la investigación» (p. 1). Esto es a nivel institucional, de manera global. La misión compromete un camino a seguir, con intenciones preestablecidas y estas conducen a un nivel de formación más complejo que se da a partir de la investigación con cierta fuerza ética.

Entre los objetivos específicos que aparecen en la *Descripción general de la carrera de Diseño Gráfico* (2017) contacté, en más de una ocasión, la vocación por el nivel crítico en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

CRITERIOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
A la pertinencia	Ofrecer un currículum que aporte soluciones de diseño, desde una visión estratégica y alto valor simbólico.
A los aprendizajes	Integrar los conocimientos teóricos de la disciplina del Diseño Gráfico [...] que prioricen la reflexión teórica, metodológica y de investigación. Fomentar una educación integral basada en el desarrollo de proyecto de vida personal y profesional a partir del fortalecimiento de la vocación, la metacognición, la autorregulación y la responsabilidad personal, social y ambiental, en un marco de observancia de los valores éticos y humanos y cristianos característicos de la pedagogía Ignaciana y el buen vivir.
A la ciudadanía integral	Estructurar una oferta académica de Diseño Gráfico [...] tendientes a fortalecer una visión inclusiva, sostenible, de género y de respeto a la diversidad con conciencia crítica y liderazgo.

Cuadro 1
Objetivos específicos de la carrera de Diseño Gráfico de la PUCESD-201701
(Fuente: PUCESD, 2017, pp. 9-10.)

Quiero detenerme en el último objetivo específico cuyo estímulo fundamental cae sobre la «conciencia crítica», mucho más ambicioso que lo que pretendo lograr con esta investigación. Tener conciencia crítica significa tener fortalecida las facultades críticas e implica una formación integral y compleja.

Para ello, la lucha ha de hacerse desde dos frentes: por un lado, desde la creación de lo que se denomina como resistencia informada a través de la hermenéutica de la sospecha con respecto a los procesos de análisis y, por otro lado, desde la creación de productos visuales efectivos, de productos visuales críticos, socialmente potentes. Combinando el aprender a leer con el aprender a hacer (y especialmente en esta propuesta es casi más importante este segundo objetivo), [este hacer, no lo veo como mera producción de objetos icónicos, también textual], la educación artística se convierte en un arma política de primera magnitud. (Acaso, 2010, p. 155).

El diseño curricular incluye la *Pertinencia de la carrera*, otro apartado que corrobora la necesidad de fortalecer el sentido crítico en los estudiantes de Diseño Gráfico y contribuye al desarrollo del Plan Nacional del Buen Vivir. Desde este último punto de vista tiene como propósito «mejorar la calidad de la educación en todos sus niveles y modalidades para la generación de conocimientos y la formación integral de personas creativas, solidarias, responsables, críticas, participativas y productivas» (Diseño curricular, 2017, p. 12).

Consideré como pertinente sustentar este acápite desde los horizontes epistemológicos que están presentes en la profesión. Pude advertir las proyecciones de la carrera, que no se limitan a la construcción de objetos gráficos meramente; le importa «el nivel más alto de incorporación del diseño como Filosofía (Razón de Ser, *Design Thinking*)» (Diseño curricular, 2017, p. 13).

Asimismo, me impulsó a continuar con esta investigación el paradigma que proponen pasar de una visión disciplinar a una inter, tras y multidisciplinar. Integra al Diseño Gráfico otras disciplinas para construir experiencias. Todo ello da paso a creer en la inmanencia de mi propuesta, la cual pretende desarrollar el discurso crítico escrito en los estudiantes de Diseño Gráfico; es decir, complejizar la educación. No concibo a un diseñador con errores garrafales de redacción y sin capacidades interpretativas y constructivas intelectuales. A propósito, en el diseño de la carrera (2017) se expresa que «el conocimiento de realidades complejas es invariablemente multidimensional, por tanto, un conocimiento pertinente debe incluir la complejidad, lo cual implica que los distintos elementos que conforman un todo son inseparables» (p. 15).

El objeto de estudio de la profesión fue declarado en el diseño curricular de la carrera de Diseño Gráfico. Este me resultó claro y con una complejidad (fruto de la inteligencia y dominio del campo epistemológico de la carrera); para nada sesgado ni prejuicioso. Este declara:

En la formación profesional del Diseño Gráfico se estudia la configuración de mensajes gráficos y las relaciones, interacciones, condiciones y problemas que resultan entre el *design* (mensaje gráfico), sus autores, codificadores y públicos destinatarios definidos en un contexto y momento de enunciación específico. Este estudio exige la comprensión de los elementos morfológicos y del lenguaje visual, las concepciones teóricas, conceptuales y metodológicas, el uso apropiado de tecnologías y el impacto que generan estos en el entorno social, cultural, económico, tecnológico, etc. (p. 23)

Continué leyendo el documento en cuestión y encontré la respuesta ante otra interrogante oportuna: ¿qué se quiere transformar con la profesión? Nunca imaginé que el diseño curricular tuviera estos aspectos tan elocuentes y coherentes con la pertinencia de mi objeto de estudio. Esta pregunta ya me la había realizado el director

de tesis Fernando Herraiz en mi primer viaje a Barcelona. Quizá en aquel momento no tenía un sustento teórico sólido para responderle. Desde el diseño curricular se plantea (como necesidad) transformar:

- la baja comprensión del mensaje gráfico y sus funciones comunicativas (informativa, didáctica y persuasiva);
- el reducido interés por la investigación formativa orientada a la producción de conocimiento, reflexión crítica y enseñanza del Diseño. (p. 23)

En el rediseño de la carrera, están contempladas las tres asignaturas que enseñé y, por ende, seleccioné para analizar las posibilidades críticas respecto a las artes visuales. Resulta interesante cómo entre las descripciones de las tres asignaturas hay siempre un componente con sentido crítico como demanda a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Seleccioné algunos descriptores y objetivos de cada asignatura con la mirada puesta en aquellos que tenían mayor cercanía al camino crítico; por ejemplo, en Semiótica me llamó la atención el particular interés en comprender la construcción del lenguaje visual y los principios de denotación y connotación. Esto va de la mano con mis primeras nociones de discurso crítico, ya que hay implícitamente un sistema de relaciones entre objetos, principios y lenguajes que construyen significados. El objetivo planteado de la asignatura de Diseño Gráfico en Latinoamérica y el Ecuador está claramente dirigido a la necesidad de «desarrollar una conciencia crítica»; la pregunta que inmediatamente me provoca es: ¿cómo?, y la descripción y objetivo que elegí de la asignatura Producción Audiovisual no deja de tener tales ambiciones si pensamos en la envergadura de la acción comprensiva, creativa, narrativa y el alcance del conocimiento relacionado con el lenguaje cinematográfico.

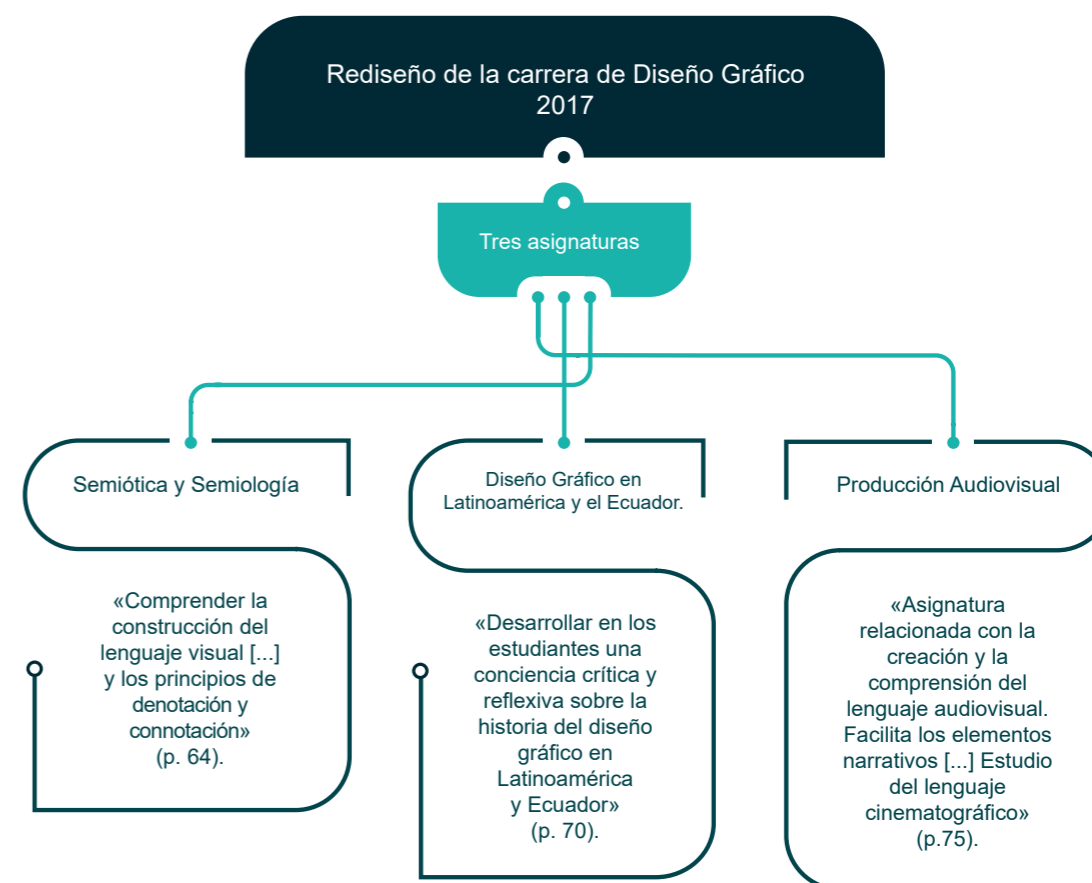


Figura 4
Mapa del distributivo de asignaturas, sus descripciones y objetivos específicos en rediseño curricular 2017

Casi al concluir la lectura de este documento encontré el perfil de egreso del estudiante de Diseño Gráfico y creí prudente analizar las competencias que se deben alcanzar cuando terminan el *pensum* de la carrera universitaria. Cada una de las ideas propuestas en este las compartí con mi amigo Dr. Rafael Cañadas Martínez, quien —sin titubear— me dijo que estaba convencido de la importancia de esta investigación respecto a lo que se propone en el perfil de egreso, ya que los estudiantes de Diseño Gráfico carecen de sentido crítico. El perfil de egreso, publicado en la página oficial de la PUCESD, refleja las siguientes exigencias:

- Demostrar *compromiso y sensibilidad* frente a las necesidades que plantean la realidad social y el medioambiente desde una visión cimentada en el humanismo, los valores cristianos y un enfoque inter, tras y multidisciplinar y en la toma de decisiones frente al proyecto de diseño.
- *Comprender ampliamente los problemas* relacionados con los contextos cognitivos, sociales, culturales, tecnológicos y económicos para el diseño por medio de la investigación cercana a los públicos y sus necesidades.
- Propiciar consensos, aplicando la inclusión, la empatía, la compasión, la persuasión, la paciencia y el *pensamiento crítico*.
- *Colaborar de forma productiva* en grandes equipos interdisciplinarios enfocándose en el objetivo del proyecto y las demandas del público más que los conocimientos propios.
- *Comprender histórica y críticamente la disciplina para reflexionar sobre el impacto* que tienen los mensajes gráficos en el contexto social y su contribución a la cultura como al desarrollo de las organizaciones o entornos productivos.
- *Construir argumentos verbales* para las soluciones de diseño gráfico que abordan diversos usuarios, audiencias; vida útil y los objetivos comerciales y operativos de las organizaciones. (p. 25)

Me resulta reconfortante cada una de las aspiraciones y capacidades que se quieren lograr en los egresados de la carrera de Diseño; pues todas apuntan hacia el valor del pensamiento crítico, de la facultad crítica ante los objetos con los que interactúan durante su formación profesional (entre ellos están las artes visuales). De manera que no me queda la menor duda respecto a la necesidad del discurso crítico sobre las artes visuales en educación superior del Diseño Gráfico.

2.2.2. ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LAS ASIGNATURAS Y DE LOS SYLLABUS

Observé los componentes curriculares de los programas de estudio correspondientes a las asignaturas Producción Audiovisual, Diseño Gráfico en Latinoamérica y Semiótica; estas son las que más trabajan con las teorías y los discursos escritos sobre artes visuales. No analizaré los programas en su totalidad, sino aquellas informaciones que articulan los resultados de aprendizaje y las actividades en función de mi interés investigativo: el discurso crítico sobre artes visuales en estudiantes de Diseño Gráfico.

AL FINALIZAR EL CURSO, EL/A ESTUDIANTE ESTARÁ EN CAPACIDAD DE:	NIVEL DE DESARROLLO DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE
	Inicial/Medio/Alto
Diferencia los conceptos básicos que determinan el campo epistemológico de las artes visuales.	Medio
Compara los componentes audiovisuales: literarios y técnicos.	Medio
Produce una obra audiovisual básica	Alto
Discursa sobre el binomio dialéctico teoría-práctica de expresiones dentro de las artes visuales.	Alto

Cuadro 2
Resultados de aprendizaje de la asignatura Producción Audiovisual
(Fuente: PEA, PUCESD, 2017.)

El último resultado de aprendizaje centra la atención en el discurso sobre las artes visuales; no especifica qué tipo de discurso, pero advierte la demanda. Esto me llama la atención, porque en la última discusión que tuve con Dirección académica, me refirieron que la presente asignatura era netamente práctica. Me resultaba contradictorio lo que escuchaba con relación a lo que he venido enseñando durante cinco años y lo que propone el diseño curricular, la malla de estudio y el programa de estudio. Sigo indagando y me percaté que en el *Syllabus*¹ de esta asignatura se plantean actividades discursivas: mapas conceptuales y un informe. Estas conforman las evaluaciones sumativas o sistemáticas que propone el profesor durante el semestre. Sin embargo, amén del alto nivel de desarrollo que se propone en este resultado de aprendizaje, no defienden la valía crítica. En la orientación metodológica de los ejercicios mencionados no hay un apunte hacia el fortalecimiento de las capacidades críticas. Me detuve a reflexionar en torno a los resultados de aprendizaje de la asignatura Diseño Gráfico en Latinoamérica y el Ecuador; el primero de ellos deja claro qué tipo de manifestaciones debe dominar el estudiante de Diseño Gráfico, se trata de aquellas visuales. Por lo tanto, no dudo de su interés por las artes visuales, ni de la posibilidad de desarrollar habilidades para su comprensión y construcción teórica.

En la malla curricular de la carrera de Diseño, se contempla la asignatura Semiótica, cuyo *Syllabus* ha devenido con rasgos del modelo educativo tradicional y algunos enfoques constructivistas. Si bien es cierto que este soporte organizativo del proceso de enseñanza y aprendizaje plantea contenidos coherentes con los propósitos de la materia, se muestra indiferente al desarrollo del discurso crítico sobre los signos de las artes visuales en función de los intereses cognoscitivos del diseñador.

¹ Expertos en Capacitación de la Institución Educativa *Difementes* (2014) lo definen como «un instrumento de planificación de la enseñanza universitaria, que cumple la función de guía y orientación de los principales aspectos del desarrollo de una asignatura, debiendo guardar coherencia lógica y funcional en la exposición formal de los contenidos y acciones previstas» (p. 2).

AL FINALIZAR EL CURSO, EL/A ESTUDIANTE ESTARÁ EN CAPACIDAD DE:	NIVEL DE DESARROLLO DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE
	Inicial/Medio/Alto
Analiza la importancia del diseño como una carrera que se ha proyectado desde sus primeras manifestaciones visuales a lo largo de la historia.	Medio
Identifica diferencias entre los distintos períodos de la historia y teoría del diseño.	Medio
Ilustra los conocimientos de las Vanguardias Latinoamericanas siglo XX: México, Cuba, Venezuela, Ecuador, Perú, Argentina y Brasil en la concepción formal y conceptual de un diseño.	Alto

Cuadro 3
Resultados de aprendizaje de la asignatura Diseño Gráfico en Latinoamérica y el Ecuador (Fuente: PEA, PUCESD, 2017)

Si analizo los temas propuestos en los *syllabus* de los períodos académicos 2017-2018, evidentemente encontraremos la ausencia del mapa epistemológico y del corpus metodológico que focalizan el desarrollo de la crítica desde la mirada del estudiante de Diseño. Para escribir un discurso de esta índole se requiere, no solo de lecturas sobre los componentes de la Semiótica, sino de un método o varios que aboguen por el escrutinio, la autenticidad y la creatividad con sentido ético. Se han planteado estrategias que refuerzan un discurso formalista-historicista, las evaluaciones se confunden con exámenes, cuyo formato sigue

siendo de cuestionarios de selección múltiple con opciones *a. b. c. d.* y perdiendo de vista los ejercicios de desarrollo: preguntas abiertas que permitan la libertad discursiva de los estudiantes.

En el primer parcial de Semiótica, le pedí al profesor Abraham Viñán² (colega de la Universidad) que les pusiera un ejercicio de escritura a los estudiantes de Diseño Gráfico ya que, como se puede observar en el PEA, no se propone de manera literal el desarrollo del discurso crítico sobre artes visuales. La actitud asumida por la máxima dirección de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la PUCESD no es coherente con el progreso y la libertad que en la actualidad ha logrado el marco educativo universitario más reciente.

AL FINALIZAR EL CURSO, EL/A ESTUDIANTE ESTARÁ EN CAPACIDAD DE:	NIVEL DE DESARROLLO DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE
	Inicial/Medio/Alto
Perfila los elementos de la semiología en función del diseño.	Medio
Fortalece los significados de los elementos del diseño.	Medio
Comprende el valor de la Semiótica dentro las prácticas simbólicas, en el marco de las disciplinas humanísticas y sociales.	Alto

Cuadro 4
Resultados de aprendizaje de la asignatura Semiótica
(Fuente: PEA, PUCESD, 2017)

² Docente e investigador en la Escuela de Diseño Gráfico de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Santo Domingo. Director de Investigación y Postgrados PUCESD (2013-2015). Ha cursado estudios que le permitieron alcanzar los siguientes títulos: Magíster en Gerencia y Liderazgo Educativo (Universidad Técnica Particular de Loja, 2011-2013), Licenciado en Diseño Gráfico (Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, 2004-2009) e Instructor de herramientas de Adobe (EE.UU., 2009-2017).

Por lo tanto, no encontré actividades en función del discurso crítico en el *Syllabus*. Desde la Dirección Académica, se controla el cumplimiento del *Syllabus* y su relación con el PEA. Un dogma que debe reivindicarse porque no se valoran las necesidades emergentes. Cosa que no se puede pensar *a priori* a la experiencia educativa. En cambio, si nos percatamos en los criterios de evaluación valoran la expresión oral y escrita, una mínima aproximación al discurso escritural.

En diálogo con el docente Abraham Viñán, hablábamos de este problema que tienen los estudiantes para redactar y construir un aparato comunicativo literal que evidencie progreso en la expresión integral de los mensajes. Recordé una reflexión que hizo Agirre (2005):

[...] si no formamos las habilidades comprensivas, las destrezas y una virtud positiva hacia las artes (la sensibilidad artística, en definitiva) difícilmente podremos levantar la consideración social de nuestra tarea y difícilmente podremos disponer de un profesorado con los conocimientos y actitudes adecuados para convertirlo en buen profesorado de arte. (pp. 53-54)

Entre los componentes curriculares del *Syllabus* está el sistema de evaluación, el cual es muy importante en el intercambio pedagógico con vista al fortalecimiento de las capacidades críticas en los estudiantes y profesores. Esto resulta muy contradictorio cuando pones a dialogar lo que propone el rediseño curricular de la carrera, lo que se plantea en los *syllabus* y lo que se hace en el aula.

El Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) propone cómo debe evaluarse en las universidades ecuatorianas; de esta manera les da mayor peso a las preguntas de selección, quedando desplazada a un plano inferior de significancia los ejercicios de desarrollo (que implican producción crítica). El sistema evaluativo de la Universidad donde hice la investigación es bastante obediente con las disposiciones del CEAACES (v. Imagen 1).

Después de haber recibido las primeras observaciones y sugerencias de Fernando Herraiz sobre mi tesis, entre las que me cuestionaba la manera de evaluar en la universidad donde doy clases; después de vivir la dinámica educativa de los procesos interactivos de aprendizaje en el programa doctoral en Artes y Educación de la Universidad de Barcelona y de recordar las lecturas de Elliot W. Eisner; quedé insatisfecho con lo que venía haciendo como evaluación, me quedó claro que la evaluación no debe confundirse con los exámenes; es más, el examen es otro lastre de las evaluaciones.

La evaluación en las artes visuales ha tenido mala prensa entre los educadores de arte. La evaluación se confunde a menudo con los exámenes, y los exámenes se asocian con la medición, y la medición se asocia a la uniformidad, y la uniformidad se ve como un anatema en las artes. No obstante, no existe una conexión lógica entre la evaluación y los exámenes, ni entre la evaluación ni la medición. La evaluación es una condición necesaria para una enseñanza responsable, y un proceso fundamental en el facilitamiento del aprendizaje. No deberíamos dar por supuesto que los estudiantes vayan siempre a reconocer el progreso que han hecho en nuestras clases.

La evaluación tiene que ver con juzgar los méritos. Necesitamos conocer la dirección hacia la que nuestros estudiantes se están encaminando, y cuánto progreso han hecho. Eso no se puede saber si no se evalúa la calidad de su trabajo. En el planteamiento que estoy avanzando aquí, la evaluación se concibe como un medio educativo, como un medio que en última instancia estimula el crecimiento del estudiante y su desarrollo en las artes visuales. (Eisner, 2002, p.53).

Este tipo de control no tiene nada que ver con las propuestas abiertas y dialógicas del construccionismo social, por el cual comencé a sentir apego y convencimiento. Al concluir cada «parcial» (así se le denomina a la batería de exámenes que se tienen que hacer cada cierto tiempo) tenía que entregar las evidencias de los mismos en formato digital e impresos, con un formato preestablecido: Información General, Instrucciones, batería de preguntas (cuestionario) con opciones múltiples y en mi caso ponía una pregunta de desarrollo ya que no podía abandonar del todo el componente escritural.

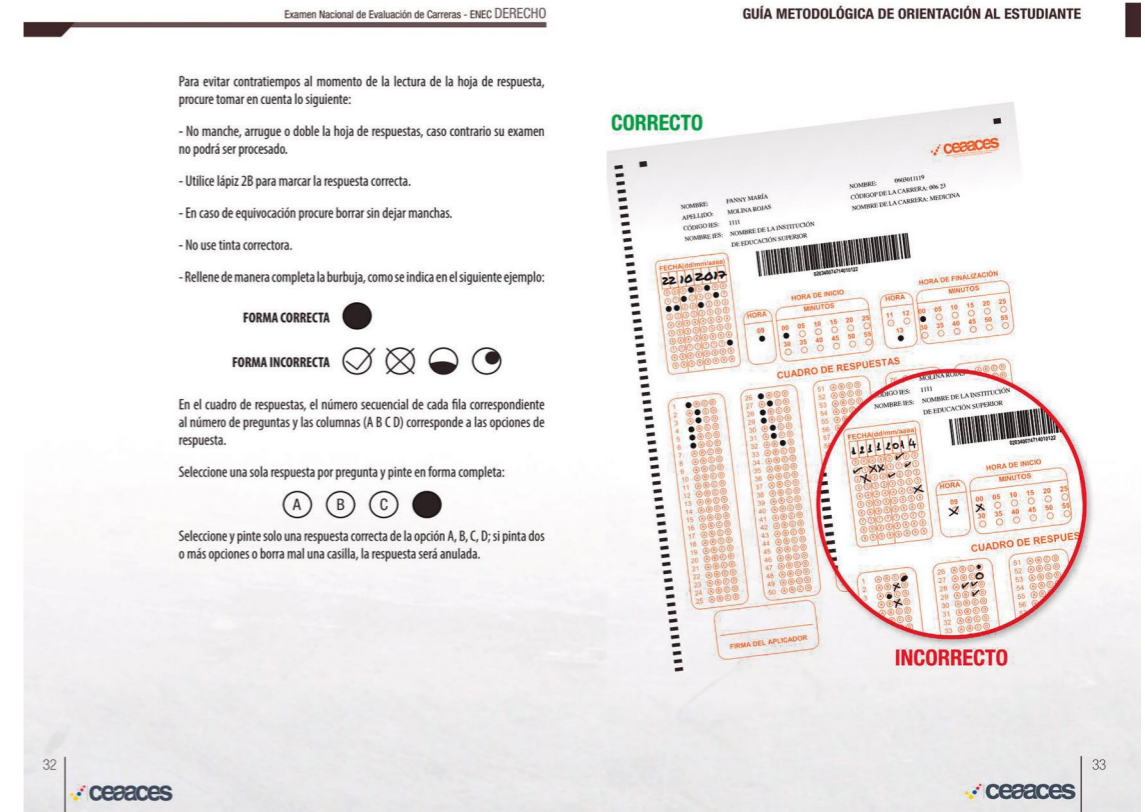


Imagen 1
Orientación metodológica para estudiantes: Examen Nacional de Evaluación de Carreras por el CEAACES. (Fuente: CEAACES, 2012, p. 8.)

Fernando Herraiz me comentaba, cuando dialogábamos a través de una videollamada por Skype, que hace 15 años no aplica exámenes a sus estudiantes. Hace mucho tiempo que no quiero evaluar a los estudiantes de Diseño a través de exámenes sin sentido crítico. No obstante, las políticas curriculares del país, la educación y la Universidad donde trabajo, exigen este mecanismo dictatorial y de control. De manera que como están diseñados los planes de estudio y los *syllabus* suponen fuertes contradicciones con la idea de pensamiento crítico y reflexión crítica que se quiere lograr en la formación de los estudiantes.

2.2.3. ¿QUÉ PENSAMIENTOS Y DISCURSOS PREVALECE EN LAS CLASES RESPECTO A LAS ARTES VISUALES?

Las artes visuales se manejan como *phantasmas* en mis clases. En mi experiencia docente percibo que los estudiantes les resultan fácil contar las historias del arte que ya están escritas; es decir, reproducirlas, memorizarlas sin atreverse a construir desde la alteridad discursiva. No es problema para ellos hablar del «sistema-forma» desde la concepción planteada por Moriña (2016) en su libro *Fundamentos de la Forma*. Dicho autor considera al sistema en las artes plásticas como un conjunto de elementos estructurales que tiene sus leyes perceptivas y estéticas de las cuales emana un contenido. No obstante, las teorías de Moriña van más allá de lo que inmediatamente puede expresar los colores, las líneas, etc. He notado un fuerte arraigo a la teoría del color, esto no me parece mal, pero los discursos pueden desplazarse hacia otras zonas de construcción más coherentes con lo que el diseño curricular propone.

Amén de la certeza e importancia de estos saberes aplicados al diseño, considero que la mirada debe experimentar un giro hacia una reflexión crítica que haga pensar más allá de las cuestiones morfológicas de las artes visuales. Esta preocupación académica emerge ante las voces, miradas y posicionamientos de los estudiantes de Diseño en los ejercicios que planteo en clases con el propósito de lograr diálogos con las obras. Por lo general suelen decir:

¡Qué bonita obra! Es interesante. Los colores son llamativos; la cromática y su psicología nos llaman la atención. Me gusta el tratamiento de las líneas y las formas. Chévere la marca. El diseño es bastante comunicativo. Está bien dibujada, tiene un buen acabado. El autor refleja tristeza porque pone una lágrima en la mejilla del retratado o alegría y felicidad ya que se divierten en la composición, el equilibrio y la proporción están bien logrados [...]

En esta línea discursiva se quedaban, con frecuencia, los estudiantes que asistieron a las asignaturas antes mencionadas; la génesis de lo que para mí es un problema de estudio si queremos comprender algunas de las manifestaciones artísticas visuales como la pintura, la fotografía, el cine, el cartel artístico y el grabado si tenemos en cuenta las miradas críticas que plantea el diseño curricular de la carrera.

No digo que el conocimiento de los elementos estructurales de las formas y las leyes organizativas sean inútiles; considero que todo conocimiento parte del proceso perceptivo tal como pensaba Aristóteles y, muchos siglos después, Eisner (2004), quien reafirmó la idea cuando escribió: «ver, en sí mismo, es un proceso de formulación; la comprensión del mundo visible empieza en los ojos» (p. 18). Sin embargo, no debe quedar ahí cuando se quiere lograr un discurso reflexivo y crítico, que implique capacidad de abstracción e imaginación para la construcción de ideas propias de una Educación Universitaria. Al respecto, Acha (2002) expresó:

[...] se nos obliga a ver la obra con un criterio morfológico, constreñido al formato del objeto, sin entrar a considerar para nada las relaciones de las partes entre sí ni las de estas con el todo o estructura y con el receptor [...] Todo gira en torno al mero reconocimiento de objetos, fomentando así la pereza intelectual a la cual es muy proclive el hombre de hoy, tan afecto a los entretenimientos. (p. 33)

Merece concienciar el valor del trabajo intelectual en la educación universitaria, fundamentándolo —en parte— a través de diálogos que reflexionen críticamente sobre el artefacto artístico visual y construyan nuevos significados. No sé si fui ambicioso o no al querer oír un argumento, una retórica que tocara de manera profunda los matices de la Sociología, la cultura visual, entre otros campos que emanan de sus experiencias; era lo que esperaba después de analizar el diseño curricular de la carrera.

Recuerdo una lectura que realicé, estando en Barcelona, de un texto escrito por Hernández (2000) al referirse a la trayectoria de lo visual o lenguaje visual como objetos de consumo en la educación, y se preguntaba: « ¿Dónde queda una lectura dialógica en la que el intérprete construye versiones de significado frente al camino cerrado tomado por el currículum? ¿O una crítica cultural?» (p.78).

Es que a estas alturas, la forma no parece relevante respecto al conjunto de relaciones, referencias y apelaciones a la experiencia de y con el espectador; y la educación de las artes no puede ser porfiadamente indiferente a estas condiciones. No basta con superponer imágenes sino pensar y hacer, como ya hemos sugerido en otros textos, sobre la condición y posibilidad de la postproducción educativa como nuevas narrativas y relatos que incorporen el protagonismo de todos los sujetos involucrados y colabore a la acción de transformación de lo público. (Miranda, 2013, p. 4)

Cada vez que llevaba a discusión una obra pictórica, fotográfica o cinematográfica u orientaba un ejercicio de valoración de sus trabajos, me replanteaba el deseo de observar en los estudiantes aptitudes interpretativas y coherencia discursiva. Pero todo quedaba en sospecha y anhelo. Hablo de un discurso que intenta reconstruir los mensajes a través de la reflexión en torno a artefactos visual como constructo de las proyecciones culturales del sujeto que las produjo. Tal como lo entiendo, «no es ni un trabajo simple ni una persona ni tampoco un producto; constituye un fenómeno socio-cultural» (Acha, 2002, p. 12).

En las tutorías de clases, los estudiantes comentaban que eran buenos para dibujar o diseñar cosas en formato digital, no para interpretar ni escribir. Desde mi posición como docente, entiendo lo mucho que se puede ganar en la formación de diseñadores que sepan expresarse críticamente en los diferentes lenguajes (visual, textual, oral, etc.); además de tener un alto dominio técnico en el uso de las herramientas de producción. Trabajar en esta línea me lleva a pensar en la pérdida de «la esencia y el valor

del arte que no está en los artefactos mismos, sino en la actividad experiencial a través de la cual han sido creados y son percibidos» (Agirre, 2005, p. 33), y esta implica el relato crítico.

El Director de la Escuela de Diseño Gráfico, el Magíster Nelson Carrión, me habló sobre la resistencia de algunos docentes diseñadores y los propios estudiantes de Diseño Gráfico a la vertiente educativa comprensiva y el apego a la producción con énfasis en la objetivación de la forma. Opuesta a esta unidireccionalidad hegemónica de la educación superior del Diseño Gráfico en la PUCESD, Acha (2002) considera que el pensador crítico

[...] deberá disponer de un rico bagaje de conocimientos, experiencias y criterios profesionales. Me refiero a historia y teoría del arte: por esta última debemos entender la disciplina ocupada en la teorización de todos los diferentes componentes del fenómeno sociocultural del arte, tal como sus procesos psicológicos y sociológicos, artísticos y estéticos para lo cual el crítico echa mano de todas las ciencias sociales. (p. 60)

En este proceso de observación y desarrollo de ejercicios con vista al discurso crítico he tenido que ser intrépido para desvelar el problema. Los profesores no estamos autorizados a cambiar los programas de estudios y los syllabus tienen que responder a ellos. La actividad crítica la he desarrollado expenso a que los propios estudiantes hagan reclamos y bajo la tentativa de una llamada de atención por parte de la dirección.

2.2.3.1. ACTIVIDADES EVALUATIVAS QUE ENMASCARAN LAS MIRADAS DEL DISCURSO CRÍTICO SOBRE ARTES VISUALES EN LAS CLASES

En la PUCESD, los estudiantes son —más que evaluados— examinados en tres momentos fundamentales del semestre: examen del primer parcial, del segundo parcial y final. Por lo general, los maestros planteamos ejercicios de selección; los docentes que dicen ser más «prácticos», les hacen dibujar o crear íconos visuales a los estudiantes de Diseño Gráfico.

Pocos somos los que proponemos actividades de desarrollo discursivo a través de la praxis de la escritura. Considero que este nihilismo escritural ha generado debilidades en el mensaje literal que acompaña la imagen visual en carteles, vallas, señaléticas y demás objetos «típicos del diseñador gráfico».

De manera que, para analizar las capacidades críticas de artes visuales en estudiantes de Diseño Gráfico, pensé en acudir al ejercicio escritural. En un primer momento me vino a la mente los exámenes y los discursos de los estudiantes en dichos exámenes escritos (ver Anexos I); pero después que reflexioné y vi cómo me posicionaba en el rol del examinador (muy distante de la verdad crítica), ya que hablaba de un problema dejando en evidencia las capacidades de los estudiantes. Me parecía como si los culpabilizase por no saber lo que deberían saber, me colocaba en el lugar del docente que sabe a ciencia cierta qué es lo que deben saber los estudiantes y no desde la mirada del docente investigador que no sabe nada a ciencia cierta.

Echo un vistazo a las experiencias evaluativas y queda impregnado el estímulo del examen: ¿qué es examinar?, ¿qué problemas tendré?; pues se ha convertido en un proceso tortuoso, en el cual se convoca a los estudiantes a un aula cerrada donde se escuchan las voces rígidas: guarden todo lo que tengan encima de la mesa, no se puede consultar nada, no miren para el lado, no conversen, silencio, concéntrense en lo suyo, tienen una hora... ¿Bajo esta ráfaga de disparos que sugestionan, ¿quién podrá ser crítico? Pienso en mí, en los comentarios de los estudiantes, el universo se reduce a la hora del examen, los conocimientos se limitan a ciertos intereses; escribo lo que recuerdo en ese corto tiempo, pero... ¿y el resto de información, las demás conexiones que se establecen caminando, dialogando, jugando, viviendo?, ¿acaso no consultamos cuando tenemos que resolver un problema?, ¿por qué no podemos dialogar durante el examen? Todas estas preguntas invaden mi mente y me exigen buscar propuestas más alentadoras y divertidas.

Recuerdo, mientras conversaba con Rafael Cañadas sobre el sistema evaluativo de la universidad, haberle preguntado: ¿crees que sea necesario este tipo de examen controlador, limitador y apresurado? Ambos coincidimos con que el examen es un instrumento para amputar los conocimientos, hay muchas verdades sobre el saber de los estudiantes que se pierden cuando se aplica este tipo de instrumento. Me comentaba sobre un ejercicio de la física cuántica, cuando insertas un instrumento para medir una partícula esta se modifica y el investigador puede perder información sobre ella. Debemos mirar la forma de la partícula, sus desplazamientos, los cambios y sus funciones en determinados contextos. Así pasa con los exámenes.

De ahí la necesidad de reiniciar otro tipo de búsqueda, que más que evaluar con cuestionarios dirigidos y delimitados, me convidara a reflexionar críticamente a partir de las relaciones con las evidencias y cuya argumentación vaya dirigida hacia conocer cómo me afecta el problema como docente e investigador y a la investigación. Eisner (2002) propone una manera muy interesante de lo que deberíamos hacer en lugar del examen:

Deberíamos, por lo tanto, crear prácticas que les permitan comparar sus trabajos a lo largo del tiempo, con el fin de que puedan ver cuánto han avanzado y, además, para hacer posible que juzguen su propia obra. La valoración de su propia obra nos aportará una comprensión significativa sobre lo que son capaces de ver y de decir sobre lo que han creado. Tal comprensión es un recurso nada desdeñable a la hora de expandir su conciencia y de fomentar su crecimiento. (p. 53)

Otra de las actividades que enmascaran las miradas del discurso crítico es la clase tradicional y unidireccional. El profesor comunica, dicta y los estudiantes copian y reproducen. Esa imposición, hieratismo y hegemonía en la comunicación de los procesos educativos constituye un peligro para los aprendientes, en tal caso no se forman sujetos críticos sino sumisos. Docente y discente deben ser participantes activos en las

relaciones de aprendizaje, comparten conocimientos; es decir, consideran el proceso educativo desde el contexto de la interacción comunicativa; analizan, comprenden, interpretan y transforman los problemas reales que afectan a una comunidad en particular. (Ramírez, 2008)

2.2.4. UN MOMENTO DE REFLEXIÓN CRÍTICA Y DE REVISIÓN ÉTICA EN LAS CONTROVERSIAS ENTRE EL DISEÑO CURRICULAR Y EL DESARROLLO CURRICULAR

De este apartado he comprendido que hay una contradicción entre aquellas competencias que predisponen la Universidad y lo que me he encontrado en el aula con los estudiantes. La reflexión crítica en sus versiones textuales sobre los objetos artísticos visuales abordados en clase parece ser un tema que requiere ser atendido con mayor profundidad. Sobre todo, la capacidad escritural deviene en un problema si pretendemos colocar a los estudiantes próximos a la reflexión crítica. Todo esto me hace pensar en las trayectorias de los estudiantes antes de cursar las asignaturas que ya mencioné, y en la inercia de formación que prioriza el uso técnico de las herramientas de producción a pesar de lo que proyecta el diseño curricular.

Pienso en el diseño curricular desde el paradigma de las pedagogías críticas; este no busca que los estudiantes adquieran un mar de conocimiento con un centímetro de profundidad (conocimiento enciclopédico), sino experiencias reflexivas, productivas y críticas que preparen a los aprendientes a gestionar sus inteligencias, sus emociones, a retroalimentar sus vivencias académicas y morales. Las prácticas curriculares de las pedagogías críticas suponen

[...] una visión de la sociedad: una representación particular de la cultura; unos discursos contruidos mediante mecanismos selectivos de inclusiones que legitiman determinadas formas de lenguaje, de experiencias humanas, de relaciones sociales y de formas de razonamiento. (Appel citado por Ramírez, 2008, p. 112)

Temo que, desde la mirada a un posible contexto futurible de una agencia de publicidad, el diseñador se limite a diseñar y a acatar las órdenes de los que están por encima en la jerarquía, de los que piensan y deciden, y su voz aún permanezca en la obediencia divisionista de la labor. La pregunta entonces es si verdaderamente se procura que los futuros diseñadores piensen críticamente o se limiten a ser un eslabón de la cadena. Me gustaría pensar que la cadena es tan fuerte como su eslabón más débil; por eso pienso que urge la formación en pensamiento crítico del futuro diseñador.

De ahí que se me ocurrió pensar en el estudiante como sujeto que vive en sociedad y que no construye solo sus experiencias académicas, ni es el único culpable de la manera en que escribe, sino un «sujeto que va fabricándose en su encuentro con las distintas experiencias vitales por las que pasa, entre ellas las estéticas. Es el sujeto experiencial al que me refiero, el sujeto crisol donde se funden en una experiencia singular el objeto estético, los significados culturales y la propia biografía emocional» (Agirre, 2005, p. 31).

También me preguntaba si en los exámenes los estudiantes tenían la posibilidad de fortalecer sus miradas, de retroalimentarse, de intercambiar, de hallar el espacio multidialógico tan importante para la construcción de discursos críticos. Este momento de reflexión me hizo pensar en otras actividades para comprender más en profundidad las relaciones de los estudiantes con los discursos críticos. En el acápite 6.1. *Un primer momento de la praxis: experiencias y expectativas de los estudiantes de Diseño Gráfico respecto al discurso crítico sobre artes visuales* propongo otra actividad escritural donde el estudiante es capaz de abrirse al universo sin la vigilia de un docente, sin que le digan: «no mires para el lado, no copies, no hables, no puedes salir ahora; concéntrate en tu examen», ni las limitaciones del tiempo. Una actividad que no examina, sino que invita a vivir y disfrutar de la escritura.

2.3. DILEMAS —DESDE VOCES DOCENTES Y EXPERTAS— RESPECTO AL VALOR DE LA CRÍTICA DE LAS ARTES VISUALES EN ESTUDIANTES DE DISEÑO GRÁFICO

Consideré oportuno conocer y dar a conocer las voces de algunos docentes y expertos que aceptaron tratar —desde sus experiencias profesionales e intelectuales— algunos criterios y responder preguntas respecto a mi tema de investigación a través de correos electrónicos y chats o *in situ*, desde la proximidad de los diálogos. Así fue como me comuniqué con la Dra. María de los Ángeles Pereira³ (MAP), el Diseñador Gráfico Darwin Fornés Báez⁴ (DF), el Director de la Escuela de Diseño Gráfico Nelson Carrión⁵ (NC) y el docente Rafael Cañadas⁶ (RC). Sus miradas críticas, discursos, han dejado en mi pensamiento algunas brechas para continuar reflexionando sobre el desarrollo de la crítica en ambientes educativos universitarios del Diseño Gráfico.

³ Mi profesora de Historia del Arte Latinoamericano cuando estudiaba en la Universidad de la Habana en el 2006. Licenciada en Historia del Arte (1982) y Doctorado en Ciencias del Arte (1994), ambas por la Universidad de La Habana, Cuba. Profesora de Historia del Arte en la Facultad de Artes y Letras de la Universidad de la Habana. Jefa de la carrera de Historia del Arte.

⁴ Darwin Fornés Báez, Diseñador Gráfico e Ilustrador, graduado con Honores del Instituto Superior de Diseño (ISDi/ Habana 2003-2008). Actualmente estudia una Maestría en Artes Visuales como becario en la Universidad Autónoma de México, UNAM. Su carrera como Freelancer se ha centrado principalmente en la realización de la imagen y/o campañas para eventos e instituciones culturales. En paralelo, entre el 2010 y el 2018, trabajó como diseñador para el Taller de serigrafía René Portocarrero. También ha desarrollado labores como profesor Instructor en el ISDi y como conferencista en espacios académicos internacionales como: el Tercer Congreso de Enseñanza y Diseño (La Paz, Bolivia 2017), La School of Visual Concept (SVC/ Seattle 2017), The Cornish College Seattle (2017), entre otros. Por su desempeño ha recibido diversos galardones entre los que se encuentra dos de los más codiciados por el gremio de diseño en Cuba: el premio ONDi de Comunicación Visual y el premio UNEAC CAJALTA en 2014. En los últimos años Darwin se ha dedicado esporádicamente a la gestión y curaduría de proyectos relacionados con el cartel y la serigrafía, entre estos proyectos destaca HAPPY TOGETHER / FELICES JUNTOS que involucró a diseñadores de primer nivel en Cuba y EE.UU. y le valió una entrevista para National Geographic Mundo.

⁵ Ingeniero en Marketing. Diplomado superior en Comunicación. Diplomado en Diseño e Innovación Social. Especialista en Imagen Corporativa. Magíster en Comunicación Corporativa. Docente universitario desde el año 2010, Universidad Tecnológica Equinoccial (UTE), Universidad Intercontinental, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Santo Domingo (PUCESD). Estudiante de Doctorado en Administración estratégica de negocios por la Pontificia Universidad Católica de Lima, Perú.

⁶ Doctor en Comunicación Audiovisual (Universidad Complutense de Madrid), Ingeniero de Telecomunicación (Universidad Politécnica de Madrid), Digital Storyteller, Visual Thinker e Ingeniero Humanista. Lleva más de 30 años generando ideas transdisciplinarias en la intersección universidad/empresa y diseñando culturas de excelencia e innovación para diferentes sectores. Tiene el extraño hábito de inventar y aplicar conceptos creativos a la vida, a las organizaciones y a las comunidades. Ha participado en numerosos proyectos internacionales relacionados con la innovación y las tecnologías digitales. Profesor de universidad en diseño web, usabilidad, UX, creatividad, tecnologías digitales, Design Thinking, diseño gráfico, tipografía, ingeniería multimedia y metodología de investigación.

Hubiera querido entrevistar a MAP y DF mirándonos las caras, propiciar ese encuentro aprovechando los giros discursivos, compartiendo un café, una cerveza o un jugo, disfrutando del intercambio de sonrisas, sugerencias y otros afectos que generan ciertos temas y las distintas colocaciones respecto al mismo; pero por cuestiones geográficas, de trabajo, entre otras, no pudo darse tal encuentro. De ahí que se me ocurrieron una serie de preguntas que tenían como propósitos aproximarnos a algunos conceptos sobre artes visuales, diseño gráfico, discurso crítico y diseño gráfico en el ámbito de la educación universitaria del Diseño Gráfico y repensar tipos de pedagogías y relaciones pedagógicas que fortalezcan el pensamiento crítico y los discursos críticos sobre artes visuales.

A partir de las respuestas de los expertos surgió un desvelo litigante respecto a la idea de desarrollar capacidades críticas en estudiantes de Diseño Gráfico. María de los Ángeles Pereira y Darwin Fornés consideran (de alguna manera) que los diseñadores no tienen que ser críticos, ni estar capacitados para el ejercicio crítico de las artes visuales. Esto me afectó, en tanto mi investigación dejaría de tener sentido. No obstante, pensé prudente detenerme en sus respuestas e ir profundizando en sus nociones, realidades, experiencias y posturas y luego continuar la indagación desde otras perspectivas.

En este apartado encontrarán un trabajo tripartita en cuanto a procesos: por un lado, preguntas elaboradas por mí y dirigidas a los docentes y expertos; por otro, sus respuestas, y por último las reflexiones que iban dándose en la medida que releía los criterios expuestos.

Hace más de un lustro me vengo preguntando cómo abordar los conceptos de artes visuales, discurso crítico y diseño gráfico en el ámbito de la Educación Artística, sobre todo en las relaciones de aprendizajes que vinculan al diseño gráfico. Hasta que, al fin,

con el credo en la boca, le envió un correo a María de los Ángeles Pereira para conocer cuáles son sus puntos de vista al respecto, me respondió:

Artes visuales es un término que se ha generalizado recientemente y que ha venido a sustituir a aquel que empleábamos en Cuba: artes plásticas. Uno y otro huyen de la histórica clasificación de «bellas artes» que, obviamente, ya le queda sumamente estrecha a las prácticas artísticas actuales, tan híbridas en su expresión.

En mi opinión, el término «artes visuales» no abraza al diseño gráfico puesto que este último presupone un tipo de expresión visual articulado (y ello no lo disminuye en lo más mínimo) con un requerimiento comunicacional (extra artístico) que pauta las particularidades de dicha manifestación. No obstante, respeto el criterio de quienes lo incluyen en esa «sombra» mayor que serían las artes visuales. (M. A. Pereira, comunicación personal, 30 de enero de 2017)

MAP habla de un orden disciplinar establecido por aquellos que forman a los estudiantes. Como investigador me gusta colocarme en los lugares contiguos, y considero que es problemática la distinción y el estatus que está asociado a los dos campos de estudio dado que reconozco puentes entre las dos áreas. El estatus del conocimiento asociado a la modernidad vincula al diseño a escuelas de *artes y oficios* de carácter profesionalizador; mientras que las artes visuales está asociado a un mercado tan elitista como precario.

El discurso crítico pudiera ser entendido como la voz (la letra) de la crítica especializada que se ejerce para evaluar cualquiera de ambos fenómenos. Es decir, puede haber un discurso crítico enfocado en las artes visuales, y otro en el diseño gráfico, que igual lo merece, siempre y cuando se le juzgue a partir de sus especificidades. En consecuencia, el discurso crítico suele ser uno solo, y es el crítico quien distingue por cuáles áreas se siente atraído y/o se reconoce en condiciones de atender.

Una acotación: ojo con el «discurso crítico» que se lanza a evaluar el diseño gráfico al margen del pleno conocimiento de su especificidad. (M. A. Pereira, comunicación personal, 30 de enero de 2017)

Aquí aparece la crítica como acto de juzgar una obra (esta vertiente está situada en la modernidad y, en otros contextos, como son el culinario o el teatro ha tenido un peso que balancea el éxito o fracaso de la producción). Encuentro en la argumentación de MAP un componente tradicionalmente moderno que, como investigador y docente en artes visuales, trato de mantener a distancia. Lo que pide la colaboradora es que se enjuicie desde dentro, o sea, en otras palabras, que se valore con la ontología y la epistemología que sostienen su producción.

Más allá de los conceptos aislados, buscando la relación entre ellos, le preguntaba: ¿cómo relacionas (dichos conceptos) en la praxis educativa del diseño gráfico? A lo que advierte:

En la praxis educativa debe ponerse el énfasis en los diálogos y, a la vez, en la imprescindible diferenciación, entre artes visuales y diseño gráfico. O en las especificidades de este último, si se le considera parte de un todo mayor. (M. A. Pereira, comunicación personal, 30 de enero de 2017)

A partir de esta respuesta vuelvo a advertir el tema de división disciplinar tan perpetuada desde la academia. Pero es algo que agradezco porque me convida a continuar investigando respecto a las relaciones que —desde estos tiempos más recientes— se están dando entre artes visuales y diseño gráfico. Esto me exige abordar dentro de las nociones de crítica del diseño una pregunta que he venido haciéndome durante años: ¿el diseño es una manifestación artística visual o no?

Uno de los momentos que generó más incertidumbre y tensión en mí, respecto a las bases pedagógicas y/o educativas que tratan a la crítica como necesidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las artes visuales con mirada crítica en la carrera de Diseño, lo encontré en la respuesta de MAP, al decir:

Pienso que en la enseñanza superior del Diseño Gráfico debe fortalecerse la enseñanza de la Historia del Arte, y no de la Crítica de arte. Son disciplinas diferentes. Tal vez en una materia tipo taller el estudiante de nivel superior de Diseño Gráfico pueda (y deba) practicar las claves para distinguir ambas disciplinas. Es decir, ese estudiante en formación debe aprender Historia del Arte. En paralelo, si es posible, debe capacitarse para identificar cuándo el discurso crítico sobre artes visuales está operando, desde la ignorancia, con alta dosis de intrusismo profesional a la hora de evaluar los resultados de un trabajo de diseño gráfico. (M. A. Pereira, comunicación personal, 30 de enero de 2017)

Esta argumentación me hace pensar en la colocación de MAP. Piensa que es importante que reconozcan la historia del arte a pesar de que trata de fortalecer la frontera disciplinar; tal como lo veo es una contradicción. Yo no dudo de dicha importancia, de hecho en la carrera hay un fuerte apego a la enseñanza de la Historia del Arte (sobre todo de las artes visuales), se utiliza como texto básico el libro titulado *Historia del Diseño Gráfico* de los autores Philip Meggs y Alston W. Purvis. Por otro lado, en la argumentación de MAP reconozco una educación basada en disciplinas (DBAE) que fue muy popular en los años noventa del siglo pasado. Howard Gardner ordenó la educación artística en cuatro disciplinas: La historia, la práctica, la crítica y la estética. Siempre me ha preocupado este tipo de relación disciplinar y pienso que este es el momento para declarar que más que una cuestión disciplinar se trata de llegar la noción de crítica en los términos inter y transdisciplinares.

Leer las palabras de MAP me hace pensar en el carácter polisémico de la crítica. Ella habla de la crítica del arte moderno, y yo intento indagar sobre el discurso crítico que emerge de las artes visuales en contextos educativos del diseño gráfico, es decir, abogo por un ensanchamiento y flexibilidad de los conceptos, por los desplazamientos de las artes visuales, como diría Miranda (2013):

Las rupturas existentes en el campo de las artes visuales respecto de algunos cánones y preceptos de la modernidad son fundamentalmente para poder pensar y actuar nuevos caminos de investigación y enseñanza. Las nuevas construcciones generan una multiplicación de espacios y modalidades de relaciones con espectadores y alumnos, con la teoría y el análisis crítico, con la producción y circulación de imágenes, con el consumo y uso de lo visual. (p. 7)

En otro momento de la entrevista me refiere que también el estudiante debe aprender a reconocer el buen discurso crítico cabalmente apertrechado; ese capaz de distinguir, elogiar o descalificar el nivel o valor estético de un trabajo de diseño aplicando adecuadamente el instrumental evaluativo desde la crítica. Sin embargo, cuando insisto en la necesidad de proponer actividades, acciones o estrategias didácticas para fortalecer las capacidades críticas en estudiantes universitarios que se involucran con las artes visuales, supo referir lo siguiente:

Si hablamos de educación artística superior, en sentido general sí. Si es enseñanza superior del diseño gráfico, vuelvo a mi respuesta anterior. No creo que el diseño gráfico tenga que formarse, también, como crítico. Debe aprender a reconocer la misión y valía de la crítica y, eso sí, conocer Historia del Arte. (M. A. Pereira, comunicación personal, 30 de enero de 2017)

Después de releer la última pregunta que le hice a MAP, no quedé satisfecho ya que corrí el riesgo de una respuesta de sí o no, aunque haya solicitado después una argumentación. Al leer su respuesta pensé en la perspectiva de la educación artística basada en el reconocimiento de la obra de arte. La Historia del Arte, tradicionalmente, ha abanderado esta perspectiva en sus clases. Las clases y los exámenes (desde mi experiencia de grado) tenían como objetivos reconocer la obra de arte, identificar el autor, hablar de las fechas, los períodos, movimientos y estilos. Si bien es importante tener en cuenta estos datos; pienso que todo sujeto intelectual tiene el derecho de dialogar con la obra desde otras miradas y buscar nuevas relaciones de aprendizaje que tengan que ver con su esencia humana en la vida social.

Me interesaba saber el modo en que ella como crítico y educadora de las artes visuales en la Universidad de La Habana, se planteaba sus clases para lograr una aproximación de los estudiantes al objeto artístico desde una perspectiva crítica. A propósito me indicó que

Cuando se enseña arte contemporáneo (actual), como es mi caso, el desempeño didáctico deviene prácticamente un sostenido ejercicio crítico «a viva voz», en y desde el aula.

Aún así, en cualquier materia que opera con la imagen como objeto y/o complemento didáctico, la mejor herramienta pedagógica que se puede aplicar es la interacción directa del alumnado con dicha imagen. (M. A. Pereira, comunicación personal, 30 de enero de 2017)

Las relaciones pedagógicas, basadas en la interacción con la obra de arte, son muy significativas desde mi posición; sin embargo, este interés por «interactuar con la imagen» supone un importante vínculo con las nociones de crítica. La crítica, como la veo, no transita únicamente por los centros legitimadores del arte, que exhiben piezas del diseño gráfico y contradictoriamente, no lo consideran arte; la crítica es además una construcción dialógica muy diversa, educativa que convida a la reflexión para resolver problemas sociales.

Los profesores que mejor influyeron en mi formación como historiadora del arte fueron aquellos que siempre nos tenían en vilo, con una pregunta en los labios, como al acecho de nuestra atención, en permanente convocatoria para que les acompañáramos o interviniéramos —en cualquier momento de la clase— en la interpretación crítica de la imagen que se nos mostraba en pantalla. Por otro lado, siempre tengo presente la autorizada opinión de la Dra. Adelaida de Juan, quien defiende que solo existe una forma de aprender la crítica y esta es: ejerciéndola. Por lo cual —regresando a la pregunta No. 4 de este cuestionario— la mejor estrategia didáctica para fortalecer el discurso crítico es el trabajo en taller. (M. A. Pereira, comunicación personal, 30 de enero de 2017)

Encuentro en estas líneas una contradicción significativa que habla de la posición de MAP en torno a la docencia. Por un lado, parte de la idea de aprender crítica haciendo (pedagógicamente es una línea que encuentro de especial interés), y por otra parte, invita al trabajo en el taller, no a hacer crítica.

Finalmente, le comuniqué que si tenía otras sugerencias y observaciones —resultado de su experiencia como investigador en el ámbito educativo— que pueda aportar al presente trabajo, pues los iba a tener en cuenta para el desarrollo de la investigación. Fue así como me respondió:

No tengo ninguna experiencia como investigadora en el ámbito educativo, pero respeto muchísimo la investigación aplicada a la enseñanza artística y felicito al doctorante por la ejemplar claridad del cuestionario que ha sometido a nuestra consideración, lo cual es reflejo de la calidad de las ideas y presupuestos metodológicos que sustentan su Tesis Doctoral. (M. A. Pereira, comunicación personal, 30 de enero de 2017)

Entiendo sus posturas, sobre todo a sabiendas que provienen de dos escuelas cubanas constituídas con ciertos distanciamientos académicos y funcionales (esto no significa que no hayan lazos en comunes y menos que existan litigios entre ambas comunidades universitarias). No obstante, el problema de esta investigación no apunta a la formación profesional de los estudiantes de Diseño Gráfico como meros críticos de artes, sino como sujetos capaces de reflexionar críticamente en determinadas circunstancias. No se trata de una profesión crítica en particular, se trata de la facultad crítica. Conozco a psicólogos con facultades críticas sobre las artes, periodistas que se dedican a la crítica del arte, filósofos que se ganan el pan con el ejercicio crítico y curatorial en entornos artísticos, ingenieros que escriben poesía y ensayos con una visión crítica del espíritu, y así sucesivamente. Algunos artistas plásticos y otros se dedican a la crítica. No se trata de reducir la capacidad crítica a una profesión determinada sino de considerar el valor del pensamiento crítico sobre las artes visuales en estudiantes de Diseño Gráfico como una necesidad

humana cuya praxis va de la mano con el desenvolvimiento integral, inteligente, maduro, profundo, hermenéutico, filosófico, intercultural, de interrelación, comprensión y producción. Sobre todo si pensamos en la idea de Benjamin Buchloh (citado por Guasch, 2006) cuando —refiriéndose al convencional crítico de arte— dijo:

Ante todo, creo que el papel del crítico de arte está acabado. Y la razón para esto es una razón interna de este sistema llamado arte. En este nuevo sistema, cada coleccionista se convierte en espectador competente, que no necesita un intermediario que le asegure que sabe mucho más de arte que él. Esto es un gran paso adelante: en el fondo, se está reclamando que cada espectador es autosuficiente y no necesita de nadie para explicarle lo que está viendo. (p. 21)

La práctica de la crítica no la entiendo únicamente como ese perfil del historiador del arte o del filósofo verticalizados en la crítica de las artes; sino como la capacidad que tiene la persona de develar y reconstruir/produciendo con fines educativos sobre cualquier objeto (de ahí si devendrá crítica del arte o de qué). Por lo tanto, y así expresó Serge Guilbaut (citado por Guasch, 2006): «Las cosas interesantes ocurren en pequeñas estructuras que pueden pensar de otra manera, sin espectáculo, en profundidad y con libertad. La creación crítica se puede hallar en cualquier parte. Es cuestión nuestra encontrarla. Y cuando la encontremos será gozoso» (pp. 65-66).

Incluso, Arthur Danto (citado por Guasch, 2006), al respecto y desde otra manera de pensar, recordó que «para Greenberg no era necesario conocer aspectos relativos a la historia del arte para opinar sobre arte» (p. 110). Después me puse a reflexionar y por supuesto, para «opinar» no se necesita tanto bagaje epistemológico; la opinión seguirá siendo una expresión emergente de contenidos. Para el discurso crítico hace falta no solo conocimientos relacionados con la Historia del Arte, es necesario interactuar con la cultura global; tener capacidad de reflexión y poder expresar con una mirada abierta a los cambios aquellas ideas divergentes que emanan de la imaginación

creativa. Cuando hablo de expresarse me refiero al discurso, un discurso que en ciertos momentos exige la cualidad crítica.

En la malla curricular de Diseño queda ese vacío, quizás una asignatura de Crítica del Diseño Gráfico hubiera contribuido —desde una proyección interdisciplinar— al fortalecimiento de la facultad crítica en los estudiantes. Aunque no creo en la suficiencia de las denominaciones curriculares, sino en los procesos de interacción. Había que analizar el cómo se desarrollaban sus relaciones de aprendizaje para no perder el sentido propio de la crítica. No obstante, pienso que debemos centrarnos en la realidad que existe y en propuestas más inmediatas.

Quise mostrar la entrevista que le hice a Darwin Fornés para reflexionar al respecto porque, aunque no haya estudiado en la Universidad donde estoy realizando la investigación y su contexto educativo sea otro, sigue siendo un diseñador gráfico con experiencias artísticas. Además, aunque se muestre escéptico ante la necesidad crítica en la formación del diseñador, termina validándola con sus argumentos. Considero que los diálogos deben mostrarse tal cual fueron escritos a través del chat que compartimos por facebook.

HD: ¿De qué te sirvió la Universidad y el contexto académico universitario para ser una persona con pensamiento crítico de las artes visuales?

DF: Mi formación es como diseñador no como crítico. Pero definitivamente la carrera de diseño me dio herramientas para tener juicios estéticos sólidos acerca de las artes y del diseño. También desde el dominio práctico de técnicas de representación analógicas y digitales puedo entender (y evaluar) el nivel de complejidad o simplicidad de diferentes procesos de producción y realización de obra artística o diseñística. Aunque también es cierto que la carrera no me ofreció otras herramientas filosóficas, semióticas, o propias del ejercicio de la crítica porque no eran propias del perfil curricular pero que son imprescindibles para ejercer la crítica especializada del arte y del diseño. Entender los principios básicos de la forma no es suficiente para valorar profesionalmente el arte en toda su complejidad semántica. (D. Fornés, comunicación personal, 4 de noviembre de 2018)

Aquí vuelve a aparecer la noción anquilosada e inmutable del ser crítico visto desde las concepciones modernas y la supremacía de las cuestiones estéticas. Para mí sigue siendo contradictorio lo que se dice, cómo se piensa y dice y lo que se hace en relación al ser crítico. Darwin habla de «juicios», «complejidad», «producción»; procesos que cobran sentido en la crítica. Sin embargo, marca cierto distanciamiento entre su formación como diseñador y no como crítico. ¿Qué se necesita para ser crítico, solo «herramientas filosóficas y semióticas», más asignaturas?

HD: ¿Piensas que las capacidades críticas se pueden enseñar? ¿Cómo?

DF: Creo que se pueden dar herramientas para valorar, pero también creo que hay personas que no tienen esas aptitudes críticas. Para criticar creo que hay que enseñar a tener solidez en el entendimiento del objeto que se critica. En función de eso creo que deben estar las herramientas que se den y se ensayen en la docencia, en las clases. En el arte y el diseño creo que no es suficiente entender los principios de la forma, eso es un paso primario, pero hay que tener otras herramientas filosóficas, psicológicas, antropológicas, históricas, conocimientos culturales, de contextos, de mercado... depende del objeto a valorar. Pero siempre la capacidad crítica tiene que estar sustentada en un conocimiento sólido del objeto de crítica. (D. Fornés, comunicación personal, 4 de noviembre de 2018)

Darwin encuentra la manera de aproximación a la crítica a través de un cúmulo de conocimientos diversos respecto al objeto que se critica. Una exigencia erudita de la crítica que me aterra porque requiere, como lo veo, de una formación academicista y científica demasiado abarcadora. Esto me hace pensar en los entornos, epistemologías y disciplinas que requiere la crítica para constituirse.

HD: Como docente en la carrera de Diseño, ¿qué actividades has propuesto o propondrías para convidar a los estudiantes al ejercicio crítico de las Artes Visuales?

DF: Estudiar la obra de otros artistas y creadores puede ser un buen ejercicio. Es una buena manera de expandir los criterios estéticos de los estudiantes. También puede funcionar mostrarles otras lecturas posibles del arte, ejemplificarles con las críticas realizadas por especialistas de diferentes formaciones puede ayudar a que descubran

diferentes formas de ejercer la crítica. Digamos que sobre la pintora Rocío García existen textos críticos excelentes de Rufo Caballero y de Elvia Rosa Castro, que tienen enfoques diferentes, estilos de redacción diferentes, perspectivas desde diferentes áreas del conocimiento etc... Está claro que en las artes no basta con hablar de la forma y el color como algo aislado, menos aún en el arte contemporáneo. (D. Fornés, comunicación personal, 4 de noviembre de 2018)

Encuentro un entrecruzamiento de conceptos al leer el discurso de DF sobre crítica y estética del arte. No intento limitar la crítica a cuestiones meramente estéticas, ni historicistas; entiendo a la crítica desde múltiples contextos y desde la polivalencia de pensamientos, reflexiones, discursos. Encarcelar la crítica solo desde los criterios estéticos me amputa el rico y complejo panorama de esta en la educación universitaria del Diseño Gráfico.

HD: ¿Crees que un diseñador gráfico debe fortalecer capacidades críticas de las artes visuales?

DF: No necesariamente, ya que el arte no es su objeto principal de estudio. Creo que la formación de diseño (hablo del contexto cubano) puede estar más contaminada de artes visuales desde la formación y las materias optativas, pero no creo que para ser un excelente diseñador de comunicación visual sea imprescindible ser crítico de arte. El diseño es bastante complejo y multidisciplinario en sí mismo como para ocuparse de la crítica de arte. Creo que los estudiantes deberían tener una relación más cercana con las artes, en el sentido estético les puede beneficiar... pero en la misma medida deben tener una buena relación con otras áreas como la comunicación, el marketing etc... dependerá del perfil de cada cual, pero no creo que necesiten ser críticos de arte. (D. Fornés, comunicación personal, 4 de noviembre de 2018)

Darwin en su respuesta me hace pensar en otra necesidad que trataré en el acápite sobre las relaciones de aprender de los estudiantes de Diseño Gráfico, se trata de trabajar desde la crítica del diseño. Solo la crítica puede develar preguntas interesantes, curiosas, y hasta las nociones más polémicas del diseño gráfico.

Nelson Carrión⁷ es Director de la Escuela de Diseño Gráfico y, más que eso, es un docente con marcado interés en las relaciones interpersonales con los alumnos. De manera que mantiene el diálogo continuo con ellos y conoce sus preocupaciones, formas de aprender y vivencias universitarias. De ahí que haya decidido hacerle una visita a su despacho para conocer su apreciación respecto a las facultades críticas en los estudiantes de Diseño Gráfico.

Ya me estaba esperando con la puerta abierta, listo para hablar del tema en cuestión. Recuerdo que el departamento de Diseño estaba lleno de trabajo de los estudiantes: fotografías, carteles, instalaciones, pinturas. Cosa que me llamó la atención porque me había quedado preocupado con algunos momentos en los cuales hubo intentos de segregación entre el diseño gráfico y las artes visuales.

Después del saludo y tal, le dije que me gustaría tratar sobre la educación en la escuela de diseño, hablar un poco sobre la facultad crítica en los estudiantes, ¿qué se ha hecho para fortalecerla? Sin vacilaciones dijo:

La educación superior en la actualidad se debe centrar en que el estudiante adquiera una autonomía intelectual. La acumulación de conocimientos en los estudiantes sin una reflexión crítica se constituye en un método ortodoxo de aprendizaje que no permite evolucionar en el ámbito científico, limitándolo solo a la adquisición de conocimiento; mas no, a la generación de nuevos aportes a la ciencia. (N. Carrión, comunicación personal, 5 de octubre de 2018)

Nelson trata algo muy interesante desde una noción de aprendizaje no vinculada a la acumulación de conocimiento sino a la necesidad de cavar en reflexiones críticas del conocimiento en estudiantes de Diseño Gráfico que guarda relación con la autonomía intelectual.

⁷ Ingeniero en Marketing. Diplomado superior en Comunicación. Diplomado en Diseño e Innovación Social. Especialista en Imagen Corporativa. Magíster en Comunicación Corporativa. Docente universitario desde el año 2010 en la Universidad Tecnológica Equinoccial (UTE), Universidad Intercontinental y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Santo Domingo (PUCESD). Estudiante de Doctorado en Administración estratégica de negocios por la Pontificia Universidad Católica de Lima, Perú.

No obstante, me llama la atención su especial interés por la contribución al ámbito científico, una zona que muchas veces se muestra distanciada de los contextos artísticos. ¿Por qué no contribuir a otras relaciones humanas (no científicas) también? ¿Acaso la reflexión crítica solo se ocupa de aportes a la ciencia? Le pregunté. A lo que me respondió:

Los procesos de enseñanza bajo una reflexión crítica, deben estar centrados en fortalecer el razonamiento del estudiante y así mejorar los procesos cognitivos dentro del aprendizaje, razón por la cual es necesario que el estudiante aprenda a aprender y que se entusiasme por el autoaprendizaje crítico, para lo cual es necesario que en el campo académico se trabaje en los siguientes aspectos.

- Analizar argumentos.
- Deducir e inducir al juzgamiento de inducciones y deducciones
- Observar y juzgar informes provenientes de investigaciones científicas.
- Conocer sobre bases filosóficas de la ciencia
- Aplicar la hermenéutica
- Formar parte de comunidades científicas.
- Generar conocimiento. (N. Carrión, comunicación personal, 5 de octubre de 2018)

Le decía a Nelson que me llamaba la atención su capacidad de enumerar los aspectos como si de un listado de competencias se tratara. Aquí encuentro otra vez la argumentación un tanto académico-cientificista; esto me provoca cierta inquietud dado que la crítica no solo se encuentra —como ya dije— en terreno académico. Es como si se pretendiese legitimar el discurso a través de la noción de ciencia. Indiscutiblemente esta noción de crítica no tiene relación con la propuesta de Fernando Hernández sobre los estudios de la cultura visual.

Nelson toma un sorbo de agua de su botella y continúa hablando:

Se debe fortalecer desde las aulas la capacidad crítica de los estudiantes, puesto que el enfoque errado que ha relacionado al diseño gráfico solo con el campo publicitario ha repercutido en el poco interés de los estudiantes con respecto a las artes

visuales. Esta debilidad en los estudiantes de Diseño Gráfico ha dado paso a que las múltiples expresiones de cultura pasen por desapercibidas, apartando al arte visual de la construcción simbólica de la sociedad de nuestra sociedad actual. (N. Carrión, comunicación personal, 5 de octubre de 2018)

Si con anterioridad era obvio que había una postura del colaborador un tanto limitada de la noción de crítica a la ciencia, ahora encuentro otros intereses que conectan a la crítica y a los procesos educativos con la cultura, las artes visuales y la sociedad. También me resultó interesante ver cómo Nelson toca el problema que existe respecto a considerar el diseño como mera praxis publicitaria. Aquí también aparece el problema de la distancia entre los conocimientos de las artes visuales haciendo especial hincapié en la crítica y la vida de los estudiantes. Detecto que no establece puentes entre aquello que sucede en el aula y la vida de los estudiantes fuera de la universidad. Pienso que la preparación de un curso por parte del docente debe tratar de conectar con los estudiantes del mismo modo que lo hace una película con las posibles audiencias.

Luego le pregunto: ¿Qué experiencias me puedes contar respecto a tus estudiantes de Diseño Gráfico de la PUCESD, eran críticos ante el objeto artístico? A lo que me respondió: «No, los estudiantes desarrollan muy poca crítica dentro del campo artístico» (N. Carrión, comunicación personal, 5 de octubre de 2018).

Aquí me surge la duda en torno a la noción de crítica que pudo tener el colaborador cuando respondió la pregunta. La tradición académica no suele dejar espacios para que los estudiantes piensen; esta inercia es muy acentuada. A partir de esta respuesta pensé en la necesidad de escuchar también las voces de los estudiantes.

Continuamos el diálogo y pensé que era necesario conocer sus propuestas relacionadas a la praxis crítica, de ahí que le hice otra pregunta: ¿qué actividades has propuesto o propondrías

para convidar a los estudiantes al ejercicio crítico de las Artes Visuales? Y me respondió: «Desarrollo de lecturas comprensivas sobre críticas del arte. Interpretación y la crítica del arte desde un contexto histórico y estilístico» (N. Carrión, comunicación personal, 5 de octubre de 2018).

Tal como lo veo, este tipo de lecturas no favorecen la reflexión crítica de los estudiantes; simplemente, aprenden aquello que los críticos dicen de determinadas obras artísticas, vuelven a la repetición y pensamiento memorístico de las teorías ya existentes y ¿dónde queda la construcción, la valoración, el juicio, la posibilidad de reeducación? Esto es un dilema que como docente e investigador debo enfrentar hasta lograr un acercamiento a los procesos y experiencias que les dan valor a las relaciones de aprendizaje.

A nivel ontológico, intenté aproximarme a los principios y cualidades que suponen a un docente con vocación crítica, por lo que le pedí a Nelson que me comentara un poco sobre el tipo de docente que fortalece la facultad crítica en sus estudiantes. Al respecto dijo: «Desde mi punto de vista, un docente especialista en Historia del arte y con formación en el campo de la Educación, es la persona indicada para fortalecer el sentido crítico en los estudiantes» (N. Carrión, comunicación personal, 5 de octubre de 2018).

El criterio anterior me hace pensar en mi formación y no en mi pensamiento. La crítica como capacidad, facultad, pensamiento, discurso, se nutre de las relaciones en distintos contextos, de la multiplicidad en sentido general y de cualquier profesión (como dije antes). De aquí emerge otra pregunta: ¿Qué campos interdisciplinarios requiere la crítica en la praxis educativa?

Por último, tenía que abordar ciertos vínculos de la crítica con las artes visuales y más en aquel espacio donde estábamos rodeados de ellas, de ahí que emerge la duda sobre ¿qué necesita un discurso sobre artes visuales para que sea crítico? Me contestó: «Conocer el

motivo y el tema de una obra en especial, como también los sentimientos y el mensaje que el autor desea transmitir a través de una obra artística» (N. Carrión, comunicación personal, 5 de octubre de 2018).

La respuesta de Nelson me ayudó mucho a pensar ¿qué supone la crítica? Y en mis desvelos advierto que la crítica no solo necesita «conocer»; exige vivir, intercambiar, dialogar con *agenciamiento*. A propósito, Deleuze y Guattari (2016) expresaron:

[...] en cualquier cosa hay líneas de articulación o de segmentaridad, estratos, territorialidades, pero también líneas de fuga, movimientos de desterritorialización y de desestratificación. Las velocidades comparadas de flujo según esas líneas generan fenómenos de retraso relativo, de viscosidad, o, al contrario, de precipitación y de ruptura. Todo eso, las líneas y las velocidades mesurables, constituyen agenciamiento (*agencement*). (p. 10)

Otra de las entrevistas que realicé, con el ánimo de conocer qué pensaban los profesionales cercanos a los estudiantes de Diseño, estuvo dirigida al Dr. Rafael Cañadas Martínez⁸, con quien conversaba todos los días sobre mi proyecto de investigación y el desarrollo curricular desde la emancipación de la educación, el poder de cervantear. A Rafael también le interesaba lograr en los estudiantes otro tipo de relaciones de aprendizaje que no fuera rígido, ni mecanicista.

⁸ Dr. en Comunicación Audiovisual (Universidad Complutense de Madrid), Ingeniero de Telecomunicación (Universidad Politécnica de Madrid), Digital Storyteller, Visual Thinker e Ingeniero Humanista. Lleva más de 30 años generando ideas transdisciplinares en la intersección universidad/empresa y diseñando culturas de excelencia e innovación para diferentes sectores. Tiene el extraño hábito de inventar y aplicar conceptos creativos a la vida, a las organizaciones y a las comunidades. Consultor magíster y facilitador de sistemas de gestión del conocimiento, entornos colaborativos, sistemas de calidad, metodologías de desarrollo (Lean, Agile, Waterfall) y gestión de proyectos para multitud de organizaciones (Comunidad Europea, Telefónica, Ministerio de Defensa, Gobierno de Colombia, Gobierno de Panamá, RENFE, Administración Pública, Central Nuclear de Trillo, CitiBank). Ha participado en numerosos proyectos internacionales relacionados con la innovación y las tecnologías digitales. Profesor de universidad en diseño web, usabilidad, UX, creatividad, tecnologías digitales, Design Thinking, diseño gráfico, tipografía, ingeniería multimedia y metodología de investigación. Conferenciante en Innovación/Creatividad, Storytelling digital, Inteligencia Emocional, Tecnologías web y Smart Cities. Cruza su vida diseñando nuevos mundos, metaversos y modelos de negocio, visualizando y comunicando conceptos complejos de manera sencilla, gestionando la diversidad e incertidumbre en entornos multiculturales, enlazando campos del conocimiento y aplicando el pensamiento sistémico y holístico a la sociedad.

Había elaborado un cuestionario, con preguntas puntuales; pero las conversaciones con Rafael suelen ser más divertidas y no te da tiempo para buscar nada en papeles, ya que cada gesto, cada mirada y el movimiento al que constantemente te invita, evitan cualquier forma esquemática de comunicación. Esto ocurrió una tarde, como las de siempre, «en la fábrica de tiempos modernos», como le llamaba a la Universidad. Comenzamos a dialogar en el departamento y terminamos en la calle, mirando el entorno y cuestionándolo desde una concepción metafísica.

Le decía que aún me costaba entender aquello que se puede enseñar respecto a la facultad crítica. Y sin vacilar mucho, me dijo:

El pensamiento crítico va más allá de las destrezas del análisis lógico, implica poner en cuestión los supuestos subyacentes en nuestras formas habituales de pensar y actuar y, en base a ese cuestionamiento crítico, estar preparado para pensar y hacer de forma diferente. Por facultad crítica entiendo las siguientes capacidades: analizar, comprender, mejorar, transformar, desafiar, valorar, transgredir, reescribir, superar. Por tanto, las personas deberían desarrollar y formarse en los aspectos indicados anteriormente, incluyendo pensamiento reflexivo, el pensamiento lógico, el pensamiento analítico y el pensamiento sistémico. (R. Cañadas, comunicación personal, 15 de mayo de 2017)

Rafael da a conocer un concepto de facultad crítica con una batería de acciones que suponen las capacidades críticas. Hay algo en su respuesta que me llamó la atención, se trata de los efectos de la crítica en las formas habituales de pensar y actuar. ¿Qué suponen los hábitos? Tal como lo pienso, los hábitos nos sumergen en un círculo vicioso de repetición, conformidad, comodidad, automatismo, comodidad, facilismo, resistencia, conservadurismo, estancamiento.

Reconozco que fui muy obvio con mi propósito investigativo al preguntarle (sin tantos rodeos): Rafa, ¿crees que un diseñador con mención en comunicación visual debe forta-

leer capacidades críticas sobre las artes visuales? Su respuesta inicial ya me la esperaba; sin embargo, como no era de esperar, comenzó a pormenorizar una serie de interrogantes que iban más allá del «sí» inicial, y que me convidaban a reflexionar al respecto. A continuación, muestro lo que expresó:

Sí, porque una obra de arte es un portal de conocimiento y de emociones que te obliga a pensar, a meditar, a soñar, a ir más allá. Te provoca. El pensamiento crítico es el pensamiento de las interrogaciones: ¿por qué las cosas son así?, ¿pueden ser las cosas de otro modo?, ¿por qué crees que las cosas son así?, ¿por qué alguien puede querer que las cosas sean así? (R. Cañadas, comunicación personal, 15 de mayo de 2017)

Todas estas preguntas, que formuló Rafael para dar a conocer su pensamiento respecto a qué es la crítica y cuál es su valor, me ayudaron a reafirmar la necesidad de buscar estrategias o proponer actividades que desarrollen las capacidades críticas en los estudiantes de Diseño Gráfico.

No bastaba hablar del objeto crítico sin un acercamiento a las personas involucradas: a los estudiantes; de manera que venía a mi mente otra pregunta importante para la investigación: ¿Eran críticos tus estudiantes de Diseño de la PUCESD ante el objeto artístico visual? Con un rostro escéptico y poco satisfecho, me contestó: «el nivel de pensamiento crítico era bajo. En general, no cuestionaban las cosas ni les interesaban los fundamentos en los que se asientan las ideas, las acciones, las valoraciones y juicios tanto propios como ajenos» (R. Cañadas, comunicación personal, 15 de mayo de 2017).

Tuve el privilegio de estar próximo a las enseñanzas de Rafael Cañadas durante 4 años consecutivos, se sentaba cerca de mí en el Departamento de Comunicación Social y Diseño Gráfico en la PUCESD. Ya habíamos hablado con anterioridad sobre la situación existente respecto a la crítica en los procesos educativos y ambos la considerábamos un problema; pero no se

había concretado en un trabajo investigativo que permitiera una discusión a partir de las distintas referencias y de los relatos que atañen la necesidad de pensar y discursar críticamente sobre las realidades de los estudiantes de Diseño Gráfico a propósito de la formación crítica.

En esta ocasión me conversaba sobre las acciones teórico-prácticas para convidar a los estudiantes al ejercicio crítico de las artes visuales:

Sería una combinación de las siguientes estrategias:

- Clases teóricas: inspirando y activando procesos cognitivos en los estudiantes.
- Clases prácticas: mostrando a los estudiantes cómo deben actuar.
- Prácticas externas: completando la formación de los alumnos en un contexto profesional.
- Trabajo autónomo: desarrollando la capacidad de autoaprendizaje
- Trabajo en equipo: aprendiendo de forma colaborativa mediante la realización de proyectos.
- Talleres: construyendo conocimiento a través de la interacción y actividad de los estudiantes.
- *Art Thinking*: activando la consciencia crítica, explorando e interpretando el mundo mediante marcos de referencias holísticos, sistémicos y artísticos. Encendiendo la curiosidad para activar procesos de investigación permanentes.
- *Design Thinking*: dando respuestas a las necesidades de las personas mediante diseñado orientado al usuario y co-diseño. (R. Cañadas, comunicación personal, 15 de mayo de 2017)

Cuando diseñé la investigación, en un primer momento, me había propuesto plantear estrategias didácticas para el desarrollo de discursos críticos en los estudiantes, aquella idea fue modificándose por las nuevas nociones de actividades; las estrategias me obligaban a premeditar los procesos y no le daba chance a las «desobediencias» que posteriormente comprendí en clases de Dennis Atkinson.

The notion of disobedient pedagogies therefore relates to an advocacy for a pedagogical ethos that does not anticipate a prescribed ontological or epistemological subject (tea-

cher or learner) which is likely to invoke an ontological and epistemological invalidation of those practices that do not fit the prescription. A disobedient ethos is not guided by transcendent principles or values but tries to remain open to the immanence of 'that which does not fit' established frameworks of pedagogic work. (Atkinson, 2018, p. 4)

Pienso que la crítica, y en este sentido estoy de acuerdo con Rafael Cañadas, necesita del valor de la curiosidad, del evento que no es planificado del todo, sino que perturba y provoca desde las inmanencias que trascienden. Entonces, Rafael, ¿qué tipo de docente fortalece la facultad crítica en sus estudiantes? Esta pregunta le encantó y me dijo:

Docentes que tengan una combinación de competencias sistémicas, interpersonales e instrumentales. Tales como: Sistémicas: creatividad, innovación, gestión de proyectos, sentido estético; Interpersonales: sentido ético, automotivación, comunicación, trabajo en equipo, gestión de conflictos y negociación, liderazgo; Instrumentales: resolución de problemas, pensamiento crítico, pensamiento analítico, TIC, Pensamiento reflexivo, Pensamiento visual, Estrategias de investigación: científica (cualitativa, cuantitativa) y basada en el arte. (R. Cañadas, comunicación personal, 15 de mayo de 2017)

Me asombra esta manera que tiene Rafael de pormenorizar rasgos y condiciones que deben tener los docentes para fortalecer la facultad crítica en los estudiantes; la lista parece inacabable y desde cada docente se modifica. De ahí que me pregunté: ¿qué tipo de docente debo ser para fortalecer la facultad crítica en mis estudiantes? Una pregunta de autorreflexión. Para Rafael, un discurso crítico sobre las artes visuales requiere de los siguientes aspectos:

Juicio propio, análisis de juicio, criterios de juicio, implicaciones prácticas. Tiene que hacer preguntas sobre la realidad que le rodea y participar activamente en los debates en torno a la misma, analizando, formulando y reflexionando sobre las consecuencias propias y ajenas. Tiene que tener coherencia y tiene que valorar las implicaciones personales, sociales y ecológicas de los juicios propios y ajenos.

Tiene que argumentar la pertinencia de los juicios que emite y los debe fundamentar en los principios y valores que los sostienen. (R. Cañadas, comunicación personal, 15 de mayo de 2017)

Me pregunto: ¿qué relación tiene el juicio con la crítica?, en más de una ocasión lo he leído y hasta utilizado en diversos discursos sobre crítica. Mi noción sobre juicio era muy vaga en el momento que leí la respuesta de Rafael, de ahí que pensé en la *Crítica del Juicio* de Immanuel Kant para acercarme más a este concepto. Kant (2007), escribe varios conceptos de juicio, entre ellos:

Constituye, por así decir, un cierto término medio entre entendimiento (*Verstand*) y la razón (*Vernunft*), al hacer posible, mediante la subsunción de lo particular bajo lo universal, el tránsito lógico del conocimiento proporcionado por el primero al conocimiento obtenido por la última. (p. 41)

Considerado en sí mismo, el juicio, es una facultad de conocer que tiene su propio principio *a priori*, a saber: el principio de la finalidad de la naturaleza. (p. 44)

Es la facultad material (no meramente formal) que contiene los principios del sentimiento de placer y dolor. (p. 47)

De manera que el juicio convida a la reflexión no solo de cuestiones relacionados con las ciencias y sus epistemologías, sino también cuestiones más espirituales como los sentimientos. Es la facultad de calar con profundidad las zonas donde habitan la razón y las emociones. El juicio establece un equilibrio entre lo que sabemos, pensamos, vivimos con cierta justicia. Es por ello que la crítica va de la mano con los principios esenciales del juicio, y agregaría que se encarga de entender el juicio de las relaciones sociales tanto subjetivas como objetivas.

Esta experiencia investigativa me permitió reflexionar sobre algunos conceptos relacionados con mi tema de investigación, hacerme preguntas que he ido respondiendo durante el desarrollo de la tesis, conocer los dilemas, controversias y conflictos que genera

la praxis crítica en los sistemas educativos universitarios. A partir de las respuestas de los colaboradores, advertí que el pensamiento crítico y los discursos críticos apuntan hacia distintos caminos: unos más flexibles e incluyentes, otros que limitan el alcance de la crítica y la constriñen a ciertas carreras, profesiones, epistemologías y ontologías.

Pude advertir que el sistema educativo es un gran entramado de poder que se le debe entender con facultad crítica porque lo tradicional acarrea reglas, normas, rutinas, obediencia y todo un andamiaje que se pone en función de ese poder. ¿A qué poder me refiero?, pues al de los que dirigen sin liderazgo y sin crecimiento intelectual y moral, el poder del hábito que rechaza al cambio, el poder de quienes destruyen y no deconstruyen, al poder del capricho, al poder del estructuralismo y del positivismo. Ante este circuito vicioso es difícil revolucionar y mirar otros horizontes de una educación emancipada. De ahí que fortalecer las capacidades y las prácticas críticas constituya una tarea permanente en la educación universitaria.

2.4. ¿CÓMO FUI CONSTRUYENDO LA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN? Y ¿CÓMO FUERON EMERGIENDO OTROS DILEMAS EN SU ENTORNO?

Los participantes del campo de la educación de las artes visuales necesitan abordar con crítica, reflexión y sistematización los problemas del método: lo cualitativo, lo colaborativo, lo social y las relaciones establecidas con los objetos de estudio de cualquier condición que estos sean.

FERNANDO MIRANDA, *Cultura visual y educación de las artes visuales: algunas incomodidades*

Después del primer acercamiento a cuestiones curriculares: al diseño curricular y al desarrollo de este en clases, a las controversias, dilemas y contradicciones generadas durante el análisis de los apartados anteriores, me coloqué en el lugar de docente e

investigador preocupado por las relaciones de aprendizaje de los estudiantes con respecto a las artes visuales desde una mirada crítica.

Por lo que he percibido en mis años docentes, me encuentro con el dilema que coloca a la escuela en lugares controvertidos: por un lado, favoreciendo visiones críticas en el diseño curricular, y por otro enfatizando en cuestiones formales y técnicas, obviando otro tipo de sensibilidades en clases.

No era suficiente para mí hablar de las inquietudes personales, de un currículo contradictorio y de las voces docentes; había que atender también a las miradas de los estudiantes, a sus nociones, a sus perspectivas, a sus experiencias y expectativas respecto al fenómeno crítico que se investigaba, así como los desplazamientos de la crítica en función de sus intereses. De ahí que consideré plantearme la siguiente interrogante como problema de esta investigación: **¿Cómo las prácticas discursivas y escriturales pueden favorecer las capacidades críticas de los estudiantes del grado de diseño en asignaturas relacionadas con las artes visuales?** De esta *gran pregunta*, digo «gran» por su capacidad de soportar otras interrogantes y otros dilemas en su entorno, emanan otros aspectos que requieren ser abordados.

Uno de los dilemas que me surgió está vinculado a las diversas nociones: nociones de crítica, nociones de cultura visual, nociones de artes visuales y diseño, nociones de pedagogías críticas y las relaciones de dichas nociones con la «gran pregunta». Estas nociones provocan más interrogantes: ¿Qué líneas de la crítica son coherentes con los discursos sobre artes visuales en un ambiente educativo del Diseño Gráfico? ¿Por qué favorecer experiencias críticas y no otras? ¿Qué proporcionan las pedagogías críticas en el aprendizaje del diseño que se convierte en una necesidad? Todas estas preguntas me obligaban a continuar el proceso investigativo.

Ya había tenido ciertos roces con voces expertas en crítica del arte; por ejemplo, Guasch (2003) plantea que «la crítica de arte se ha de entender como una traducción literaria de experiencias sensitivas e intelectuales fruto de un diálogo de tú a tú entre el crítico y la obra de arte» (p. 211). Sin embargo, esta noción mantenía la inercia de una crítica moderna y dirigida a los estratos más elitistas: críticos con una trayectoria reconocida, textos publicados con reflexiones críticas que han servido de referencia internacional, voces importantes que han teorizado sobre las bellas artes (sin incluir al diseño gráfico). No obstante, amén de la certeza del concepto de Guasch, buscaba nociones de la crítica que se ajustaran al contexto educativo y cultural de los estudiantes de Diseño Gráfico y a sus posibilidades discursivas.

Para llegar a la crítica tanto en los medios escolares como no escolares, se requiere, en primera instancia de la capacidad interpretativa; la cual «supone descomponer un objeto (la representación) en su proceso productivo, descubrir su coherencia y otorgar a los elementos y las fases obtenidas, significados intencionales sin perder nunca de vista la totalidad que se interpreta» (Hernández, 2000, p. 130). Pero, con la interpretación solo me quedaba en el comienzo de un largo camino y volvía a caer en la «gran pregunta». De manera que pensé en la necesidad de otros procesos que me permitieran —desde la reflexión crítica— buscar estrategias de aproximación y construcción de discursos críticos sobre las artes visuales. Aquí emerge otra pregunta: ¿Qué recursos podrían utilizarse en la construcción de discursos críticos?

Estando en Barcelona, me leí el libro *La metáfora en el arte. Retórica y filosofía de la imagen* de Elena Oliveras, quien considera que la metáfora constituye un recurso potente en el discurso crítico cuya función es «testimoniar la precariedad de la figuración literal» (Oliveras, 2011, p. 19). Entiendo por «figuración literal» como una argumentación altamente descriptiva. Sin embargo, me pregunto ¿cómo lograr en el proceso de enseñanza y aprendizaje que la metáfora desarrolle las facultades críticas en los estudiantes de Diseño?; esto no lo he encontrado acuñado por fuente alguna.

No podría dejar de mencionar la metáfora como recurso crítico (integral) que construye desde el conocimiento de las cualidades de un objeto otro objeto —por lo general— más poético y enriquecedor que el primero (consciente de que me adelanté a lo que deviene en investigación). «La propia definición ya señala el poder pedagógico de las metáforas, que pueden ser insustituibles para explicar y comprender ideas nuevas, que se apartan de lo convencional» (Valero y Navarro, 2008, p. 2). Los estudiantes de Diseño con los que he trabajado no acaban de desarrollar capacidades interpretativas, ni construir metáforas que generen relaciones entre las cualidades perceptibles de los objetos diseñados y la ficción que se genera en torno a los mismos. Aún sigue el apego cientificista de la retórica visual gestáltica sin importar el poder seductor de las poéticas.

La falta de asunción al cambio de actitud frente al objeto artístico visual, de deseo de trascendencia de lo somático, el comportamiento vago de solo hacer lo que rutinariamente se ha hecho hasta el momento sin importar el valor de un pensamiento crítico/más complejo, resulta una debilidad ética. Esta última todavía ellos no la entienden bien porque también ha quedado en la cárcel institucional como mera asignatura o rama de la filosofía. La ética en la crítica es muy importante, si la entendemos como el actuar consciente para vivir bien, humanamente, con libertad (Savater, F., 1995); por eso, se debe aquilatar en función del ejercicio crítico. Ha sido escaso el estudio dedicado a la incidencia de la ética en la crítica del Diseño Gráfico, menos referida al comportamiento de los estudiantes en dicho contexto. La crítica parte de la consciencia ética. Sin el ánimo propio de una ética fortalecida es imposible abrazar la facultad crítica.

Hablar de ética en cualquier ejercicio académico permitirá el impulso de la persona, creadora y crítica hacia la verdad y el respeto de lo auténtico. En el aula, los estudiantes sienten el deber del estudio como una actividad obligatoria, poco placentera; «hay necesidad vital, social, ética de la amistad, de afecto, del amor para el desarrollo de los seres» (Morin, 2006, p. 41). El mismo autor agrega: «El pensamiento complejo

reconoce la autonomía de la ética al tiempo que la religa: establece el vínculo entre el saber y el deber. No debemos, ni podemos concebir una ética insular, solitaria» (p. 68).

Todo ello me permite configurar las relaciones de aprender que favorecen la implementación de la crítica sobre el aprendizaje de las artes visuales en estudiantes de Diseño y tomar conciencia de que tanto los estudiantes como yo deberíamos ir más allá del reconocimiento e identificación formal de la obra artística visual, para aproximarnos al discurso crítico que exige procesos de interrelaciones culturales, sociales y contextuales.

Estaba consciente de que cuando me enfrentara a este proceso investigativo tenía que definir las posturas, maneras, metodologías coherentes con el tema, los propósitos y el problema. Había escuchado a Juan María Sancho hablar del Construccinismo Social en una de sus clases en la Universidad de Barcelona, como una teoría, concepción educativa y también como una manera de relacionar los conocimientos con las demandas de la sociedad. Yo lo entendí, además, desde mi noción de paradigma, y diría más: un nuevo paradigma que valía la pena ser comprendido y aplicado en mi contexto educativo universitario por su lógica flexible. Nunca me han gustado las lógicas que dominan desde un puesto de mando que no interactúa ni se involucra con las relaciones y los entendimientos de las realidades (en plural). Sin embargo, el dilema estaba en cómo iba a acoger y cómo nos afectaría (a los estudiantes y a mí) el construccionismo social después de tanto tiempo apegados a las teorías tradicionales que manejaban la «Verdad» y no las verdades. No obstante, otra de las cualidades del construccionismo es que

[...] no precisa del abandono de las empresas y empeños tradicionales. Más bien, los sitúa en un marco diferente, con un cambio resultante en el acento y las prioridades. Y lo que es aún más importante, el construccionismo invita a nuevas formas de investigación, expandiendo sustancialmente el alcance y la significación de los empeños de las ciencias humanas. (Gergen, 1996, p. 51)

El discurso crítico del cual he venido haciendo alusión, se ha mostrado como un anhelo propio y una necesidad colectiva de la educación superior del Diseño Gráfico que debemos resolver a medida que vayamos respondiendo ciertas interrogantes; entre ellas: ¿qué entendemos por crítica y discurso crítico en el ámbito educativo?, ¿de qué tratan las pedagogías críticas?, ¿qué relación voy a establecer entre la crítica, el diseño y las artes visuales desde un enfoque construccionista social?, hasta llegar a la resolución parcial de la «gran pregunta» a través de la praxis, análisis y las propuestas de aproximación al pensamiento crítico y al discurso crítico (sobre todo escritural).

CAPÍTULO 3

MARCO TEÓRICO EPISTEMOLÓGICO

Relaciones de aprender que favorecen la implementación de la crítica en estudiantes de Diseño Gráfico



Después del análisis del desarrollo curricular comprendí que existían incertidumbres en torno a las nociones de crítica y a su alcance en las relaciones de aprender que involucran a la educación, a las artes visuales y a la cultura visual. De manera que era necesario abordar algunas teorías del conocimiento sobre las pedagogías críticas que van de la mano con los procesos discursivos del diseño gráfico.

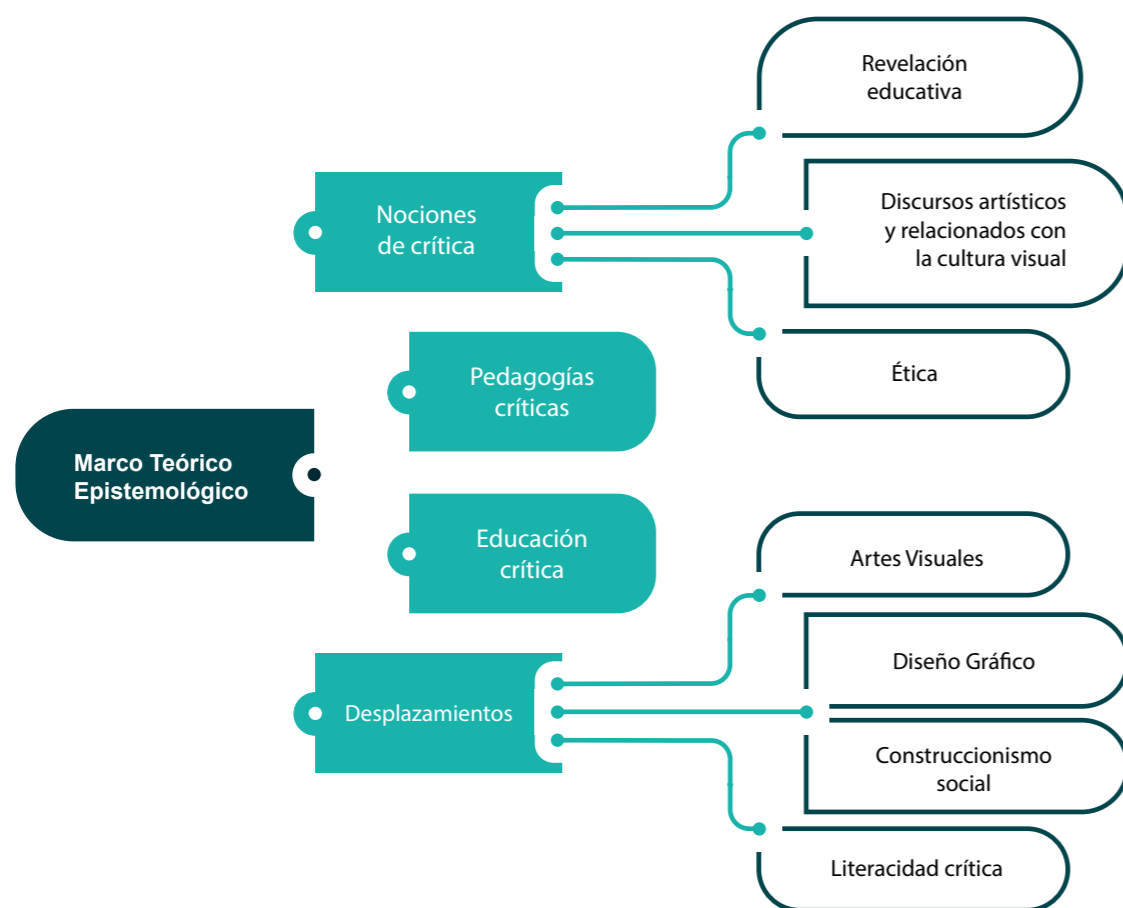


Figura 5
Mapa de los tópicos del Capítulo 3: Marco Teórico Epistemológico

3.1. NOCIONES DE LA CRÍTICA

Antes de acometer la presente investigación había una resistencia muy fuerte a las definiciones que aparecen en los diccionarios respecto a crítica y juicio. Cada vez que me preguntaban ¿qué es la crítica?, me venía a la mente:

[...] la palabra crítica, con origen en el latín *criticus*, identifica la opinión, examen o juicio que se formula en relación a una situación, servicio, propuesta, persona u objeto. Las críticas suelen manifestarse de manera pública y girar en torno al contenido de una obra artística, un espectáculo, un libro, etc. (Diccionario de Definiciones, 2018).

Y el juicio, lo entendía como: «la facultad del alma que permite distinguir entre el bien y el mal o entre lo verdadero y lo falso. El juicio es, por otra parte, una opinión, un dictamen o un parecer» (Diccionario de Definiciones, 2018).

Sin embargo, no me colocaba desde la reflexión crítica que busca relaciones, contextos, divergencias de las miradas, otros valores de la crítica que respondieran a la solución de problemas sociales, sino a la «capacidad pura del conocimiento, que suscita a la sospecha de que se extravía con suma facilidad allende sus fronteras entre objetos inaccesibles o incluso entre conceptos mutuamente contradictorios» (Kant, 2013, p. 85).

Mi primer enfrentamiento consciente al ejercicio crítico tenía como objeto la obra de arte, tanto plástica como audiovisual. Esto ocurrió cuando estudiaba Historia del Arte en la Universidad de La Habana, entre los años 2004-2009. La tensión que generaba la práctica discursiva con enfoques críticos, me impedía disfrutar el proceso de producción crítica ya que no había comprendido su valor en el desarrollo del pensamiento humano.

A partir de esta realidad, me propuse leer textos sobre crítica, entre ellos los de Immanuel Kant, Oscar Wilde, Elliot W. Eisner, Iván de la Torre, Ana María Guasch, Fernando Hernández, Aída Sánchez y pude advertir que la crítica no deja de ser una reconstrucción compleja sobre cualquier objeto, sujeto o fenómeno social; pero desde la emancipación de los *phantomas*⁹ y su relación con valores que trasciendan en las vidas de las personas. Por lo tanto, la crítica compromete lo que desde Aristóteles se conoce como dualidad de la virtud haciendo referencia a lo intelectual y moral, y agrego: esta dualidad debe estar en continua interacción y constantes desplazamientos.

¿Qué es hacer una crítica? Apostaría a que se trata de algo que la mayoría entendemos en un sentido ordinario. El asunto, no obstante, se complica si intentamos distinguir entre una crítica de tal o cual posición y la crítica como una práctica más general que pudiera ser descrita sin referencia a sus objetos concretos. ¿Podemos además interrogarnos sobre su carácter general sin insinuar una esencia de la crítica? Y si para establecer esta imagen general lo hiciéramos expresando algo que se aproximase a una filosofía de la crítica, ¿perderíamos entonces la distinción entre filosofía y crítica que forma parte de la definición misma de la crítica? La crítica es siempre crítica de alguna práctica, discurso, episteme o institución instituidos, y pierde su carácter en el momento en que se abstrae de esta forma de operar y se la aísla como una práctica puramente generalizable. Pero, aun siendo esto cierto, no significa que sea imposible algún tipo de generalización o que tengamos que enfangarnos en particularismos. Todo lo contrario, aquí transitamos en un área de obligada generalización que aborda lo filosófico pero que debe, si queremos que sea siempre crítica, guardar distancia frente a sus propios resultados. (Butler, 2008, p. 141)

De ahí que decidí abordar, en el marco teórico epistemológico, las diversas nociones de la crítica. Estoy consciente de que existen muchas más nociones respecto a las cualidades y funciones de la crítica; no obstante, elegí cuatro que —desde mis experiencias como lector-investigador y mi condición de docente universitario en

⁹ Entendido como imágenes inteligentes que crea la mente para convertir lo obvio en grandes mensajes metafóricos. Imágenes que nacen de la creatividad y la facultad artística. Son estructuras psíquicas que emanan del recuerdo visual y su relación con valores humanos.

la Escuela de Diseño Gráfico— calan en las prácticas discursivas y escriturales con interés creciente en el ejercicio crítico. Estas son:

- *La crítica como revelación educativa.* Uno de los valores primordiales de la crítica es educar a través del objeto criticado. De manera que las artes visuales se convierten en textos que comunican y convidan a la reflexión respecto a lo que constituye al ser humano y lo convierte en persona social, capaz de resolver problemas.
- *La crítica como experiencia discursiva artístico-cultural.* Entender la estética estructuralista de las artes visuales no es suficiente para comprender los subterfugios y las subjetividades que estas representan en la multiplicidad de contextos. Por lo tanto, la crítica se convierte en ese discurso potente en interrelaciones que van desde las visualidades estéticas hasta los efectos de la cultura, esta última entendida como el conjunto .
- *La crítica como entramado de la cultura visual.* Hay un sinnúmero de expresiones culturales que indefinen el concepto de cultura y su esparcimiento desde la perspectiva visual. Lo cierto es que la cultura visual ha adquirido aceptación en el entramado crítico ya que apela a las capacidades de relación, simpatía y multiplicidad simbólica. Los rizomas que entretujan los complejos sistemas culturales constituyen contextos de formación crítica. De ahí que solo los discursos críticos pueden comprender la cultura visual, esa que supone desjerarquización de las artes e incluye aquellas experiencias visuales de niños, adultos, hombres, mujeres, artistas y no artistas. La cultura visual deconstruye los centros hegemónicos del arte, su gremio elitista moderno y convida a la interacción divertida, espontánea, jugosa de las experiencias cotidianas que edifican, constituyen e identifican a una comunidad o sociedad determinada.

- *La crítica como actitud y virtud: una concepción compleja de la ética.* No podía dejar de abordar las conexiones entre la crítica y la ética, esta última es motivus (actitudinal) para alcanzar la primera. Sin una actitud responsable, sin la bondad de la mente crítica; la razón de ser crítico no se alcanza porque es el valor de querer compartir lo permite construir el discurso con vocación crítica y publicarlo. La crítica crítica es virtuosa porque no solo aboga por el intelecto, también requiere fuerza moral; es decir, es una dualidad dialéctica y armónica.

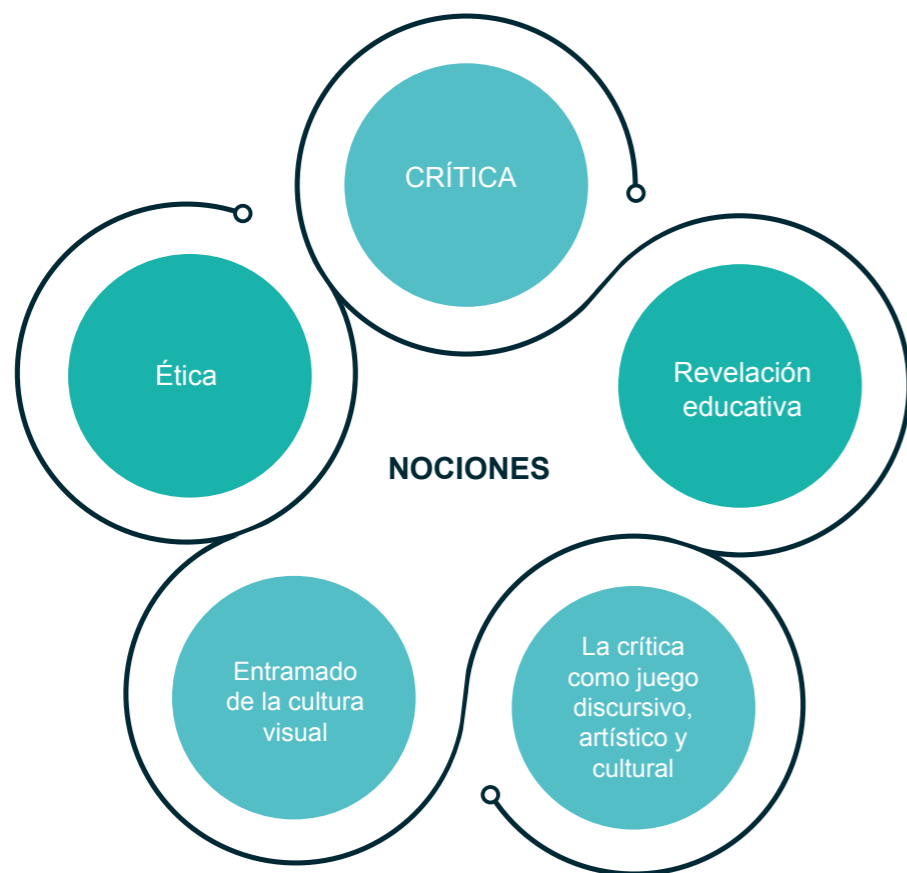


Figura 6
Nociones de la crítica: educativa, discursiva, experiencial, cultural y ética.

3.1.1. CRÍTICA COMO REVELACIÓN EDUCATIVA

Lo que podríamos llamar una “buena educación” debería estar estrechamente vinculada a la vida, por ello consistiría en brindar conocimientos y experiencias significativas que permitieran al estudiante conocer, expresarse, reflexionar y tomar decisiones de manera racional, así como asumir la responsabilidad de su propia vida y de cada una de sus acciones en la sociedad. A partir de estos conceptos, la interdisciplinariedad, la expresión y el desarrollo del pensamiento crítico del educando en la universidad son elementos que consideramos vitales.

MARGARITA M. FERNÁNDEZ Y MARTHA SAÑUDO,
Expresando la existencia: el pensamiento crítico por medio del arte, la ética y la filosofía

En ocasiones la noción de crítica se confunde con la ofensa/opinión (carente de juicio y reflexión), de ahí que los estudiantes —como parte de la mayoría— consideren la crítica una acción que puede ser «destructiva». En las clases de Semiótica y Semiología, Producción Audiovisual y Diseño Gráfico Latinoamericano y el Ecuador, cada vez que les orientaba escribir sobre alguna manifestación artística visuales de las contempladas en el *Syllabus*, desde una perspectiva crítica, intentaban «hablar mal», hablar de aquellos estímulos que no les gustaban de la obra o, incluso, ofender al artista y a la producción artística.

Esta noción primaria se convirtió en una de mis preocupaciones y la de algunos constructoristas sociales, Gergen y Gergen (2011), se preguntaron: «¿Cómo podemos reflexionar de manera crítica sin caer en la demonización?» (p. 34). Desde mi noción de crítica y coherente con las lecturas que he realizado de textos correspondientes a Elliot W. Eisner (EE.UU., 1933-2014), considero que el pensamiento crítico siempre edifica y revela,

[...] se puede concebir la crítica como el arte de la revelación. La función básica de la crítica es educativa [...] cada acto de crítica es una reconstrucción. La reconstrucción toma la forma de una narrativa argumentada, apoyada por la evidencia de que nunca es incontestable. (Eisner, 2014, p. 106)

La génesis de la crítica se encuentra en la capacidad de relación entre los elementos de la vida cotidiana y la hermenéutica dotada de asombro, en las actividades recreativas, en el deseo de contar con imaginación, en la alegoría y en el mito. La crítica no solo revela crisis, sino que busca sus soluciones a través del juicio de la razón, de la capacidad de discernir y decidir.

La crítica es un medio educativo por el cual los estudiantes aprenden con libertad; esta última entendida como facultad de asimilar experiencias, defender ideales y sentirse portadores del saber. Por lo tanto, la crítica sobre cualquier objeto; por ejemplo, la obra artística visual, deviene en concepción de la educación. Es por ello que la crítica como facultad es importante en la vida de toda persona pensante. «En *Art as Experience*, John Dewey escribe: el propósito de la crítica es la reeducación de la percepción de la obra de arte (1934, p.324)» (Eisner, 2014, p. 105).

De manera que la crítica constituye una acción inteligente y ética que da a conocer —desde la deconstrucción, la reconstrucción, la reflexión y el escrutinio— ideas respecto a la inmanencia y trascendencia de la producción artística y su función educativa. Cuando dialogo con los estudiantes sobre una fotografía, un cartel, cualquier audiovisual, intento recrear un espacio de conocimiento a través de las metáforas visuales, una ficción de la realidad que emboca a los diversos escenarios de vida. Todo ello proporciona un discurso crítico que encuentra un sorporte en la escritura, al respecto Eisner (2014) dijo:

El truco es crear en el mundo público una estructura o forma cuyos rasgos re-presenten lo que se experimenta en privado. La sensación del descubrimiento y la excitación que emanan de un aula no es simplemente un conjunto de palabras; es un conjunto de cualidades, incluida una sensación de energía que de algún modo debe hacerse palpable a través de la prosa. Esto es lo que consiguen los escritores eficientes. (p. 110)

En diálogos con Eisner (2014) aprendí una teoría que abraza la estructura de la crítica desde una perspectiva educativa y propone cuatro dimensiones: «descripción, interpretación, evaluación y temática» (p.109). Quise llegar a este punto teórico porque advertí que los estudiantes de diseño, por lo general, se aproximan al *nivel descriptivo*; así lo expuse, desde mi argumentación y la de algunos docentes, en el capítulo anterior. Esto no significa que sea malo o bueno, pienso que es necesario como punto de partida ya que «permite a los lectores visualizar cómo es un lugar o un proceso. Podría ayudarles a ver la escuela o el aula que el crítico está intentando hacerles comprender» (p. 109).

No obstante, la propuesta de Eisner (2014) desde el nivel descriptivo invita al fortalecimiento de las capacidades críticas. No se trata de la descripción superficial que practican los estudiantes, los rasgos visibles de los objetos, sino de «crear en la forma escrita una estructura que transporte los significados de la prosa descriptiva (un tratamiento artístico del lenguaje narrativo) y utilizar metáforas» (p. 110).

La *interpretación* cava en dominios menos visibles, es más riguroso porque el peso del mensaje cae sobre la explicación del significado y la justificación de los contextos y antecedentes. A medida que iba leyendo esta dimensión, comprendía —con seguridad— las posibilidades que genera el desarrollo que propicia en los procesos de producción simbólica, lo necesaria que resulta para ampliar las capacidades mentales de los estudiantes de Diseño y «encontrar significados encubiertos o implícitos en una situación, se debe penetrar la superficie» (Eisner, 2014, p. 118).

Otra de las dimensiones mencionadas es la *evaluación*, cuya misión es también educativa, y «su propósito no es meramente cambiar a los estudiantes, sino mejorar sus vidas» (p.120). En ella la crítica interviene para evitar dogmas y sopesar con los lastres del modelo reproductivo, dominio y zona de confort instituidos por los ministerios de la administración educativa. Amerita decir que, en el proceso evaluativo del Diseño respecto a la obra artística visual, la evaluación en la Universidad donde laboro, se ha manifestado retrógrada y poco divertida. Lo que piense el estudiante y sus intereses no importan sino lo que el profesor tiene establecido como valedero. En este sentido coincido con Eisner (2014) al considerar la evaluación como la acción de «valorar el tipo de experiencia que tienen los individuos y determinar los valores educativos de la práctica escolar» (pp.121-122).

La última dimensión, la *temática*, tiene que ver con la noción de experiencia, los contenidos como relatos de vida. Resulta importante la promoción de la imaginación pedagógica. Todo ello exige cambios en el vínculo con los estudiantes. Eisner (2014) considera que «en la crítica educativa se cuenta una historia» (p. 125), la historia de los estudiantes y profesores. De ahí que la clase se convierte en centro neurálgico donde se construyen experiencias. Aquí nace otra interrogante, ¿qué tipo de experiencia? La respuesta comprende las experiencias con las obras de arte, con las obras de crítica y con lo vivido.

Una de las diferencias entre obras de arte y obras de crítica es que las obras de arte cuentan, por lo común, historias más generalizadas como una parte integral de su forma total. El autor de una obra de teatro no proporciona al final una explicación de la moral de la historia: cualquier lector lo entiende, o pierde el hilo de la obra. En la crítica, la puntualización de la historia crítica a menudo se hace explícita en el análisis crítico. (Eisner, 2014, p. 125)

¿Qué validez tiene la crítica en el contexto educativo? De esto también habla Elliot W. Eisner en su libro *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. La crítica en contextos educativos encuentra su espacio por excelencia en las investigaciones cualitativas y estas a la vez desarrollan capacidades para contar sobre la obra de arte y el entramado experiencial de quienes interpretan y producen. Los estudiantes se convierten en grandes observadores, receptores y emisores de juicios. «La crítica es inherentemente una acción de juicio» (Eisner, 2014, p. 131).

No siempre se considera la importancia y lugar de educación de las artes visuales con relación a la integralidad de la educación de las personas, y mucho menos a la necesidad de la comprensión, la crítica y la acción de ciudadanas y ciudadanos comunes, en esta época de exacerbación de lo visual. (Miranda, 2013, p. 2)

De manera que toda acción crítica es educativa ya que tanto la crítica como la educación buscan desde la reflexión cambios/progresos cognoscitivos y metafísicos en las personas; refuerzan principios, habilidades y recursos para emancipar la mente de prejuicios sociales. Es por ello que las prácticas sobre artes visuales en ambientes educativos «necesitan abordar con crítica, reflexión y sistematización los problemas del método: lo cualitativo, lo colaborativo, lo social y las relaciones establecidas con los objetos de estudio de cualquier condición que estos sean» (Miranda, 2013, p. 2).

Quiero enfatizar en algo que ya mencioné; pero que no ha sido tratado de manera suficiente, me refiero a la *reeducción de las perspectivas respecto a las artes visuales* como una cualidad de la crítica en los contextos de aprendizaje universitario. Reeducar supone acciones que permiten develar nuevas prácticas educativas, desmascarar los lastres de una educación cansada y estancada, mimética, retrógrada y resistente a los cambios de paradigmas postmodernos.

La perspectiva moderna en torno a las artes visuales procura conservar la jerarquización y hegemonía de las Bellas Artes y del artista-autor, dejando a un lado al aficionado y al estudiante emergente, a los nombres sin voces y a las voces sin nombres. Esto provoca ciertas dudas reflejadas en preguntas como: ¿es arte lo que hacen los diseñadores? Ante el sinnombre de artista, se cuestiona la artisticidad y como los diseñadores, «son diseñadores y no artistas», desde los límites modernos; entonces, no es considerado arte lo que crean, aunque dibujen, pinten, esculpan, diseñen carteles y practiquen técnicas artísticas de grabado y fotografía.

El cambio de perspectiva ocurre, entre otras circunstancias, cuando entendemos como Miranda (2013), el valor de los significados, al decir: «En cualquier caso, lo cierto es que la convivencia de todas estas imágenes, artísticas o no, por la que se producen y reproducen significados se da en un campo en continua expansión de posibilidades» (p. 7). De manera que la nueva perspectiva crítica busca en la apertura, en el puente, en los diálogos, en las relaciones rizomáticas y en la multiplicidad, una solución conceptual y práctica para atender las incertidumbres sociales.

Recuerdo varias lecturas que hice durante la preparación de la materia de Semiótica para enseñar las relaciones triádicas de Peirce; la primera, fue un texto titulado *Alteridad. Un recorrido filosófico* de Javier Ruiz, el mismo no estaba destinado ni conectaba a primera vista con el tema de la esta clase y una segunda lectura que tenía como objeto, la película *El lado oscuro del corazón* (1992), dirigida por Eliseo Subiela. A partir de estas experiencias lectoras (distintas), sentí la necesidad de conectar las teorías escritas por Javier Ruiz y las figuras retóricas visuales del filme con mis afectos/efectos respecto a través de lo que tenían en común: *la alteridad*. El objeto del amor, sus *representaciones* y la cadena de *interpretantes* estaban inmersos en un juego alterado por un poeta enamorado de «la puta», «la puta» que resultó amante de la poesía; amor y tánatos dialogando, la muerte enamorada del amor y en contra de la poesía, el yo poeta le reclama al otro (yo) sufrido

y amargado. Pues, estas lecturas son parte de lo que provoca la crítica como arte escritural educativo, convida a mirar desde otras perspectivas que valen la pena incorporar en nuestra compleja formación ética.

La educación no es solamente un proceso de instrucción escolar; la educación no escolar y social también amerita tratarlas desde las artes visuales y los procesos de enseñanza y aprendizaje de la carrera de Diseño Gráfico. Una de las principales funciones de la educación es abrirles los ojos a los estudiantes para la vida, que miren —desde la ampliación del campo visual— al otro sin prejuicios ni complejos. En ese sentido, la crítica juega un rol protagónico de aperturas: ayuda en la comprensión de la diversidad.

Siendo la educación un fenómeno multidimensional, no es de extrañar que este término se aplique a diferentes factores que intervienen en el proceso educativo. la variada posibilidad educativa del ser humano –su educabilidad, en suma- se realiza a través de las relaciones con los demás y a través de los ricos y variados procesos de aprendizaje social e instructivo. En otros términos: la educación es una tarea y un reto fundamentalmente social. Es la relación entre responsabilidad y libertad, entre sociedad y cultura, entre lo genético y lo social, lo que aporta a la educación su auténtico sentido. Su esencia es, por lo tanto, interaccional, o sea, social. (Petrus, 2004, p. 89)

Pienso que la reeducación de las perspectivas como principio crítico va de la mano, además, con las relaciones del *yo*, el *otro* y el *nosotros*. Las lecturas con entendimiento, comprensión y aceptación del *otro*, exige una reubicación del *yo* que contribuye a la mirada colectiva, flexible y tolerante del *nosotros*. De ahí que la crítica como construcción consciente y desprejuiciada en torno a la existencia del otro, sea otra manera auténtica de educar desde el poshumanismo globalizado a la sociedad de *nosotros*.

Todo desemboca en última instancia en un *nosotros* siempre complejo y acaso doloroso, que hace honor a la fragilidad de las relaciones humanas dentro y fuera de la vida pública. La alteridad implica tensión, desgarramiento, desencuentros y, por mucho que se sazone, son menos abundantes sus contrarios. (Ruiz, 2007, pp. 9-10)

Las prácticas discursivas cuando tienen en su juego representaciones del pensamiento crítico, son capaces de develar un camino formativo ontológico: el ser se ve reflejado en la obra de arte, como si esta fuera espejo de sus experiencias, las cuales dialogan sobre el *otro*, lo *otro*: la resurrección del *yo*. Este proceso de reconocimiento e identificación de las cualidades de la persona a través de representaciones visuales, permiten que los estudiantes cuestionen sus miradas hacia ellos y necesariamente encuentren en la divergencia un *motivus* para crecer: educarse.

3.1.2. LA CRÍTICA COMO JUEGO DISCURSIVO, ARTÍSTICO Y CULTURAL

Consideré oportuno mencionar algunas ideas escritas por Ana María Guasch (Barcelona, España, 1953) quien —desde un enfoque historicista y práctico— conecta la noción de crítica con la experiencia cultural a través de una secuencia discursiva semejante a la propuesta de Eisner cuando nos hablaba de las dimensiones críticas.

[...] la crítica implica canónicamente tres discursos sucesivos: el descriptivo, el interpretativo y el evaluador, discursos que por una parte asumen el carácter de un análisis científico o histórico, es decir, objetivo, y, por otra, el carácter de experiencia cultural de la que deriva el gusto del crítico —intérprete de la obra de arte—, es decir, de discurso subjetivo. (Guasch, 2003, p. 211)

En cambio, hay algo en el discurso descriptivo que propone Guasch (2003) que no había leído hasta el momento: «la crítica debe pretender desarrollar una descripción viva que no sólo busque crear el efecto de realidad (de evidencia y de energía), sino producir la ilusión de presencia» (p. 217). Esto me hace pensar en la crítica como un aparato que estimula a la producción de sueños, un discurso cuyas redes constitutivas marcan el devenir de un nuevo apartado de la historia del pensamiento humano.

Junto al describir y al explicar, el acto crítico implica un tercer estadio que pone en juego la capacidad hermenéutica del crítico: el de búsqueda del significado de la obra de arte, es decir, el interpretar [...] En el proceso de búsqueda, y a veces, creación de significado, el crítico se vale de la imaginación, de los descubrimientos originales y sobre todo del lenguaje, en concreto, [...] de las figuras retóricas (alegorías, metáforas, metonimias, etc.). (Guasch, 2003, p. 221)

Han sido varios los autores que coinciden con que la interpretación es una fase necesaria para la crítica, la interpretación supone un mirar hacia lo metafísico del objeto en cuestión, implica replantearse historias, buscar en los tejidos significantes una experiencia y «dar sentido a los significados parciales que se descubren en el curso de esta búsqueda» (Guasch, 2003, p. 221).

La propuesta de esta dimensión en el curso de la crítica es necesaria si queremos tocar su esencia misma. Y no termina aquí, la crítica requiere de valoración, de una postura ética frente al objeto que me constituya como persona humana y fortalezca los lazos interpersonales en un ambiente social. A propósito, Guasch (2003) escribió:

El último estadio del ejercicio crítico es probablemente la evaluación o juicios de las obras de arte. Juzgar una obra de arte significa apreciar su valor tanto intrínsecamente como en relación a otras obras de arte, [...] evaluar el grado de conformidad de esta obra con la intención artística originaria. (p. 230)

El discurso crítico es un ejercicio teórico-práctico cuya función de juzgar o evaluar no es sinónimo de hablar mal sobre algo/alguien o salir a cazar errores para alimentar el ego, sino mostrar un camino flexible y lleno de aprendizaje dialógico. «Debemos asumir que los actos de escritura —la crítica, por encima de todo, es un acto de descripción, de comunicación, de inscripción— permiten alcanzar la comprensión de dimensiones que solo pueden serlo de ese modo» (De la Torres, 2012, p. 40).

El diseño gráfico constituye una manifestación artística, cultural y visual que exige, en estos tiempos, más capacidad crítica que cualquier pintura, escultura, etc; sobre todo porque en torno a ella existen dilemas conceptuales por resolver y nociones que replantear. Se maneja el diseño como un objeto con fines publicitarios, se ha tratado como un medio de comunicación visual carente del aura de la artisticidad (según el pensamiento moderno); por lo que no conforma las denominadas «Bellas Artes», una clasificación convencional y elitista que sigue siendo discutible. Defiendo la idea de que el arte se diseña, por lo tanto, un diseño puede convertirse en un objeto artístico si entra en el espacio legitimador del arte.

La crítica del arte, extendida a las prácticas discursivas de los estudiantes de diseño, ha sido recolocada en este contexto educativo desde las amplitudes conceptuales y empíricas de la cultura. Estas amplitudes permiten una reconsideración de las artes visuales como objetos culturales que identifican, representan y comunican políticas, ideologías y tradiciones de una sociedad. Yo hablaría siempre de conceptos de crítica de arte, mas no de definiciones ya que esta

[...] carece de una definición formal y no hay acuerdo sobre su significado. El sentido de este concepto queda comprometido por dos usos fundamentalmente antitéticos: por un lado, la crítica de arte se entiende como una práctica histórica [...]; y por otro, se considera una forma de escritura independiente de las condiciones históricas en que discurren los asuntos tratados. No hay una historia o filosofía fiable de la crítica de arte, y prácticamente ninguna literatura sobre su concepto o naturaleza. Dada tal disparidad, es mejor no dar por sentado que haya un consenso sobre lo que significa la crítica de arte, y considerar las diferentes definiciones alternativas. Esta entrada se divide en dos secciones: La crítica de arte como una suerte de escritura, La crítica de arte como una práctica histórica. (Elkins, 2017, p. 2)

De manera que sus múltiples proyecciones solo pueden ser acogidas por otro concepto con amplitud de significados: la cultura. ¿Cómo vincular las artes visuales y la cultura? Pienso que ninguna representación artística se escapa del impacto cultural, esto sucede

porque entre las artes y la cultura se produce un juego dinámico; «cuando hablamos de juego en el contexto de la experiencia del arte nos referimos al modo de ser de la propia obra de arte» (Gadamer, 2012, p. 143). Dicho autor, también considera que si se le opone la conciencia estética al objeto cultural no se hace justicia a la verdadera situación; entiendo «situación» por las relaciones contextuales del juego. De ahí que el concepto de juego cobre tanta importancia. El principal vínculo entre arte y cultura reside en la «valencia óptica de la imagen» (Gadamer, 2012, p. 182). Al respecto, agrega:

Será pues obligado examinar con un poco de detenimiento el modo de ser del cuadro y preguntarse si la constitución óptica de lo estético que hemos descrito partiendo del juego, sigue siendo válida en relación con el ser del cuadro. (Gadamer, 2012, p. 183)

El principio óptico tiene que ver con lo que —desde la cosmovisión cultural— creó el autor e interpretó y comprendió el crítico. Son las experiencias y tradiciones culturales las que edifican los tejidos que conforman las visualidades artísticas de la obra como crítica de arte y permiten la construcción discursiva. «La especiencia hermenéutica tiene que ver con la tradición. Es esta la que tiene que acceder a la experiencia. La tradición es lenguaje» (Gadamer, 2012, p. 434).

3.1.2.1. LA CRÍTICA EN EL ENTRAMADO DEL DISCURSO SOBRE LA CULTURA VISUAL

La crítica y su expresión más acabada (el discurso crítico) es la encargada de escalar montañas de incertidumbres y dudas, de preguntas complejas, e ir estableciendo rutas de acceso para llegar a la meta que es el entendimiento, la revelación e intercambio del conocimiento. Para ello es necesario desarrollar la capacidad de relación y considerar la crítica como un medio que requiere del acervo cultural y del entendimiento de sus significados, de visualidades íntimas y externas. Foucault (1995) se refiere a la actitud crítica como

Una cierta manera de pensar, de decir, también de actuar, una cierta relación con lo que existe, con lo que sabemos, con lo que hacemos, una relación con la sociedad, con la cultura, también una relación con los otros [...] la crítica no existe más que en relación con otra cosa distinta a ella misma: es un instrumento, medio de un porvenir o una verdad que ella misma no sabrá y no será, es una mirada sobre un dominio al que quiere fiscalizar y cuya ley no es capaz de establecer. (pp. 5-6)

El proyecto de crítica sobre las artes visuales va más allá del roce con estilos y formas, encuentra su diégesis en la cultura visual vinculada a los procesos educativos y genera un aprendizaje a partir de las interacciones; permite contar historias sobre experiencias vividas relacionadas con el desarrollo artístico contemporáneo. A esta nueva narrativa ha contribuido Fernando Hernández Hernández «desde la comprensión crítica de las manifestaciones de la cultura visual» (Agirre, 2005, p. 14).

Las visiones actuales del arte, las corrientes del pensamiento sobre la cultura y la sociedad (sobre todo las derivadas de la postmodernidad) han llevado a establecer que la finalidad de una educación artística en la cultura cambiante e interrelacionada actual sería aprender lo que es significativo, crítico y plural. (Hernández, 2000, p.78)

El Dr. Fernando Hernández, en una entrevista con María Domingo en el 2015, propuso —como acción crítica— al aprendizaje desde los vínculos entre los participantes del proceso educativo, teniendo en cuenta la perspectiva de viaje donde no sabes con lo que te vas a encontrar; pero al mismo tiempo te produce placer y te incita a continuar. La crítica coloniza en una educación interactiva cuyo objeto es reflejo de las relaciones sociales y culturales. El mismo autor escribió:

[...] más allá del placer o del consumo, un estudio sistemático de la cultura visual puede proporcionarnos una comprensión crítica de su papel y sus funciones sociales y de las relaciones de poder a las que vincula, más allá de su mera apreciación [...] (Hernández, 2000, p. 142)

La crítica que sugiero para los estudiantes y la que ellos requieren no se basa en discursos meramente historicistas y/o formalistas del arte ni en el requisito indispensable del perfecto uso de la técnica; se trata de ampliar el campo visual hacia zonas más ontológicas y culturales, de entender el proceso crítico como una fase superior en la educación y cultura de los estudiantes de Diseño, de comprender que

[...] la noción de cultura visual responde a los cambios en las nociones del arte, cultura, imagen, historia, educación... producidos en los últimos quince años y está vinculada a la noción de mediación de representaciones, valores e identidades [...] dirigidos al sentido de la mirada. (Hernández, 2000, p. 141)

El discurso crítico es entendido como «un lenguaje suceso (escrito o hablado)» (Hernández, 2000, p. 131); una representación mediante símbolos de la cultura visual. Aquí importa comunicar los contextos de vida y sus auténticas maneras de mostrarse ante la comunidad que mira, siente y re-crea. Además, la cultura visual se manifiesta como un lienzo de interacciones complejas, fruto de las capacidades interpretativas, imaginativas, sensibles; de experiencias intelectuales, morales, políticas, ónticas, inmanentes, trascendentes; es decir, de una vida con múltiples desplazamientos y proyecciones. Tener una cultura visual no se limita solo a percibir los productos artísticos visuales desde el paradigma o modelo estructuralista; «si hay algo en el estructuralismo que dependa de la imaginación, de la sensibilidad o de la moda, en el sentido corriente de estas palabras, eso no será jamás lo esencial en él» (Derrida, 2012, p. 10).

3.1.3. LA CRÍTICA COMO ACTITUD Y VIRTUD: UNA CONCEPCIÓN COMPLEJA DE LA ÉTICA

Para discursar críticamente es preciso un previo fortalecimiento de la ética, cuando me preguntan qué entiendo por ética suelo responder con una afirmación simple: es una actitud filosófica ante la vida para pensar y vivir razonablemente bien. Tiene que ver con el ser que quiere, puede y hace a partir del coraje, la generosidad y la prudencia; así

lo resumió Fernando Savater al referirse a la ética. De ahí que haya «algo en la crítica que tiene parentesco con la virtud» (Foucault, 1995, p. 6). El crítico es virtuoso porque primero aprendió a ser y luego a pensar. Todo lo anteriormente dicho son articulaciones ontoepistemológicas de la ética.

La ética se nos manifiesta, de forma imperativa, como exigencia moral. Su imperativo nace de una fuente interior al individuo, que siente en su ánimo la conminación de un deber. Proviene también de una fuente exterior: la cultura, las creencias, las normas de una comunidad. También hay, sin duda, una fuente anterior, surgida de la organización viviente, la transmitida genéticamente. (Morin, 2006, p. 21).

La resistencia de los estudiantes y profesores ante el ejercicio crítico se debe, en parte, a la falta de autonomía (que no significa autoritarismo) y al débil progreso del yo (responsable) que se relaciona con la sociedad (Gergen y Gergen, 2011). Por lo general, cuando no hay conocimiento suficiente sobre los contextos de los objetos gráficos, cuando no se ha vivido desde la sospecha y el asombro, cuando no interesa la superación personal y no hay compromiso social; difícilmente pueda emerger un pensamiento crítico-ético.

La ética es para los individuos autónomos y responsables, la expresión del imperativo de religación. Todo acto ético [...] es un acto de religación, religación con el prójimo, religación con los suyos, religación con la comunidad, religación con la humanidad y, en última instancia, inserción en la religación cósmica. (Morin, 2006, p. 40)

A propósito de la autonomía, no se trata de pensar ni mucho menos hacer lo que te dé la gana, sino de actuar con consciencia moral individual; lo que «reinscribe la mente individual, en un nivel superior, en el bucle trinitario: individuo, sociedad, especie» (Morin, 2006, p. 26). De manera que la autonomía se convierte en capacidad crítica cuando existe un vínculo con el entorno, así «necesita energía exterior para

regenerarse e información exterior para sobrevivir» (Morin, 2006, p. 38). Adicional a esto, «Schiller defiende que la auténtica autonomía moral del sujeto es resultado de su educación artística y que por eso el arte auténtico y elevado es moralmente valioso» (Pérez, 2006, p. 70).

Fernando Herraiz García es otro de los autores que me llamó mucho la atención porque ha resuelto «crisis» en los procesos educativos a través del trabajo autónomo en sus clases de *Sociología de la Conservación y Restauración de Bienes Culturales* a estudiantes de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. Esto supone un resituar de las actitudes en el proceso educativo. Para ello, propone transformar «la experiencia en producción y autoría por parte de los estudiantes» (Herraiz, 2015, p. 48).

Dicha manera crítica de proceder, pone en evidencia los sistemas que aún no aceptan que los estudiantes sean autores y a quienes creen que es el profesor el único capacitado y autorizado para enseñar. Por lo que estamos ante un pensamiento crítico cuando —de antemano— hay complejidad ética. Considero, como Morin (2006) que «lo más complejo comporta la mayor diversidad, la mayor autonomía, la mayor libertad y el mayor riesgo de dispersión, la solidaridad, la amistad, el amor son los cimientos vitales de la complejidad humana» (p. 41).

Otras de las cuestiones que tienen que ver con la fuerza ética, la educación y que conducen al camino de la facultad crítica es la necesidad de cambio, de búsqueda de lo nuevo; la aceptación de lo inesperado, del error, de la ilusión, de nuestros deseos, de nuestros miedos. A propósito, Morin (2016) escribió: «La educación debe mostrar que no existe conocimiento que no esté, en alguna medida, amenazado por el error y la ilusión» (p. 28). En el mismo texto titulado *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* él agregó:

Lo inesperado nos sorprende, pues nos hemos instalado con demasiada seguridad en nuestras teorías, en nuestras ideas, y éstas no tienen ninguna estructura para acoger lo nuevo. Lo nuevo brota sin cesar; nunca podemos predecir cómo se presentará, pero debemos contar con su llegada [...] Y, una vez sobrevenga lo inesperado, tendremos que ser capaces de revisar nuestras teorías e ideas en lugar de permitir que entre a la fuerza el hecho nuevo dentro de la teoría, la cual es incapaz de acogerlo verdaderamente. (p. 43)

La actitud crítica dista de ordenanzas y de la rigidez típica del modelo educativo tradicional-reproductivo, en el cual los estudiantes cumplen a pie de la letra la orden del ejercicio, sin derecho a meditar ni a salirse de los límites de una rúbrica preelaborada por el docente; donde los criterios de evaluación están contados y son puntuados. Morin (2006) propone «un principio de acción que no ordene sino organice; que no manipule, sino comunique; que no dirija sino anime» (p. 71) para crear contextos educativos, complejos y críticos desde la ética.

En la entrevista de Anna María Guasch a Arthur Danto se aborda el componente ético en la actividad crítica. Ellos hacían referencia al crítico de arte ya declarado por el sistema legitimador. No obstante, desde mi concepción de ser crítico más universal, en el cual incluyo al estudiante de diseño gráfico con facultad crítica, he traído esta cita porque deja claro la importancia que tiene la ética en la praxis crítica.

AMG: La ética del crítico... ¿Cómo definiría la ética del crítico en nuestro mundo del arte?

AD: La ética del crítico se define a través de la naturaleza pedagógica de la actividad crítica [...] Si el principio ético fundamental generado por un imperativo pedagógico es en realidad «adherirse a», estos problemas se disuelven. (Danto, citado por Guasch, 2006, p. 113)

Así como Danto, Ortega (2009) aborda una de las cualidades de las pedagogías críticas: «la apuesta ética sustentada por fines de reconocimiento, empoderamiento y democracia de sujetos que se reconocen desde sus diferencias y desigualdades en condiciones de

género, de clase, de etnia, de sexo y en condiciones de subalternidad» (p. 27). A partir de esta lectura pensé en la ética de la interculturalidad crítica que se puede patentizar en las prácticas de producción intelectual y reflexión moral en la educación universitaria del diseño gráfico. Esta interculturalidad supone una inclusión como cualidad ética y, por lo tanto, crítica respecto al tratamiento de la diversidad. No se trata solamente de incluir personas en el seno de la vida social o en espacios escolares de nivel superior, sino de pensar en las interacciones epistemológicas de las distintas áreas del conocimiento para atender de manera integral cuestiones artísticas y filosóficas (axiológicas, estéticas, éticas, semiótica).

La ética de la persona que impulsa a la construcción de discursos críticos reside en la misma facultad crítica, en el «juicio de valor sobre algo: un hecho, un acontecimiento, una acción» (Kupareo, 1967, p. 111), y en la manera que se utiliza el lenguaje para comunicar pensamientos enriquecedores del saber, del ser y su moralidad. No pretendo caer en el moralismo estético que busca «la dependencia del arte respecto a la moral» (Pérez, 2006, pp. 69-70), más bien abogo por una postura intercultural que contempla el arte como expresión valiosa desde el punto de vista moral (Pérez, 2006).

Asimismo, es oportuno entender la ética como actitudes para construir discursos críticos. Es decir, la crítica como discurso exige un juicio valorativo que no se detiene ni conforma con decir «x es bueno» sin una argumentación; esto supone razones que sirvan de sustento a la valoración. Ahora bien, estas razones son dialogantes, distintas a las razones del objetivismo científico positivista; «lo que Toulmin llama razón válida y que es objeto de una inspección intersubjetiva» (Esquivel, 2005, p. 44). Esta postura o manera de expresar con razones dialogantes una ideología determinada es resultado de una ética potente y por consiguiente de un discurso con cualidades críticas. Esta potencia ética para construir discursos críticos requiere de ciertas actitudes dirigidas a determinadas acciones y cualidades actitudinales:

Dialogar con simpatía. Para desarrollar capacidades comunicativas visuales, primero la persona debe querer relacionarse con los elementos que intervienen en la comunicación, de manera que el interés, el deseo y la razón van a constituir algunos de los puntos de partida que conducen al diálogo. Querer dialogar supone compartir informaciones, conocimientos, saberes, emociones, experiencias. De ahí que el diálogo se convierta en resultado de un principio ético: intercambios sociales de reciprocidad y simpatía.

[...] es la ética del discurso la que se ha esforzado por sacar a la luz ese vínculo comunicativo que nos obliga moralmente, al descubrir que aquel con el que podríamos entablar un diálogo es un áter ego, un interlocutor válido. Puesto que el diálogo nos constituye, porque incluso nuestra reflexión es un diálogo internalizado, no somos individuos que deciden vincularse o no entre sí, sino que ya somos en ese vínculo dialógico con otros. (Cortina, 2009, p. 194)

La simpatía va de la mano con el valor de la justicia social, no se detiene en uno mismo y, como refiere Cortina (2009): «es la fuente de la aprobación moral que acompaña a esa virtud. El sentimiento de simpatía permite transitar de la obligación natural a la obligación moral; son los sentimientos sociales los que mantienen moralmente a la sociedad» (p. 84).

Razonar con ethos. Comprendo esta actitud y acción ética como el efecto de sopesar el alma concupiscible y el alma irascible, como diría Platón en *Fedro o de la belleza*; poner en equilibrio los instintos y los deseos a través de la razón. La actitud que mueve a la razón; es decir, la actitud racional convida a la persona a pensar con detenimiento, con sentido crítico porque analiza los contextos y construye respuestas a problemas sociales a partir de *logos* (conocimientos, palabras, ciencias) y *pathos* (pasión, deseos, querer) en relación armónica para lograr una credibilidad (*ethos*) (Aristóteles citado por Álvarez, 2013). Razonar es la acción intelectual y moral que involucra a la razón como sustento de valor y verdad. Ahora bien, veamos qué nos dice Cortina (2009) sobre estos conceptos:

La razón sabe de relaciones lógicas y matemáticas y sabe también de hechos; trata de dilucidar si son verdaderas las conclusiones extraídas a partir de premisas y si nuestras proposiciones corresponden a hechos reales. Pero en todo ese mundo no encontrará ninguna cualidad moral, que sólo descubrimos al experimentar un sentimiento de aprobación o desaprobación. Las cuestiones morales no son cuestiones de verdad o falsedad, sino de alabanza o reproche. (pp. 97-98).

Contextualizar. Posicionarse en contexto es una actitud muy saludable para pensar y escribir críticamente sobre un objeto artístico determinado. Se trata de ocuparse de los acompañamientos, espacios, entornos y circunstancias del producto artístico visual (en el caso de los estudiantes de diseño y en esta investigación).

El contexto es inseparable de contribuciones activas de los individuos, sus compañeros sociales, las tradiciones sociales y los materiales que se manejan. Desde este punto de vista, los contextos no han de entenderse como algo definitivamente dado, sino que se construyen dinámicamente, mutuamente, con la actividad de los participantes. (Bedmar, 2009, p. 1)

Producir. No siempre se tiene las ganas ni se conscientiza el valor de la escritura, esto depende de la actitud de la persona que piensa y continua su recorrido en la creación de un producto/fruto de sus reflexiones y capacidades imaginativas. Puede que llegue hasta el pensamiento y no sienta la necesidad de representarlo a través del discurso. Esa actitud un tanto egoísta impide que haya una conformidad con el yo que lee y no emancipe al yo que produce.

Publicar. Es un acto de generosidad, piensas y haces al servicio de los demás. Esto supone un carácter social de la personalidad y el coraje para compartir experiencias. Recordemos, decía Cortina (2009): «el carácter es ese conjunto de predisposiciones, de hábitos, para obrar en un sentido u otro, que nos vamos forjando día a día, a golpe de elección» (p. 23).

Me urge la siguiente interrogante: ¿por qué la crítica es virtuosa? Aunque la virtud haya sido abordada desde la Antigüedad, todavía constituye un estadio filosófico y ético de gran interés para el pensamiento crítico. Hasta ahora he mencionado algunas asociaciones, entornos, contextos y actitudes que catalogan a la crítica como facultad, capacidad, fuerza ética; discurso reflexivo, dialéctico, reeducativo, artístico, cultural, moral...sin embargo, ¿dónde se puede hallar la virtud de la crítica? Yo diría que en espacios donde se valore una dualidad muy antigua de la teoría de la cultura artística que es lo *útil y lo bello* al servicio de las bondades inmanentes y trascendentes; es decir, bondades complejas y sociales, se forja la virtud. Es la bondad la que nos da salubridad a la mente, nos impulsa a pensar y producir con capacidades críticas.

En efecto, si la virtud es «ejercicio del alma», lo será primariamente de su parte más elevada, la racional que, como se vio anteriormente, comporta a su vez una potencia calculadora de orden teórico y otra deliberativa de carácter práctico. De otro lado, si la virtud es un «hábito electivo», tiene que haber una potencia del alma que fije la bondad del fin y la adecuación de los medios para alcanzar ese fin. Ésta es la Prudencia (*phrónesis*). (Aristóteles, 2005, p. 25)

El filósofo clásico griego de la Antigüedad establece una relación potente entre virtud-alma-razón-teoría-práctica-bondad para alcanzar la prudencia, si en un momento pensé que aludir a Aristóteles podría ocasionar ciertos conflictos con mentes más frescas y atrevidas de la palestra posmoderna y por considerar conceptos tan longevos para mi trabajo investigativo, ahora estoy convencido del fuerte devenir e impacto de la virtud, la bondad en pensadores como Butler (2001) y Davidson (2017), respectivamente; sin importar cuanto tiempo ha pasado.

Butler (2001) elaboró un ensayo sobre la virtud de Foucault que vive en la facultad y prácticas discursivas de aproximación crítica, al respecto escribió:

La contribución de Foucault a lo que parece ser un impás en la teoría crítica y post-crítica de nuestro tiempo es precisamente pedirnos que repensemos la crítica como una práctica en la que formulamos la cuestión de los límites de nuestros más seguros modos de conocimiento, a lo que Williams se refirió como nuestros «hábitos mentales acrílicos» y que Adorno describió como ideología («el único pensamiento no-ideológico es aquel que no puede reducirse a *operational terms*, sino que intenta llevar la cosa misma a aquel lenguaje que está generalmente bloqueado por el lenguaje dominante»). Una no se conduce hasta el límite para tener una experiencia emocionante, o porque el límite sea peligroso y sexy, o porque eso nos lleve a una excitante proximidad al mal. Una se interroga sobre los límites de los modos de saber porque ya se ha tropezado con una crisis en el interior del campo epistemológico que habita. Las categorías mediante las cuales se ordena la vida social producen una cierta incoherencia o ámbitos enteros en los que no se puede hablar. Es desde esta condición y a través de una rasgadura en el tejido de nuestra red epistemológica que la práctica de la crítica surge, con la conciencia de que ya ningún discurso es adecuado o de que nuestros discursos reinantes han producido un impás. En efecto, el propio debate en el que el punto de vista fuertemente normativo declara la guerra a la teoría crítica puede haber producido precisamente esa forma de impás discursivo del que surge la necesidad y la urgencia de la crítica. (p. 3)

En julio de 2019, leí un artículo —de esos que te mueven la cabeza por continua aprobación— del autor Richard Davidson, titulado: «La base de un cerebro sano es la bondad», y se puede entrenar. Dicha lectura constituyó uno de los más gratos regalos teóricos para comprender la función ética en la virtud crítica desde la compasión, la amabilidad y la ternura.

Richard Davidson en 1992 conoció al Dalái Lama y el rumbo de su vida como investigador y como persona cambió desde el instante en que le dijo: «Admiro vuestro trabajo, pero considero que estáis muy centrado en el estrés, la ansiedad y la depresión; ¿no te has planteado enfocar tus estudios neurocientíficos en la amabilidad, la ternura y la compasión?» (I. Sanchís, comunicación personal, 27 de marzo de 2017). A lo cual respondió con la promesa «de que haría todo lo posible para que la amabilidad, la ternura y la compasión estuvieran en el centro de la investigación» (I. Sanchís, comunicación personal, 27 de marzo de 2017).

Recupero estas palabras porque la crítica como actitud y virtud de la crítica contempla la aceptación de experiencias emocionales y la reeducación de los tradicionalismos: «Durante años los científicos interesados en el estudio del cerebro se centraron en el pensamiento, el razonamiento y el juicio clásico. Muy pocos investigaron en zonas como el trauma o las emociones; estos estudios eran como los hijos bastardos de la ciencia» (Davidson citado por Pinós, 2019, p. 1) y «el único camino para convencer a alguien de que merece la pena cultivar las virtudes es hacerle saber que el ejercicio de la benevolencia es felicitante, que quienes la practican experimentan una felicidad a la que ya no querrían renunciar» (Cortina, 2009, p. 85).

La benevolencia y la bondad como experiencias éticas, emocionales y afectivas aún cuestan asimilarlas en asuntos de ciencia; pero en cualquier instancia investigativa, en cualquier actividad desarrolladora, la bondad seguirá siendo principio y fin de acciones críticas. De ahí que este marco teórico sea fundamental para comprender la necesidad de fortalecer las prácticas virtuosas de la crítica.

3.2. INTERCONEXIONES Y DESPLAZAMIENTOS DEL DISCURSO CRÍTICO

Este orden me permitirá no solo adentrarme en el universo de la crítica como una cuestión del pensamiento sino como teorización de sus relaciones y desplazamientos con la cultural, la educación, el diseño y las artes visuales en el sentido global desde el enfoque construccionista social. Mis pensamientos y experiencias respecto a las perspectivas críticas van acompañados de las relaciones educativas con los estudiantes de Diseño Gráfico y sus prácticas escriturales; son sus preocupaciones y necesidades las que me impulsan a buscar maneras de aproximación al desarrollo de capacidades discursivas a través de la escritura crítica.

Llevar el pensamiento crítico a la escritura constituye una acción neurolingüística compleja, ya que el lenguaje escrito (crítico) supone capacidades lectoras críticas e interconexiones con otras capacidades de representación gráfica; al respecto, Díaz-Barriga y Hernández (citados por Rodríguez, 2007) piensan que:

[...] la producción de los textos, [...] consiste en traducir el lenguaje representado en un discurso escrito coherente, atendiendo a los contextos sociales y comunicativos determinados; también es una actividad dialógica puesto que en el proceso de escritura convergen, pluralidad de discursos o voces y, de este modo, en un texto se entrecruzan el pensamiento del escritor y otros textos que son previos. Por ello, las características de la composición escrita deben estar asociadas a aspectos funcionales (qué decir, cómo decirlo, para quién decirlo, para qué y por qué decirlo) y a aspectos estructurales (planificación de la escritura, textualización y revisión de lo escrito).

Dicha «literacidad crítica» «engloba todos los conocimientos, habilidades y actitudes y valores derivados del uso generalizado, histórico, individual y social del código escrito» (Cassany, 2006, p. 1) que —desde el postmodernismo— adquieren connotaciones divergentes. Son estas relaciones las que he querido traer a acotación en el presente marco teórico epistemológico.

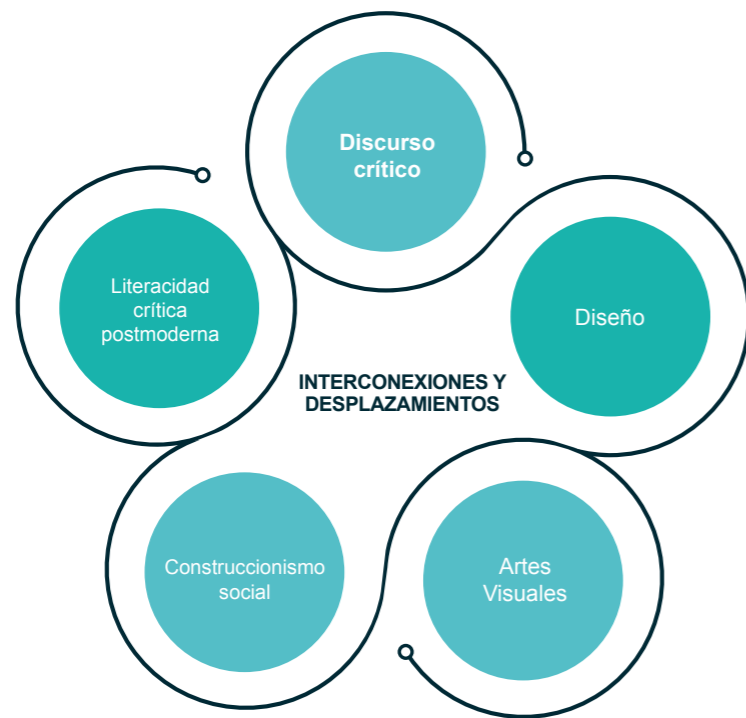


Figura 7
Desplazamientos del discurso crítico por las artes, el diseño gráfico, el construccionismo social y la literacidad crítica posmoderna.

3.2.1. DISEÑO, ARTES VISUALES Y DESING THINKING EN PENSAMIENTO CRÍTICO: RELACIONES DE SIMPATÍA CONSTRUCCIONISTA SOCIAL

Un móvil para este apartado

La tesis es un *corpus* de relaciones vivas y cambiantes, las mutaciones dependen de la continuidad y el tratamiento que le demos a los contenidos que en ella se desarrollan y del *agenciamiento* que se genera cuando le damos paso al diálogo, al pensamiento crítico, a las entregas y devoluciones, a la diversidad de criterios, a las colocaciones y descolocaciones sobre los tópicos de la escritura, ya que como lo piensan Deleuze y Guattari (2011), «escribir no tiene nada que ver con significar, sino con deslindar, cartografiar, incluso futuros parajes» (p. 12). De ahí que a partir de las revisiones y

sugerencias hechas por Fernando Herraiz haya surgido la idea de discursar desde la escritura y el construccionismo social, este nuevo aparatado de la tesis. Esto ocurrió en una conversación por Skype, Herraiz dejó caer la necesidad de pensar en la crítica del diseño, y a partir de ese instante mis desvelos se dieron con frecuencia, pensando en cómo lo iba a contar.

Lo primero que hice fue comparar libros sobre crítica del diseño, entre ellos *Graphic Desing Thinking* de Ellen Lupton; *Desing Thinking. Lidera el presente. Crea el futuro* de Manuel Serrano y Pilar Blázquez; *Desing Thinking para la innovación estratégica. Lo que no te pueden enseñar en las escuelas de negocios ni en las de Diseño* de Idris Mootee; también busqué artículos y fui ampliando mi campo visual. Como padezco de insomnio matinal, en una de esas madrugadas con ojos abiertos, hale por mi libreta de apuntes y comencé a recordar que había «mocha para todas las cañas», como diría mi abuelo Andrés Mendoza. Acudí al recurso de los momentos de relación con la crítica en mis experiencias educativas vinculadas al Diseño Gráfico.

Y nace el discurso

Reflexionar en torno al diseño, me obliga a responder algunas preguntas necesarias para comprender sus rumbos, relaciones y alcances; no se trata solo de saber ¿qué es el diseño?, sino ¿qué cualidades tiene? y ¿cuáles son sus vínculos con otras construcciones visuales, epistemológicas y ontológicas?

Recuerdo que, en mi primer año de la carrera de grado, recibí una asignatura denominada Fundamentos de la Forma a cargo del profesor Oscar Morriña. Entre las unidades temáticas que impartió dicho docente estaba aquella dedicada a clasificar las Artes Plásticas y Visuales. El Diseño Gráfico se encontraba en el grupo de las artes plásticas visuales planimétricas. En aquel momento no me preocupé mucho por investigar ¿por qué el Diseño Gráfico se incluía en esta línea de arte. Me conformaba con saber que era

una manifestación artística plástica y visual ya que existía como materia en el espacio, cargaba consigo cierta esteticidad y artísticidad y se pueden percibir fundamentalmente a través de las percepciones visual y táctil (Morriña, 2006).

Durante mi formación como historiador del arte, me aproximé a ciertas nociones de Diseño, desde otras asignaturas con enfoques más historicistas, entre ellas Arte III (Rococó, Neoclasicismo, Romanticismo, Realismo, Impresionismo y Postimpresionismo) y Arte Cubano. Voy a hablar solo de aquellos tópicos coherentes con el Diseño. Por ejemplo, en Arte III, el cartel decimonónico y de principios del siglo XX postimpresionista, con énfasis en la producción de Toulouse-Lautrec (Francia, 1864-1901), era contenido de exámenes. En Arte Cubano abordamos los carteles de promoción cinematográfica y otros dirigidos a las políticas de la Revolución Cubana iniciada en 1959. Me acuerdo de René Portocarrero con su obra *Soy Cuba* (1964), a Raúl Martínez González y su *Lucía* (1968). Todos considerados artistas plásticos cubanos, entre los más mencionados, cuyas obras se han exhibido en el Museo Nacional de Bellas Artes (Arte Cubano) de La Habana, Cuba.

Estos recuerdos no me habían interesado desde la mirada crítica hasta que comencé a trabajar como docente e investigador en la escuela de Diseño Gráfico de la PUCESD. En mi interactuar con los estudiantes y profesores de Diseño, con formación en Diseño Gráfico e incluso en Educación Artística, nacen los conflictos, crisis y las exigencias de un pensamiento crítico que atienda la relación entre diseño gráfico y las artes visuales; por mi parte, no desde el divorcio, sino desde los encuentros, los «eventos» (Atkinson, 2018) y la interculturalidad. Había iniciado una nueva aventura, otra carrera con filosofías y epistemologías convergentes y en paralaje respecto a mi experiencia en Grado.

En las clases de Diseño Gráfico en Latinoamérica y en las de Producción Audiovisual se me ocurrió abordar una de las preguntas más polémicas que hasta hoy he conocido en las relaciones de aprendizaje universitario de dicha carrera: ¿el diseño gráfico puede llegar

a ser o no una manifestación artística visual?, esta era la interrogante que orientaba mi trabajo investigativo y al de los estudiantes. Muchas veces las cuestiones referentes al ser o no ser, generan discusiones que, si se manejan con flexibilidad y simpatía, se logran importantes aprendizajes.

El estudiante Milton¹⁰, como parte de su labor investigativa, entrevista al profesor José Ángel González, y le hace la pregunta antes mencionada, la cual responde de la siguiente manera: «el diseño gráfico no es ni puede ser arte», como mismo yo creía que un urinario no podía ser arte hasta que conocí *La Fuente* (1917) de Marcel Duchamp, aquel *ready made* fruto del Dadaísmo que marcaba el fin del arte. Esto me obliga a acudir a una pregunta archiconocida; pero necesaria: ¿cuándo un objeto se convierte en objeto artístico? Aquí me atrevo a responder, con la ayuda de la memoria y un poco de reflexión, dicha interrogante; asumo que cualquier objeto que entre en los espacios legitimadores del arte (entre ellos, la crítica, los museos, las galerías, los centros educativos, las calles, etc.) y sean entendidos, dada las circunstancias, como arte; se convierte en una producción artística. De manera que la existencia de las representaciones visuales en las artes también goza de metamorfosis y cambios de concepciones en dependencia de la dinámica cultural.

La respuesta del profesor y mi manera de entender el fenómeno, despertaron más inquietudes, curiosidades, que me invadían la mente porque desde mi formación como Historiador del Arte, el diseño gráfico y las artes visuales gozaban de alianzas importantes. No obstante, tenía que seguir colocado en la posición del docente-investigador, quien vive el asombro e intenta no caer en pensamientos categóricos ni prejuiciosos. De ahí que consideré el enfoque constructor social como una manera prudente para atender estos dilemas que surgieron en la presente línea de investigación. “Los constructoristas

¹⁰ Estudiante de Diseño Gráfico de la PUCESD, período 2017-2018, en el proceso investigativo de un trabajo de la asignatura Producción Audiovisual.

no estamos encadenados a la historia ni a la tradición. Cuando dialogamos, escuchamos voces, hacemos preguntas, tomamos en consideración metáforas alternativas y jugamos con los límites de la razón, traspasamos el umbral hacia nuevos mundos de significados (Gergen y Gergen, 2011, p. 15).

Además, intento abordar el diseño gráfico y las artes visuales no desde el divorcio ni la exclusión, sino desde sus interacciones y comprometimientos. Este caso es parecido a cómo se tratan el arte y la literatura (¿la literatura no es un arte?), el audiovisual y el cine (¿el cine no es un audiovisual?) o el arte y las ciencias (¿y las ciencias del arte?). Por eso me muevo como constructorista, ya que el constructorismo no se empeña en establecer fronteras; piensa en «¿cómo podemos traspasar las barreras que existen entre dar sentido a las cosas cada uno por separado y construir juntos un futuro prometedor?» (Gergen y Gergen, 2011, p. 34). Pienso que el dinamismo social y las distintas maneras de ver las cosas, afectan las relaciones humanas de aprendizaje, impiden la monotonía y la unidireccionalidad de los conceptos.

A medida que las ideas constructoristas se han ido extendiendo, paralelamente ha sucedido lo mismo con la reflexión crítica sobre nuestra vida cotidiana. ¿Por qué ha ocurrido así? Porque desde el momento en que tomamos conciencia de que cualquier pronunciamiento sobre la naturaleza de las cosas —independientemente de la posición, los logros o la aparente genialidad del que habla— es simplemente «una manera de ver las cosas», también nos damos cuenta de que podría haber otras. (Gergen y Gergen, 2011, p. 30)

Leyendo el libro *Desing Thinking para la innovación estratégica* de Idris Mootee, encontré dos cosas muy interesantes y coherentes con mis preocupaciones: una, el concepto que publica sobre *desing thinking*: «es la búsqueda de un equilibrio mágico entre negocios y el arte, la estructura y el caos, la intuición y la lógica, el concepto y la ejecución, el espíritu lúdico y la formalidad, y el control y la libertad» (Mootee, 2014, p. 32) y la otra, una

pregunta que es mucho más ambiciosa que la que propongo en este apartado: «El *desing thinking*, ¿es ciencia o arte?» (Mootee, 2014, p. 34). En este contexto, me interesa establecer la relación con el arte, no con la ciencia.

La «definición» *desing thinking*, dada por Mootee (2014), me hace sospechar en su proximidad al pensamiento crítico, ese que intenta resolver problemas sociales desde las «relaciones dialécticas» como diría Fernando Hernández. Esta definición rompe la inercia tradicional reduccionista que ubica al diseño desde la guarida meramente comercial o publicitaria y declara la presencia de múltiples componentes, entre ellos el arte.

Por eso el teórico del diseño y educador Horst Rittel llamó «malvados» a los problemas del diseño, y propuso que necesitábamos un enfoque totalmente nuevo, lo que él llamó una segunda generación de teorías y métodos del diseño [...], la segunda admite que las distinciones entre diseño sistemático e intuitivo y entre diseño racional e irracional son insostenibles.

El *desing thinking* es popular entre los educadores y los emprendedores sociales que buscan innovaciones sociales, y exige soluciones creativas dentro del contexto. (Mootee, 2014, p. 35)

Serrano y Blázquez (2014) también reflexionan críticamente sobre el *desing thinking* y encuentran en la imaginación, en el cuestionamiento y en la paciencia innovadora, valores muy importantes para su desarrollo. A partir de esta lectura advertí una de las causas fundamentales que atentan contra el pensamiento y el discurso crítico del diseño, se trata de las respuestas emergentes.

Para desarrollar el pensamiento de diseño es necesario cultivar, como hemos dicho anteriormente, una predisposición a cuestionarse todo. De esta forma evitaremos tener opiniones sesgadas.

Debemos evitar, por tanto, encontrar una respuesta demasiado pronto. De esta forma nos cercioramos de que hemos llevado a la práctica la mejor solución posible y

de que hablamos en el lenguaje de las posibilidades y no en el de las limitaciones. En palabras de David Burney, «la gente que exige saber la respuesta demasiado pronto mata la innovación». (Serrano y Blázquez, 2014, p. 55)

Este error suele cometerse con frecuencia, atropellamos los procesos y sus exigencias ontoepistemológicas; queremos que todo salga lo antes posible e incomodamos al tiempo, dejamos de vivir con gusto los procesos. No dejamos lugar para la meditación y la reflexión crítica antes de construir los discursos.

Con estas lecturas he aprendido que -desde el construccionismo social y su valor crítico- las artes visuales, el diseño, el *desing thinking* y los discursos; están constantemente dialogando, interactuando, mutando según los contextos, los entornos, los lenguajes de las distintas tradiciones culturales. Comprendí que todo es posible al mismo tiempo que se niega; que lo más conveniente para solucionar problemas conceptuales, existenciales, ontológicos, epistemológicos es ampliar la mirada y sumir las inmanencias divergentes.

3.2.2. PENSAMIENTOS Y DISCURSOS CRÍTICOS DESDE ALGUNAS VOCES CONSTRUCCIONISTAS SOCIALES: EL PODER DE LO RELACIONAL

Hasta hace poco me estuve preguntando respecto al pensamiento crítico y al discurso: ¿cómo se establecen y relacionan? y ¿cuáles son sus delimitaciones y alcances? Estas cuestiones me resultaron necesarias abordarlas porque a lo largo de la tesis se repiten; sin embargo, no había dejado claro cuáles eran mis nociones, reflexiones y maneras de entenderlos.

Considero que el pensamiento crítico se logra a partir del desarrollo de las capacidades de relación; es decir, de «la reconstrucción relacional de la mente» (Gergen y Gergen, 2011, p. 44). De ahí que la formación de identidades críticas sea algo tan complejo.

Crear el yo relacional no es tarea fácil, principalmente porque las palabras que conocemos son producto de la tradición individual. Disponemos de miles de términos que hacen realidad las condiciones y los contenidos de la mente individual. Podemos empezar a hablar, y no acabar, de nuestros pensamientos, sentimientos, deseos, esperanzas, sueños, ideales... Por el contrario, tenemos muy pocas palabras para describir las relaciones. Es como si nuestro lenguaje fuera enormemente rico para describir las piezas de un tablero de ajedrez, pero tremendamente pobre para describir el propio juego. ¿Cómo podemos dar sentido al yo relacional sin empezar por asumir la idea de la mente individual? (Gergen y Gergen, 2011, p. 44)

Cuando decidí investigar sobre *¿cómo favorecer las relaciones de aprendizaje crítico en los estudiantes de diseño gráfico?*, suponía dos cuestiones esenciales: la actividad mental de la cual surgen los pensamientos y los discursos mentales y la exteriorización de los mismos a través de las representaciones comunicativas. Desde mis propias nociones entendía que existía un pensamiento aislado que no podía ser crítico ya que las construcciones se dan a partir de las relaciones y un pensamiento relacional que tendía a la formación del pensamiento crítico, el discurso mental y el representacional (oral, escrito, visual, sonoro, etc.). Más me llamó la atención el pensamiento relacional crítico y el discurso crítico representacional (escrito), porque eran los que mayor dificultad presentaban los estudiantes de Diseño en los procesos de producción académica. Esta necesidad no responde a un capricho propio, está contemplada en el diseño curricular de la carrera, aun cuando sea controversial en las clases.

Por lo tanto, lo crítico en el pensamiento y en el discurso se convierte en una cualidad, en un valor cuyo elemento detonador es la capacidad de relación. ¿Cómo saber lo que sentimos, pensamos, deseamos, recordamos si todo ello permanece en el cerebro? De ahí la importancia que tienen los lenguajes en la comunicación de los afectos. «No es posible ver los pensamientos en el cerebro» (Gergen y Gergen, 2011, p. 44). Burr (1995) también pensó en el lenguaje como vía para dar a conocer aquello que nos identifica y

afecta como personas; al respecto escribió: «I suggested that our sense of ourselves as people, our identity, can be seen as constantly being sought after, contested, validated, maintained and so on through the use of language» (p. 46). Y dicho lenguaje «is structured into a number of discourses, and that the meaning of any `signifier` (for example, a word) depends upon the context of the discourse in which it is used» (p. 46). Estas consideraciones de Burr hacen que los significados que el lenguaje y los discursos adquieren dependan de las relaciones con el contexto; es por ello que el lenguaje es considerado un elemento a tratar en los discursos construccionistas sociales.

El construccionismo social «as a theoretical orientation which to a greater o lesser degree underpins all of these newer approaches, which are currently offering [...] critical alternatives in social psychology, as well as in other disciplines in the social sciences and humanities» (Burr, 1995, p. 1); es una postura crítica del conocimiento que se construye a partir de las relaciones sociales fundamentalmente discursivas.

Antes de llegar a las nociones del discurso crítico, primero me urge dejar entredicho ¿qué es un discurso?; una pregunta que ya se había hecho Vivien Burr en su texto *An Introduction to Social Constructionism*. Sería más prudente hablar de «discursos» y «análisis de los discursos» porque no hay un único concepto ni todos responden a la misma tradición teórica, ni paradigmática. «These terms can have rather different meanings depending upon the theoretical traditions that writers are using, and this depends in turn upon the particular issues and problems the writers wish to address» (Burr, 1995, p. 46). No obstante, Burr (1995) da un concepto próximo a las cualidades de lo que posteriormente considero discurso crítico:

A discourse refers to a set of meanings, metaphors, representations, images, stories, statements and so on that in some way together produce a particular version of events. It refers to a particular picture that is painted of an event (or person or class of persons), a particular way of representing it or them in a certain light. (p. 48)

La crítica como discurso crítico tiene en la mira los diálogos, que no son más que relaciones entre voces; entiéndase como voces, las maneras de pensar, de ver, de sentir, de vivir; «las palabras de que nos servimos para referirnos a lo mental se crean a través del diálogo» (Gergen y Gergen, 2011, p. 45). Sin embargo, no me refiero a cualquier diálogo sino aquellos que suponen imaginación creativa, discernimiento; diálogos que generan dudas, incertidumbres, sospechas, cuestionamientos. Además, revelan divergencias, alteridades, otredades; diálogos que desplazan lo trillado y construyen nuevas metáforas.

El uso de la metáfora lingüística por parte del socioconstruccionismo, nos ha mostrado muy acertadamente que el lenguaje no es en absoluto una puerta abierta hacia una realidad exterior, sino que con el lenguaje construimos realidad, a partir de significaciones producidas a través de las relaciones sociales. O sea que lenguaje, realidad y relación van de la mano. Así los objetos han dejado paso a las relaciones sociales. (Pujal, 2003, p. 131)

Al hablar de las «relaciones sociales» hay una implicancia de las subjetividades compartidas y en diálogos continuos. No se trata de obviar la sujeción de las subjetividades sino de encontrar maneras de relación entre ellas. El pensamiento crítico y el discurso que emana de este, necesitan de políticas deconstructivas, capaces de desplazar el yo individualista y aislado, al que desde sus subjetividades forma parte de un «espacio de lo cotidiano, de la interacción dialógica con los otros y de la acción» (Pujal, 2003, p. 131); yo diría una acción de cambio.

El discurso crítico lo veo como un sistema de construcción de ideas respecto a objetos, procesos, fenómenos, realidades, ficciones, etc., con ciertos valores en la reeducación, reflexión y crecimiento de las personas sociales. En este caso, los objetos de los cuales se pretenden discursar críticamente son las artes visuales. Los objetos

no se eligen al azar, responde a una realidad próxima al sujeto que discursa y a los discursos que le acompañan en sus experiencias colectivas. Continuaré abordando las relaciones entre las artes visuales y el diseño en el próximo apartado.

3.2.3. LA EDUCACIÓN CRÍTICA DE LAS ARTES VISUALES Y SU INTERDISCIPLINARIEDAD EN LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DEL DISEÑO GRÁFICO

Desde que vi el distributivo de las asignaturas Semiología, Producción Audiovisual y Diseño Gráfico en Latinoamérica y el Ecuador, supe de la presencia de las Artes Visuales como objeto en común e interdisciplinario. Ya tenía mi concepto de artes visuales y su relación con el diseño gráfico incorporados desde que estudiaba Historia del Arte en la Universidad de La Habana. A lo largo de mi formación académica algunos docentes que me han acompañado han querido establecer una ruptura, un muro reduccionista en las relaciones del Diseño con las Artes Visuales desde el punto de vista conceptual y existencial. Historiadores del Arte y diseñadores que ven al diseño gráfico como mero objeto de comunicación visual con fines retóricos. Pero esto no queda aquí, en diálogos con la Doctora en Ciencias sobre Artes, María de los Ángeles Pereira (docente de Historia del Arte en la Facultad de Artes y Letras de la Universidad de la Habana) y con el Diseñador e Ilustrador Gráfico Darwin Fornés Báez (graduado con Honores del Instituto Superior de Diseño, ISDi, Habana, Cuba), negaban la pertinencia del pensamiento crítico sobre artes visuales como praxis intelectual de los diseñadores gráficos. A partir de estos dilemas, para nada rechazados por mí porque se trataba de personas respetadas y admiradas por su recorrido intelectual, decidí cavar en mis experiencias lectoras, críticas y en la de los estudiantes de Diseño Gráfico de la PUCESD.

De ahí que les orienté un ejercicio crítico a los estudiantes de Diseño Gráfico (consistía en la producción audiovisual de una entrevista dirigida a expertos en artes visuales y diseño gráfico, sobre el vínculo entre ambos campos de estudio); pude advertir que existían

dudas en cuanto al concepto y proyección de las artes visuales. También hubo negación, por parte de uno de los docentes, del diseño como manifestación artística visual. En realidad, mi interés era despertar el espíritu crítico de los estudiantes a través de narrativas audiovisuales, que repensaran los conceptos y los vínculos de las artes visuales con el diseño gráfico, que establecieran relaciones epistemológicas y experienciales sobre las artes visuales para aproximarnos al discurso crítico.

En este contexto educativo de las artes visuales como objeto de estudio del diseño gráfico, el concepto adquiere un giro trascendental: «Las Artes Plásticas y Visuales no son únicamente el resultado de determinadas habilidades manuales y el perfeccionamiento técnico en el uso de los materiales y herramientas, sino que nos proporcionan un conocimiento del mundo distinto y complementario al de las ciencias» (Díaz, 2011, p. 164). Y yo agregaría que las artes visuales son expresiones humanas de emociones, conocimientos y actitudes con relación a las múltiples proyecciones culturales de la sociedad, cuyo proceso de reconocimiento inicia en la percepción visual y táctil y se complejiza en la crítica; son *phantasmas/imágenes* creados por la mente, el espíritu/sensible y las manos de personas con algo que decir, es un conjunto de manifestaciones artísticas que existen como materia en el espacio y mutan desde la performatividad humana y la dinámica cultural.

Recuerdo una de mis clases de Historia y Teoría del Diseño Gráfico, la había planificado por el libro titulado Historia del Diseño Gráfico, de los autores Philip B. Meggs y Alston W. Purvis, publicado en el año 2009, trataba la Parte III: El puente al siglo XX y los temas *El movimiento de Artes y Oficios, El Art Nouveau*, entre otros. Me llamó mucho la atención — después de los dilemas contados con anterioridad — que tales movimiento y estilo (respectivamente) estuvieran incluidos en la Historia del Diseño Gráfico y más aún que creadores como Toulouse Lautrec (Francia, 1864-1901), considerado pintor y cartelista francés decimonónico, estuviera nombrado en la historia de los diseñadores gráficos y artistas visuales,

y que sus obras por ende sean arte y diseño. Menuda inconsistencia irónica si le hacemos caso a quienes segregan las artes visuales del diseño gráfico. Una disonancia e incoherencia que hasta hoy les hago saber a quienes creen que el diseño no puede ser una expresión artística visual. Esta manera de pensar que busca relaciones, lazos, vínculos y dilemas hacen que la mente del diseñador vaya forjando la magia de los constructos críticos. La crítica va de la mano con los cuestionamientos, las sospechas, las incertidumbres, las aventuras, la imaginación y el escrutinio. Solo una reeducación de la percepción, perspectiva y experiencias pueden develar el pensamiento crítico sobre las artes visuales. Si es o no parte de las artes visuales el diseño gráfico, si un diseño es arte o no; son cuestiones que debe pensar el diseñador-crítico, no aquel que amputa la introspección respecto al entramado teórico del diseño gráfico y su representación a través del discurso crítico.

Después de la entrevista que le hice a Darwin Fornés y las conversaciones que tuvimos respecto al discurso crítico sobre artes visuales en Diseño Gráfico, recibí un mensaje reivindicativo y generoso donde me compartía un texto que defiende la formación integral del estudiante de diseño gráfico y la necesidad de que también se interese por la teorización compleja del diseño. Esto supone una aproximación al discurso crítico.

Tanto las artes visuales como el diseño gráfico serán observados desde la interdisciplinariedad. Aunque hablemos de distintos significantes, habrá un punto de encuentro de significados visuales, de narrativas y culturas visuales.

Cuando hablamos de algo Interdisciplinar, puede tratarse de un resultado Interdisciplinar, que combina diferentes disciplinas o especialidades profesionales y, sobre todo, que pertenece a todas ellas, siendo difícil si no imposible adscribirlo a una sola [...] Así mismo, Interdisciplinar puede ser un procedimiento que produzca un resultado no necesariamente Interdisciplinar, esto es: sólo durante la elaboración se utilizan disciplinas, especialidades o enfoques de procedencia distinta. (Aladro-Vico y Delgado, 2013, p. 1)



Imagen 2

De cómo una conversación a través del chat, devenido en referencia y aprendizaje. Darwin me compartió este texto que pone la atención en las relaciones entre diseño gráfico y las artes visuales desde una perspectiva crítica

Estas falencias conceptuales y debilidades discursivas se deben a que todavía no se le ha atribuido al estudio del Diseño Gráfico el valor filosófico, teórico y crítico de su praxis. Según algunos estudiantes y profesores de la PUCESD, los diseñadores solo necesitan saber diseñar en el sentido más pragmático de la construcción material del objeto visual, para persuadir a su público y cumplir con las exigencias de la publicidad.

Normalmente al estudiante no le gustan ni le interesan los procesos teóricos que soportan su aprendizaje práctico, intenta brincar de los requerimientos del proyecto de diseño a la resolución más inmediata posible. Quizás buena parte del problema, es que los docentes no hemos sido capaces de hacerles ver su importancia. Resulta

increíble que en las escuelas de diseño se hable tan poco de diseño, más allá de la práctica irreflexiva y de las teorías abstractas que no encuentran aplicación clara en la realidad. (Tostado, año, p. 145)

Es por ello que la educación crítica de las artes visuales en estudiantes de Diseño Gráfico es una necesidad urgente para lograr una formación más integral y significativa. Los estudiantes de Diseño se relacionan en sus clases con la pintura, la escultura, el grabado, la fotografía, el cine, las nuevas proyecciones postmodernas audiovisuales y conceptuales; estas manifestaciones de las artes visuales inciden, matizan, condicionan y dialogan con las producciones que consideran propias del diseño gráfico. Es a través de la interpretación y construcción del discurso crítico, entendido como la representación teórica del pensamiento crítico, que podrán entretejer nuevas experiencias creativas.

[...] un diseñador creativo puede ser resultado de acciones conscientes, planeadas y estructuradas con la finalidad de optimizar el acceso a campos simbólicos complejos y, por tanto, a ideas concretas y viables basadas en el pensamiento razonado, analítico y no solamente en la expresión visual libre, lo cual no implica que esta última cualidad no resulta importante o necesaria. Es también muy importante que el estudiante no abandone sus experiencias o habilidades manuales, técnicas o tecnológicas, ni su capacidad de resolución práctica de las cosas. No se trata de empantanarse en procesos teóricos sin sentido, sino de utilizar el conocimiento de todo tipo y en todas sus facetas para promover la concepción, modelado e implementación de ideas, no desde la lógica del genio creador, sino desde la del pensador eficaz. Diseñar es pensar. (Tostado, 2018, pp.152-153)

La educación crítica sobre las artes visuales en la carrera de Diseño Gráfico convida a profesores y estudiantes a hacerse preguntas que van más allá de la apariencia física de los elementos gráficos del diseño, preguntas que despiertan curiosidad desde la teoría de la cultura artística del diseño gráfico; buscan en las artes visuales una respuesta sobre las formas innovadoras de educar y decir cómo aprender. La crítica siempre es educativa y requiere del discurso para ser comprendida. Hago referencia al discurso escritural sobre

las artes visuales, ese que se establece a través de estructuras lingüísticas que representan al saber relacional que proviene de la cultura visual: «una narrativa para la educación de las artes visuales, en tanto las narrativas son formas de establecer cómo ha de ser pensada y vivida la experiencia, en este caso, la experiencia escolar» (Mejía, 2008, p. 36). De manera que la crítica es promotora y a la vez resultado de las relaciones pedagógicas que persiguen esta línea de aprendizaje. Es por ello que propongo acercarnos a las nociones de las pedagogías críticas y la educación crítica.

3.2.4. LITERACIDAD CRÍTICA Y POSMODERNIDAD: DISCURSO, LECTURA Y ESCRITURA DIVERGENTES

Mientras releía el marco teórico de mi tesis descubrí que me faltaban algunas relaciones más cercanas a las nuevas prácticas discursivas postmodernas, las mismas exigían otras conexiones con la crítica. Sobre todo, la crítica como práctica escritural de las significaciones y perspectivas de las artes visuales, objeto de estudio con el que los discentes y docentes de Diseño Gráfico convivimos en múltiples asignaturas de la carrera. Pensé en la necesidad crítica a través de la escritura ya que «escribir es una macrohabilidad que envuelve también etapas que se inician cuando los significados o las ideas formadas en la mente del hombre buscan una imagen gráfica significativa de la variedad de elementos iconográficos de una determinada lengua [...]» (Rodríguez, 2007, p. 243). Por lo tanto, escribir es otra manera de diseñar el pensamiento.

Para ello, me resultaba necesario abordar también las lecturas y llegar a algunas reflexiones que abrieran el abanico teórico-práctico vinculado a los tejidos que articulan la crítica posestructuralista. «Es que, a estas alturas, la forma no parece relevante respecto al conjunto de relaciones, referencias y apelaciones a la experiencia de y con el espectador; y la educación de las artes no puede ser porfiadamente indiferente a estas condiciones» (Miranda, 2013, p. 4). De ahí que advertí, en uno de mis desvelos matinales, después de

leer con anterioridad los textos de Ihab Hassan, Hal Foster, Jacques Derrida y Daniel Cassany, que los contextos de literacidad y la crítica requerían ser abordados desde los subterfugios de una escritura crítica postmoderna, en algún apartado del presente trabajo investigativo.

Fue entonces cuando decidí tratar los referentes ideológicos postmodernos y plasmarlos en un lienzo de tejidos rizomáticos (Deleuze y Guattari, 2016). Para ello, hablaré de lo que supone la posmodernidad para la crítica y el surgimiento de la crítica postmoderna, trataré la deconstrucción de Derrida como estrategia de lectura crítica y abrazaré las propuestas de Cassany (2015) respecto a la «literacidad crítica» y sus proyecciones postmodernas.

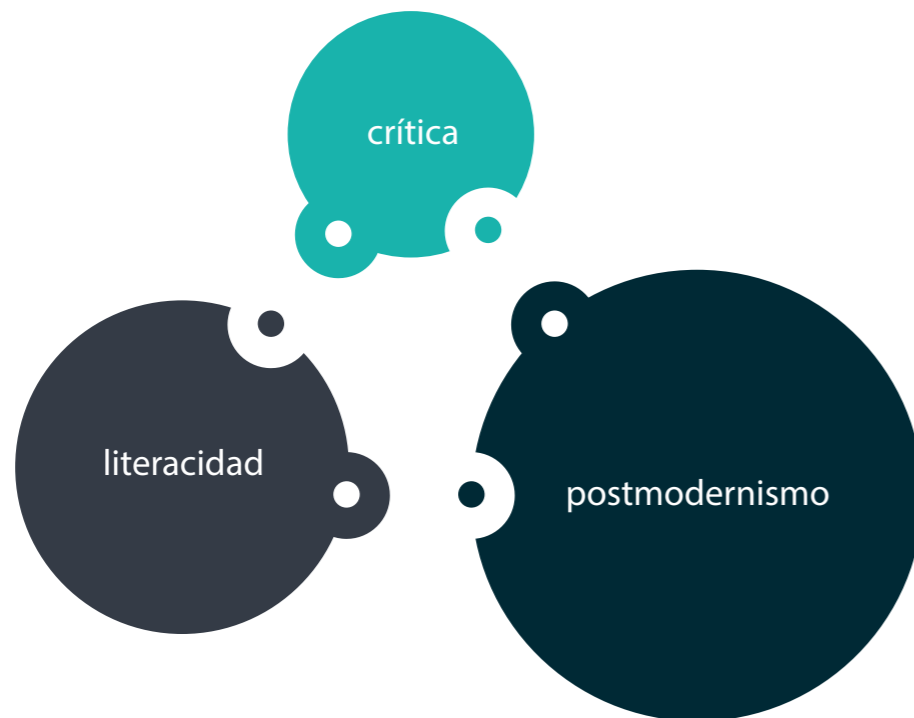


Figura 8
Engranaje conceptual y contextual del discurso crítico escritural.

3.2.4.1. AL FILO DEL POSMODERNISMO: PARALELISMOS ENTRE LO POSMODERNO Y EL DISCURSO CRÍTICO

Revisité las lecturas de Hal Foster (13 de agosto de 1955 Seattle, Washington, Estados Unidos) y de Ihab Hassan (17 de octubre de 1925 - 10 de septiembre de 2015 árabe-estadounidense) en *El Postmoderno, el postmodernismo y su crítica*, selección de textos realizada por el cubano Desiderio Navarro (investigador y crítico cubano de literatura y arte) para relacionar el advenimiento de una etapa importante, de un cambio de ideología o de sensibilidad que llega con el posmodernismo y las perspectivas discursivas que brinda este para el desarrollo de la escritura.

Quiero partir de una definición historicista del término *posmoderno* para adentrarme posteriormente en las acepciones más complejas o matizadas sobre este concepto polémico. Luego iré tejiendo un sin número de nociones que me permitirán aportar recursos gnoseológicos de la crítica postmoderna para fomentar las capacidades críticas de los estudiantes del grado de diseño en asignaturas relacionadas con las artes visuales.

Hal Foster para definir el *postmodernismo* expresa: «Como término cronológico, a menudo se lo restringe al período que media entre 1860 y 1930 o alrededor de esas fechas, aunque muchos lo extienden al arte de postguerra o modernismo tardío» (Foster, 2007, p. 169). Este concepto impreciso en una línea de tiempo me va conduciendo a una de las cuestiones importantes de la crítica postmoderna como praxis intelectual, la relatividad de las cosas, de las visiones, de las apreciaciones...

El relativismo del significado es la médula espinal de la sensibilidad postmoderna; lo que en definitiva enriquece la oratoria y la escritura para generar reflexiones, debates que pueden favorecer el desarrollo del ejercicio crítico en los estudiantes. Allí donde no encontramos una verdad absoluta, encontramos un montón de verdades

sujetas a cuestionamientos, sospechas y extrañamiento. Esto se puede traducir en un elemento fundamental del postmodernismo que es la falta de pureza —esta última presente en el *modernismo* según Hal Foster— a cambio del pluralismo —al que hace referencia Ihabb Hassan— en la ideología postmoderna y que más adelante trataré con detenimiento.

Hal Foster comenta que el modernismo, además de buscar la pureza de las cosas, busca el análisis historicista, en cambio el postmodernismo se queda con la radicalización vanguardista; pero libre de historicismos (Foster, 2007).

La libertad expresiva que está presente en la crítica *posmoderna*, sin ataduras académicas, es válida como herramientas de escritura. Quizás los estudiantes cuando dan sus primeros pasos en el ejercicio crítico creen que el profesor lo medirá con un termómetro riguroso; pero en realidad el aprendizaje es un proceso y debemos motivarlos a no abandonar el camino lleno de tropiezos. El profesor debe comprender la flexibilidad del mensaje si realmente se quiere aprovechar la huella postmoderna. Con la práctica de la escritura el estudiante se va identificando con un estilo de redacción aunque sin descuidar la posibilidad de que un día tendrá que regirse por pautas, metodologías o políticas editoriales.

Ihabb Hassan también circunscribe el *posmodernismo* en un velo impreciso, inseguro o ingravido. Hassan para referirse a la época posmoderna dice: « ¿Pero qué es el posmodernismo? Todavía no puedo proponer ninguna definición rigurosa de él, en la misma medida en que no podría definir el propio modernismo» (Hassan, 2007, p. 20).

No debo extenderme en el debate de encontrar los límites acertados del *modernismo* con el *posmodernismo* —estos caminos quedarán para próximos estudios— sino en mostrar algunos de los rasgos *posmodernistas* que sí distinguió Ihabb Hassan y que de cierta

manera define algunas cuestiones postmodernas que nos sirven como herramientas para armar un basamento discursivo que podemos aprovechar para buscar caminos posibles que conduzcan a los estudiantes de Diseño Gráfico.

Ihabb Hassan en su texto *El pluralismo en una perspectiva postmoderna* determina 11 rasgos que explican muy bien el carácter diverso del discurso postmoderno. Aunque él no considera estos 11 rasgos suficientes para definir el *posmodernismo* (Hassan, 2007) yo sí creo que lo describen y me detendré en algunos de ellos para explicar cómo aportan ingredientes al aparato crítico que debe dominar un estudiante que recibe asignaturas de artes visuales a la hora de crear y deconstruir una obra. Por otro lado, pretendo hacer un análisis que me permitirá aproximar a los jóvenes a las actitudes y capacidades que exige su tiempo

Estos 11 rasgos que mencioné anteriormente son: indeterminación, fragmentación, des-canonización, ausencia del yo, impresentable, ironía, hibridación, carnavalización, performance, construccionismo e inmanencia (Hassan, 2007). No me voy a detener en todos, pero sí amerita comentar algunos o relacionarlos con las posibilidades que ofrecen porque ellos resumen el espíritu *postmoderno* y sus entretelas educativas.

El primer rasgo, **la indeterminación** —de la cual hablé anteriormente cuando presenté la postmodernidad—, es entendida como esa ambigüedad que puede percibirse en una obra visual o en una lectura. Tal vez esta experiencia crea resistencia en el estudiante porque las interpretaciones explícitas o literales son más cómodas para ellos; pero deben interactuar también con el mensaje indeterminado, el mensaje impreciso porque les ayuda a escoger uno o varios caminos dentro de un gran espectro de posibilidades gracias a la subjetividad y a la imaginación. La multiplicidad de interpretaciones, ya sea de un texto escrito o de una obra visual permite que surja el diálogo dialógico donde prima el respeto y la tolerancia.

En los estudiantes, zozobra la apropiación orgánica del significado de alguna obra perteneciente a las artes visuales, pero en cambio el aspecto formal sí lo digieren mejor. ¿Acaso nuestros estudiantes arrastran la ideología de la modernidad formalista, mas no el espíritu postmodernista entendido como la necesidad de encontrar un significado/s en las cosas?

A pesar de que trato de apropiarme de la hermenéutica de la crítica postmoderna para aprovechar métodos que favorezcan la interpretación en asignaturas relacionadas con las artes visuales, tuve que acudir a las páginas de las *Lecciones de Estética de Hegel* con el fin de ir a una de las génesis de la filosofía del arte universal con el propósito de entender el giro del pensamiento postmoderno.

Hegel a pesar de ser un hombre del siglo XIX, idealista, perteneciente al Romanticismo —período de puro sentimiento y antirracionalista— resalta la importancia del arte significativo.

De manera parecida la obra de arte debe ser significativa, y no ha de agotarse con estas o tales líneas, curvas, superficies, oquedades, perforaciones de la piedra, con tales o cuales colores, tonos, sonidos verbales, o con las peculiaridades de cualquier material utilizado; sino que ha de desarrollar una vida interior, una sensación, un alma, un contenido y espíritu, que nosotros llamamos significación de la obra de arte. (Hegel, 1989, p. 20)

En esta cita el punto conector con la postmodernidad es la idea de que debemos identificar el contenido, el significado inmerso en la visualidad postmoderna, más no centrarnos en el formalismo (Hegel, 1989). Este nivel de interpretación que explica Hegel y la sensibilidad del hombre del siglo XIX me recordaron un fragmento muy revelador en un texto de Erika Fischer-Lichte, *El postmoderno: ¿continuación o fin del Moderno? La literatura entre la crisis cultural y el cambio cultural* cuando dice:

Yo misma parto de que las transformaciones fundamentales sobre las que el Postmoderno edificó, se han efectuado a fines del siglo XIX y principios del siglo XX: la nueva percepción del tiempo y del espacio, la disolución de las fronteras del ego

individual y la relativización del pensamiento racional, lógico-causal, que en su conjunto han de ser consideradas como *conditio sine qua non* de la escritura postmoderna... (Fischer, 2007, p. 167)

Es imprescindible identificar las variables que menciona Fischer-Lichte como: percepción del tiempo y del espacio, la disolución de las fronteras del ego individual y la relativización del pensamiento racional (Fischer, 2007) para conectar la historia sociopolítica y la estética con la filosofía y de esta forma tejer un mapa mental que permitirá aprehender el cambio cultural que se produjo con la llegada de la postmodernidad, independientemente de la franja opaca que podremos encontrar en la transición de la modernidad a la posmodernidad.

La crítica postmoderna dará la posibilidad de la ambigüedad del mensaje. Para llegar a este debemos interpretar a partir de la hermenéutica postmoderna que tiene que ver con las variables que propone Fischer-Lichte pero desde las teorías feministas, desde el marketing, desde la cultura de consumo, desde el multiculturalismo, desde la publicidad, desde el diseño, desde la descanonización del arte, desde el uso del cuerpo como medio expresivo, desde las posibilidades de los diversos recursos, desde el urbanismo, desde la intertextualidad, desde la simulación, desde el arte-objeto, desde la descontextualización, desde el nihilismo, etc.

De esta manera el estudiante no sentirá repulsiva, por ejemplo, una obra de Andy Warhol, Robert Rauschenberg, Marcel Duchamp, Jasper Johns o Joseph Beuys, porque se transformará en coautor de las obras, ya que tendrán las herramientas para comprender la ontología *posmoderna* y su discurso crítico. El espectador completa la lectura y/o la creación de la obra postmoderna. Con relación al nexo espectador-obra Butler (2001) agregó: «La crítica será dependiente de sus objetos, pero sus objetos a cambio definirán el propio significado de la crítica» (p. 3). No solo los estudiantes tienen contacto con

obras postmodernas que pueden apreciar en un libro o en el internet sino que también tienen la oportunidad de asistir al evento anual *Colección de ideas* que se desarrolla en la PUCESD para apreciar las creaciones de sus compañeros; lo que supone una ocasión para ejercer la escritura crítica a partir de las posibilidades que brinda un gran espectro de técnicas y poéticas visuales postmodernas.

La descanonización es el tercer rasgo y puede ser entendida como burla de la autoridad y cuestionamiento de un plan de estudio. Ambos elementos están encaminados a desmitificar los saberes hegemónicos, deconstruyendo los lenguajes o formas de poder (Hassan, 2007).

Hassan cuando habla del cuestionamiento de un plan de estudio me hace pensar en el tipo de estudiante que queremos. Si tomamos en cuenta que el estudiante está armado con todo un andamiaje teórico, el alumno junto con el profesor o el director académico tendrá la capacidad de construir el perfil de egreso coherente con el currículo, de esta forma será más creativo.

Cuando pienso en el término descanonización Hassan me remite inmediatamente a Danto cuando este último cuenta en su entrevista con Anna María Guasch que Greenberg¹¹ no entendía el arte de los 60 porque no era un arte para conmoverse (Danto, 2005).

Los estudiantes en muchas ocasiones sienten la misma decepción que sentía Greenberg cuando se enfrentan a visualidades poco tradicionales pero considero que esta es la fortaleza de la postmodernidad: la sensación inicial de rechazo a la obra que se nos muestra porque simplemente no sigue el canon clásico del arte o porque no es puramente formalista (canon moderno). Digo fortaleza porque esta descanonización nos

11 Uno de los críticos de arte más importante del siglo XX.

lleva a repensar la filosofía del arte clásico griega, el racionalismo de la ilustración, los manifiestos de los artistas de vanguardia y el advenimiento de las dos guerras mundiales con sus consecuencias para comprender la visualidad posmoderna con osadía e intrepidez.

Algunos estudiantes todavía se preguntan si el diseño gráfico es arte o no. Recuerdo la polémica que causó esta interrogante en las clases de Diseño Gráfico en Latinoamérica y en las de Producción Audiovisual. Los estudiantes a veces titubean por la falta de bagaje teórico, también porque no circulan en una red social del arte a excepción del evento anual *Colección de ideas*. Entiéndase red social del arte, como la participación de las personas en espacios legitimadores del arte donde se programan exposiciones puramente de diseño gráfico o de este último dialogando con otras expresiones plásticas que permita a los estudiantes reflexionar y cuestionar desde la praxis. Tampoco hay publicaciones periódicas de fácil acceso sobre temas relacionados con las artes visuales. Sabemos que hay páginas web que tratan el tema, mas no circulan tabloides o revistas especializadas impresos sobre las artes visuales en la universidad o fuera de esta. El espacio o los espacios y las dinámicas que estos generan construyen prácticas culturales y subjetividades que desarrollan la formación profesional y el aparataje crítico.

[...] porque es en el espacio donde el lenguaje se despliega desde el comienzo del juego, se resbala sobre sí mismo, determina sus escogencias, dibuja sus figuras y sus traslaciones. Es en él donde se transporta, donde su ser se «metaforiza». (Foucault, 2007, p. 1)

Los manifiestos artísticos de los artistas modernistas y postmodernistas considero que son muy necesarios para desarrollar el pensamiento crítico porque el testimonio tiene un gran impacto ya que proviene de la experiencia y de las voces intimistas de los artistas con los que los jóvenes de hoy podrán identificarse o no.

Generalmente el producto acabado en el Diseño Gráfico queda en el anonimato; desde este punto de vista más literal lo relaciono con la *ausencia del yo* (Hassan, 2007), sello primordial del arte *posmoderno* y la crítica no dejó escapar este aspecto cuestionable.

Perdiéndose en el juego del lenguaje, en las diferencias de que está hecha pluralmente la realidad, el yo encarna su ausencia incluso cuando la muerte acecha sus presas. Se difunde en los estilos sin profundidad, que rechazan, eluden la interpretación. (Hassan, 2007, p. 23)

La ausencia del yo en la posmodernidad enfatiza la idea de que las producciones artísticas son objetos serializados como zapatos fabricados, ya que hay un desplazamiento del yo interior del autor hacia el nihilismo que describe Magallón (2013). Quiero aclarar que a pesar del marcado escepticismo del espíritu postmoderno, las obras sí se asumen con responsabilidad a pesar de que el yo profundo tradicional de la modernidad queda aislado.

Una razón sin sujeto es una racionalidad que no implica responsabilidad ni compromiso, sino una idea que se diluye en un individualismo extremo, sin ética ni compromiso social, sin política, y, en la medida en que no hay responsable, pierde su razón de ser. (Magallón, 2013, p. 7)

No solo esta traslación se da hacia el nihilismo sino también hacia el entorno mercantil desde que el objeto artístico postmoderno se convierte en mercancía. Hay una redefinición del arte una vez que entra al entorno de las dinámicas consumistas. En el caso de los diseñadores de la PUCESD, algunos todavía se preguntan si sus trabajos son artísticos o no por el simple hecho de complacer a un cliente. La supresión del yo en el diseño gráfico viene a ser una fortaleza para desarrollar espacios de debates que podrán materializarse en el discurso crítico a través de un método colaborativo entre estudiantes con diversas opiniones; mas no desde la individualidad para que no prevalezca una postura absoluta, pura; sino más bien una pluralidad del conocimiento. Espero que al finalizar

la trayectoria académica de los estudiantes, esta interrogante llegue a consolidar una respuesta coherente con el perfil de los mismos. A propósito de preguntas, cabe exponer una idea fundamental de Leenhardt que habla de la enseñanza como un proceso a largo plazo y el gran valor de la pregunta como generador de reflexiones.

El paradigma pregunta/respuesta presenta, ciertamente, la doble ventaja de postular la existencia de una comunicación [...] y de no imponer, sin embargo, la inmediatez del contacto entre los actores de esa comunicación. Por consiguiente, la «pregunta» puede esperar durante varios siglos una respuesta, y también puede suscitar a lo largo de los siglos «respuestas» múltiples. (Leenhardt, 1990, pp 1-2)

Los trabajos de diseño son almacenados por sus creadores en una *memory flash* y allí quedan, sería provechoso que los especialistas en artes visuales externos a la universidad y los propios estudiantes se interesaran también por estas producciones para organizar exposiciones; realizar monografías o escribir reseñas críticas que puedan ser publicados en un sitio web, una revista o tabloide especializados.

El octavo rasgo: **la carnavalización**, entendida como la fuerza centrífuga del lenguaje y la alegre relatividad de las cosas (anteriormente expuesta), el desorden, la transgresión de normas y la inmanencia de la risa (Hassan, 2007). Hassan inmediatamente me conecta con características inherentes a los jóvenes: la alegría, la rebeldía y el nihilismo que de cierta forma sirven para que el estudiante encuentre fuera del ámbito académico respuestas a las incertidumbres que deja el transcurrir por una carrera universitaria.

La universidad debería insinuar tal sentido del humor o rebeldía sin colocar aparatos censores por temor a perder las riendas, ya que en la diversidad carnavalesca del pensamiento logramos una mirada divertida de las artes visuales. Precisamente el sentido del humor es una de las cuestiones que conducen a una de las posibles lecturas del arte

posmoderno ya que la carnavalización, el pluralismo y la ausencia del yo conforman un juego de nociones que conjuntamente hablan del arte y por qué no, del cuestionable fin del arte que acuñó (Danto, 1984).

Aun así, podemos especular históricamente acerca del futuro del arte sin plantearnos cómo serán las obras de arte venideras (suponiendo que existan); e incluso es posible aventurar que el arte en sí no tiene futuro, aunque se sigan produciendo obras de arte post-históricamente, por así decirlo, en el epílogo que sucede al desvanecimiento vital. (Danto, 1984, p. 2)

Rebeldía y liberación de ataduras ayudan a digerir la idea de que tanto la práctica diseñística del sistema-forma como el andamiaje que proporciona el discurso crítico son esenciales para su formación integral porque de allí pueden surgir producciones interesantes independientemente de las exigencias del cliente que tanto preocupan al diseñador.

He percibido muchos esquemas mentales en los estudiantes. Estos guardan relación con prejuicios arraigados. De ahí la necesidad de interactuar con la maquinaria de la teoría de la cultura, de la filosofía del arte, de las prácticas escriturales y de la lectura. Esta última esencial para desarrollar la escritura.

La lectura se presenta entonces como una actividad doble, que está relacionada, por una parte, con la autonomía significativa del texto [...], y, por otra parte, con la necesidad que se le presenta al lector de constituir para sí mismo una significación a partir de las características semióticas y semánticas del texto. Esta ambivalencia se basa en el hecho de que todo procedimiento simbólico implica que lo simbolizado pertenece a un mundo que no es el del simbolizante. Sólo a partir de esta dualidad de los mundos es que se hace posible la simbolización como puente gnoseológico entre el alter texto y el alter lector. (Leenhardt, 1990, pp. 11-12)

Leenhardt deja clara la relación semiótica o puente semiótico que debe existir entre el lector y el texto para llegar a los conocimientos, para que en definitiva se haga la luz.

No puedo esquivar algunos antecedentes que me conducen a entender la problemática — en paralaje o desde una visión panorámica— de las falencias en el discurso crítico de los estudiantes de diseño. La resistencia teórico-filosófica de los estudiantes se debe en gran medida a la problemática de las lagunas de desconocimientos que muchos traen de la escuela y/o el colegio. A veces el aparato legal de la educación forma un aura paternalista o maternalista que cae en un exceso de proteccionismo sobre el alumno. Este hecho conduce a omitir exigencias académicas que atentan en contra de la obtención de un resultado integral en el estudiante. Podríamos citar algunos ejemplos como: el protagonismo del estudiante como «autoridad» sobre el profesor en una especie de «anarquía estudiantil». No abogamos por jerarquías dictatoriales sino por un equilibrio de estas entre el estudiante y el profesor. Las exigencias legales, traducidas en evidencias para decidir si un estudiante venció las destrezas del grado o no, son otras de las limitantes que agotan a los profesores y crea un deterioro en la calidad de la enseñanza. La ausencia en muchos casos de programas que promueven la lectura y el debate en las instituciones educativas es otra de las causas que tienen que ver con la resistencia del estudiante ante el marco referencial de las humanidades una vez que llega a la universidad. La sarta de destrezas a cumplir en un currículo que no da tiempo a sistematizar el conocimiento, trae consigo que las clases enfoquen su planificación a un paso acelerado por contenidos y competencias que no llegan a asentarse en el bagaje cultural del estudiante porque ellos ven pasar de prisa la enseñanza.

Por ejemplo, un texto de Lengua y Literatura puede traer un sin número de lecturas interesantes pero si el profesor está atado a cumplir muchas destrezas en 200 días de clases en el año lectivo pues será muy poco probable que el alumno logre aprehender el conocimiento porque no tendrá la posibilidad de manosearlo y apropiarse de este a su antojo.

Los hijos de las familias cultivadas que siguen a sus padres en sus visitas a museos o exposiciones toman prestado de ellos, de alguna manera, su disposición a la práctica, el tiempo para adquirir a su turno la disposición a practicar que nacerá de una práctica arbitraria y, en un principio, arbitrariamente impuesta. Basta reemplazar

museo por iglesia para ver que en ese caso se tiene la ley de la transmisión tradicional de las disposiciones o, si se quiere, de la reproducción de los *habitus*. (Bourdieu, 2010, p. 68)

La familia ha tenido mucha responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, esta constituye un pilar importante en las actitudes, aptitudes y comportamientos que asumen los estudiantes cuando llegan a la universidad. Hay padres muy pragmáticos que consideran la educación en edades tempranas como un gasto, mas no como una inversión y por este motivo muchas veces vacilan ante el impulso de un niño que desea que le compren un libro pero no es posible porque hay que comprar otras cosas que son «más importantes» o ir a lugares más legitimadores de un estatus social; como los centros comerciales mas no visitar un museo o las escasas exposiciones de artes visuales que encontramos en la capital.

La ausencia de programas encaminados a la formación vocacional es otro de los tropiezos que nos encontramos y esto supone que el alumno muy pocas veces no escoge las carreras por pasión sino por privilegio económico. No quiero descuidar que este último es importante, pero debe ir de la mano con la formación humanista, con la formación vocacional. Es por ello que al nivel superior le toca enfrentarse a un sinnúmero de problemas que no podrá limar tan fácil, pero con la ayuda de la lectura podemos lograr mucho. Podría citar muchos ejemplos que influyen en la base del conocimiento con el que llegan algunos estudiantes a la universidad, pero no debo aislarme de mi objeto de estudio.

El *construccionismo*, es otro rasgo que puede contribuir a generar esa carnavalización de la que habla Hassan. Mediante el debate sobre obras, la lectura de textos de teorías culturales, la narratividad, el pluralismo y la ambigüedad o relatividad del significado pueden convertir las realidades en ficciones, rozando de esta manera la escritura crítica como escritura creativa o como obra artística en sí misma.

Ya he hablado antes de la crítica, pero no me conformé y encontré el siguiente texto citado a continuación de Judith Butler donde trata muy detalladamente los aportes de Foucault a la definición de la crítica.

La contribución de Foucault a lo que parece ser un impasse en la teoría crítica y pos-crítica de nuestro tiempo es precisamente pedirnos que repensemos la crítica como una práctica en la que formulamos la cuestión de los límites de nuestros más seguros modos de conocimiento [...] (Butler, 2001, p. 3)

La nueva visión o noción del arte postmoderno evidencia la transgresión de los límites de los modos del conocimiento al que hace referencia Butler, cuando Danto expresa el giro dramático que dieron los preceptos artísticos una vez llegada la década de los 60.

Nuestra era empezó en los años 60, inicialmente en el arte, con la superación de la brecha entre el arte y la vida. El año de 1964, el de la *caja de Brillo*, fue el del *Verano de la Libertad* en el sur de los Estados Unidos y el desafío de la juventud, manifestado con la aparición de los Beatles. (Danto, 2005, p. 41)

Esta cita me recuerda lo que cuenta Danto sobre la incomodidad que sentía el crítico moderno Greenberg frente al arte que comenzó a mediados de los años 60 (Danto, 2005).

El escándalo que no podían superar los críticos modernistas (formalistas) tenía que ver con la nueva concepción postmoderna de que cualquier objeto de la vida cotidiana podía ser arte. Me viene a la mente el papel que juega la crítica postmoderna a partir del rol que ejerce el discurso crítico a través de la escritura. Según Schlegel, «Criticar quiere decir entender a un autor mejor de lo que él se entendió a sí mismo» (citado por Markiewicz, 1984, p. 1).

La cita anterior viene de un texto de Markiewics enfocado a las investigaciones literarias pero me interesa ver la palabra autor desplazada al ámbito de las artes visuales; aunque solo al ámbito literario.

El crítico de arte como lector y re-productor de una obra es un co-creador activo de la pieza que estudia, contempla y/o selecciona para realizar una curaduría. A su vez el texto que escribe en tanto escritura creativa, es también una creación artística con un enfoque pedagógico ya que muestra la traducción de la subjetividad del artista en códigos lingüísticos y agrega los niveles de significados de la obra o cuestiona estos.

3.2.4.2. LITERACIDAD CRÍTICA POSMODERNA: OTRAS APORTACIONES

La idea de escribir sobre la «literacidad crítica» (Cassany, 2015, p.89), surgió a partir del mismo instante en que pensé sobre la relación dialéctica entre la lectura y la escritura. Si bien es cierto que mi interés cava más en los discursos escriturales, me resulta necesario tratar en este apartado la interconexión y la mutua dependencia que existe entre ambas prácticas; «como actos socioculturales a través de los que los ciudadanos desarrollamos nuestra actividad vital en una comunidad letrada» (Cassany, 2015, p. 94).

El término lo había escuchado en una de las tertulias sobre lenguajes, textualidad y producción intelectual que compartía con los docentes Rafael Cañadas y Yasselle Torres; pero pensaba que quedaba en la mera literacidad o como una cuestión estructuralista y buscaba algo más revelador de los significados visuales. En aquel momento me mostraba un tanto reduccionista y no sospeché en la cualidad crítica de la literacidad a partir de lecturas relacionadas con las artes visuales. Hasta que me familiaricé con el texto de Cassany (2015) titulado: Literacidad crítica: leer y escribir la ideología. Dicho autor considera «literacidad crítica» a todo

[...] lo relacionado con la gestión de la ideología de los discursos, al leer y escribir. Bajo el concepto de literacidad englobamos todos los conocimientos, habilidades y actitudes y valores derivados del uso generalizado, histórico, individual y social del código escrito. (p. 89)

En ocasiones creemos que las lecturas van dirigidas solamente a textos escritos (literales) y no pensamos en la amplitud del concepto ni en la diversidad de textos que se pueden leer. Los aprendientes del diseño gráfico y las artes visuales, no debemos perder de vista la lectura como una actividad del ojo que piensa y el cerebro que mira, constituye una habilidad que permite describir objetos múltiples y dinámicos, establecer relaciones entre los significados de la verdad representada y las experiencias de vida, develar pensamientos, actitudes; es decir, prácticas intelectuales y morales. Esta lectura quedaría inconclusa y poco generosa si no se extrapola, si no se manifiesta a través de códigos verbales o no verbales. De manera que la lectura encuentra el manifiesto acompañamiento, entre otras formas, en la escritura. En esta ocasión, me interesa abordar -no cualquier tipo de escritura- sino la que tiene cualidades críticas.

La escritura crítica es una representación discursiva viva, constante, cambiante y sobre todo contextual. A su alrededor circulan incertidumbres, simulaciones, sospechas, vacíos que se generan por la multiplicidad de contextos: lingüísticos, psicolingüísticos y socioculturales (Cassany, 2015).

De manera que las reseñas, los ensayos e incluso los textos académicos «más rigurosos» escritos, tendrán acogida, aceptación y se comprenderán en dependencia de las tradiciones culturales de quienes los lean. A propósito, recuerdo las tantas veces que tuve que cambiar el lenguaje en Barcelona porque mis palabras no respondían a los códigos sociolingüísticos del contexto catalán, así me sucedió con términos empleados en mi tesis doctoral y métodos inusuales de investigación que arrastraban maneras de discursar propias de las comunidades universitarias de La Habana, Cuba y del Ecuador.

No existe el discurso neutro u objetivo que denomine empíricamente hechos de la realidad. La idea que la lengua refleja la realidad es simple y esquemática. Lo que tenemos en el día a día son discursos, escritos u orales, que se producen en contextos. (Cassany, 2015, p. 91)

Esto de la lengua universal e imperante, de cómo deben ser las cosas o cómo se deben decir por condiciones de dominio, son ideologías discutibles; yo prefiero respetar las diferencias, las distintas maneras de comunicar y compartir conocimientos, sin imposiciones ni ataduras: la voz libre y respetuosa como una cualidad de la literacidad crítica. Cassany (2015) advierte, a través de su discurso sobre la *Lectura y Escritura*, que la complejidad y la dialéctica de la crítica escritural residían en los afectos/efectos de los contextos. El autor hablaba de la necesidad de tiempo y convivencia para entender el humor y el dialecto de los mexicanos ya que sus experiencias lingüísticas y culturales eran españolas.

La crítica no está en la negación por falta de entendimiento, menos en los escarnios del lenguaje diferente; la crítica está en la facultad y capacidad de relación, de interacción y en la reeducación de las perspectivas respecto al arte, a la cultura, a la sociedad, a la política, etc. Cada vez que intento explicar la potestad crítica, me viene a la mente la idea de Eisner (2014):

La tarea del crítico es realizar correctamente una misteriosa hazaña: transformar las cualidades de un cuadro, una obra de teatro, una novela, un poema, un aula o una escuela, o un acto de enseñanza y aprendizaje en una forma pública que ilustre, interprete y valore las cualidades que se han experimentado. (p. 106)

La crítica escritural posmoderna ya no busca la excelencia del autor en tanto persona capaz de estructurar el lenguaje escrito «perfecto, universal, claro, preciso, conciso y trascendental»; interesan las relaciones simbólicas de lo que se escribe con la multiplicidad cultural y social; las conexiones con lo otro que se había marginado: la escritura fugitiva, inmanente y autobiográfica que no encuentra escarnio en las subjetividades.

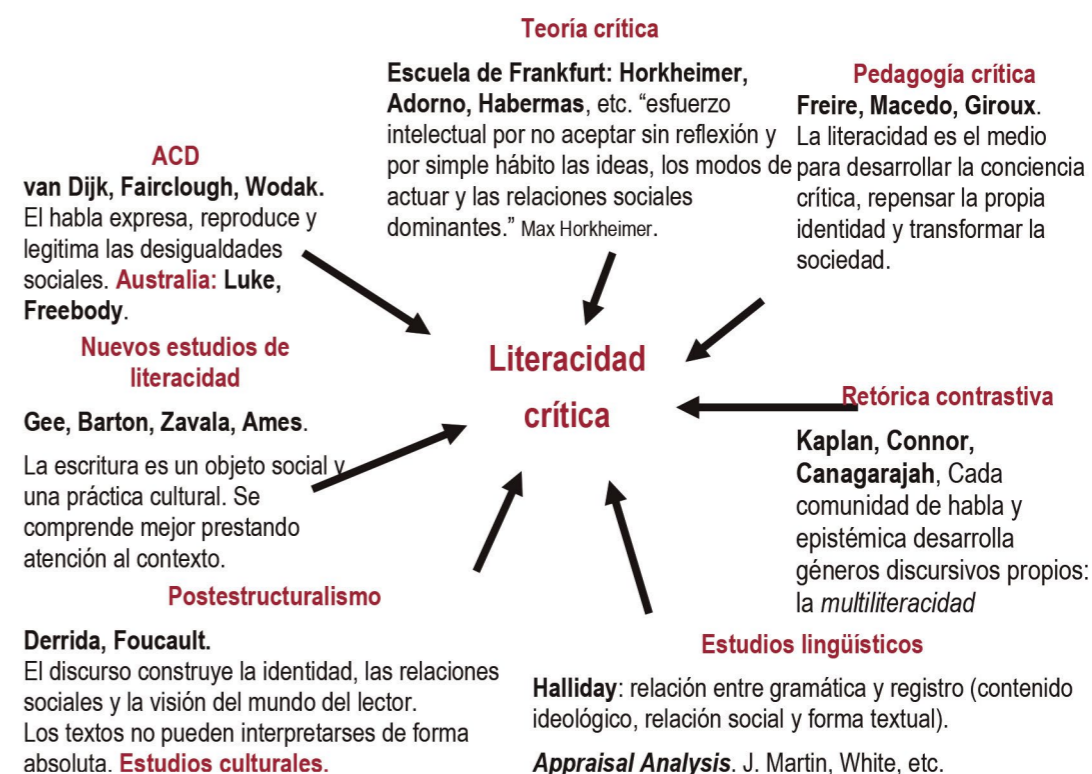


Imagen 3
Principales corrientes y autores en los que se basa la literacidad crítica
(Fuente: Cassany, 2015, p. 93.)

Algunos de los autores considerados por Cassany ya los había consultado para la elaboración del marco teórico de este trabajo; sin embargo, me resultó necesario mostrarlos en este nuevo contexto ya que permite una mejor visualización de las voces y los escenarios en los que se desplazó la literacidad crítica.

La literacidad crítica se ramificó hacia corrientes, tendencias, escuelas y disciplinas para materializarse en la subjetividad de diversas voces que pudimos apreciar anteriormente. A pesar de esta aparente diversidad todos mantienen en común la esencia de la literacidad crítica: la capacidad transformadora de la reflexión en los ámbitos sociales como por ejemplo la identidad cultural. Este será el fin alcanzado, crear capacidades escriturales como práctica sociocultural.

Estas teorías y escuelas vienen a figurar ingredientes para «la cocina de la escritura», título metafórico de uno de los libros de Daniel Cassany. La lectura es un espacio de acción sistémica, no basta con la multiplicidad de ingredientes; el menú de la casa requiere de un proceso de selección, de representación de identidades, de relaciones, de preparación y cocción.

En una de mis clases de Semiótica y Semiología, conversaba con los estudiantes respecto a la metáfora: «la cocina de la escritura» y le pregunté a uno de ellos, ¿cuál es tu plato favorito?; a lo que me respondió: Profe, es la «bandera». ¿Qué tiene la «bandera»?; le volví a preguntar, y me comunicó los ingredientes. Seguidamente, le dije: ¿qué tal si a la bandera (un plato con arroz y mariscos) le agregamos un jugo de papaya?

Su rostro lo delató, no lo haría... No es parte del plato ni es coherente con el tipo de alimentos que lo componen. Con este ejemplo llegamos a la siguiente reflexión: tanto la escritura como la cocina requieren de un sistema más complejo que supone recursos y capacidades de relaciones entre estos y los contextos.

He hallado en el libro antes mencionado algunos matices de la crítica escritural, el primero de ellos es el *título*, construir una metáfora y no reproducir otra lexicalizada ya es una muestra de las capacidades críticas del autor. Los títulos constituyen el estímulo de arrancada del texto escritural, el público intenta encontrar, en estos, indicios conceptuales y su relación con el contenido. La metáfora es un excelente recurso para persuadir, en tanto, supone la capacidad de construcción de tejidos conceptual y epistémicos entre los significados de dos o más objetos en relación. Son las cualidades de los objetos aludidos a través de la metáfora las que entran en el juego semiológico.

El segundo matiz del lienzo crítico es procedimental y no se trata de estructuras pre-determinadas sino de dimensiones prudentes para aproximar a los estudiantes al nivel crítico de pensamiento y producción discursiva. Estas dimensiones que consideré, van más allá de la teoría o del conocimiento sobre cómo escribir bien, de ahí la pregunta de Cassany (1993) y su argumento posterior:

¿De qué sirve saber cómo funcionan los pedales de un coche, si no se saben utilizar con los pies? De la misma manera hay que dominar las estrategias de redacción: buscar ideas, hacer esquemas, hacer borradores, revisarlos, etc. Pero estos dos aspectos están determinados por un tercer nivel más profundo: lo que pensamos, opinamos y sentimos en nuestro interior acerca de la escritura. (Cassany, 1993, p. 15)

La posmodernidad alberga tanta multiplicidad de formas, estilos, manera de pensar y hacer en un mundo donde el pasado y el futuro son presentes desmantelados por la lucha contra los lastres de las tradiciones, de la inercia del positivismo estructuralista, de los vicios pedagógicos que limitan y reducen los conceptos; es decir, la postmodernidad constituye una época de reivindicaciones del aura moderno: la crisis de los grandes autores, del arte clásico y los relatos trascendentales, originales y perfectos.

De manera que los conocimientos, las habilidades y las actitudes estarán en función de una producción que presume de rupturas, imaginación, creatividad, capacidad de relación, organización e interacción y sobre todo en función de la inmanencia, de la desobediencia, de la otredad, de la diversión y del desaprender para enfrentarnos con agenciamiento —como dirían Deleuze y Guattari (2016) — a los nuevos retos de la comunicación intercultural.

Como tercer aspecto de la propuesta crítica, cabe mencionar el vínculo de la escritura con la razón. Cassany (1993) plantea la necesidad de un a priori escritural que se preocupe por las razones para escribir. ¿Qué te motiva a escribir? ¿Por qué escribes? Son preguntas claves. Muchas veces, algunos estudiantes y profesores piensan que la escritura es una cuestión teórica y no práctica, un error generalizado que provoca monotonía y cansancio porque amputa la praxis escritural. La motivación o *motivus*, es aquello que te mueve, te provoca acción; es decir, sin una motivación, no habría escritura; ahora bien, la motivación para que conduzca a una escritura crítica debe estar acompañada de facultades y conexiones contextuales. Por lo tanto, la razón crítica es siempre social. Cada vez que decido escribir un ensayo, un artículo, un libro, etc., lo hago pensando en la función educativa y cultural de los mensajes que les comunico a un público determinado. Para mí, escribir y publicar constituye un acto de generosidad y solidaridad. A propósito, Cassany (1993) introduce las funciones de la escritura y cómo esta sigue siendo distorsionada por la sociedad:

La imagen social más difundida de la escritura es bastante raquítica y a menudo errónea. No todo el mundo califica como escritos lo que se elabora en el trabajo (informes, notas, programas), en la escuela (reseñas, apuntes, exámenes, trabajos), para uno mismo (agenda, diario, anotaciones), o para amigos y familiares (invitaciones, notas, dedicatorias). Asimismo, se suele pensar siempre en la función de comunicar (cartas, cuentos, certificados) y mucho menos en la de registrar (apuntes, resumen de un libro, notas), la de aprender (trabajos, análisis de un tema, reflexiones), o la de divertir (poema, dedicatoria). Con una gama tan limitada de utilidades, es muy lógico que no encontremos motivos importantes para redactar. Pero la escritura tiene muchas utilidades y se utiliza en contextos muy variados. (pp. 16-17)

Continué leyendo el texto de Cassany (1993) y advertí un cuarto matiz crítico, se trata de la imagen del escritor y de la escritura. La crítica postmoderna se inclina hacia cuestiones de la ontoepistemología para abordar ciertos temas. En este sentido, emana la pregunta ¿qué imagen tengo de mí como ser-escriptor? Decía el autor antes mencionado que la escritura sirve para aprender escribiendo, «se trata de explorar las opiniones, las actitudes y los sentimientos que poseemos sobre la redacción. Tomar conciencia de la realidad es útil para comprenderla mejor, para comprendernos mejor y para dar explicaciones a hechos que tal vez de otra forma nos parecerían absurdos» (p. 22).

¿QUÉ IMAGEN TENGO DE MÍ COMO ESCRITOR O ESCRITORA?
Escribir es como fotografiarse, y explicar cómo escribes es como querer explicar la fotografía. [GM]

- ¿Me gusta escribir? ¿Qué es lo que me gusta más de escribir? ¿Y lo que me gusta menos?
- ¿Escribo muy a menudo? ¿Me da pereza ponerme a escribir?
- ¿Por qué escribo? Para pasármelo bien, para comunicarme, para distraerme, para estudiar, para aprender...
- ¿Qué escribo? ¿Cómo son los textos que escribo? ¿Qué adjetivos les pondría?
- ¿Cuándo escribo? ¿En qué momentos? ¿En qué estado de ánimo?
- ¿Cómo trabajo? ¿Empiezo enseguida a escribir o antes dedico tiempo a pensar? ¿Hago muchos borradores?
- ¿Qué equipo utilizo? ¿Qué utensilio me resulta más útil? ¿Cómo me siento con él?
- ¿Repaso el texto muy a menudo? ¿Consulto diccionarios, gramáticas u otros libros?
- ¿Me siento satisfecho/a de lo que escribo?
- ¿Cuáles son los puntos fuertes y los débiles?
- ¿De qué manera creo que podrían mejorar mis escritos?
- ¿Cómo me gustaría escribir? ¿Cómo me gustaría que fueran mis escritos?
- ¿Qué siento cuando escribo? Alegría, tranquilidad, angustia, nerviosismo, prisa, placidez, cansancio, aburrimiento, pasión...
- ¿Estas sensaciones afectan de alguna forma al producto final?
- ¿Qué dicen los lectores de mis textos? ¿Qué comentarios me hacen más a menudo?
- ¿Los leen fácilmente? ¿Los entienden? ¿Les gustan?
- ¿Qué importancia tiene la corrección gramatical del texto? ¿Me preocupa mucho que pueda haber faltas en el texto? ¿Dedico tiempo a corregirlas?
- ¿Me gusta leer? ¿Qué leo? ¿Cuándo leo?
- ¿Cómo leo: rápidamente, con tranquilidad, a menudo, antes de acostarme...?

Imagen 4
 Reflexiones en torno a la pregunta: ¿qué imagen tengo de mí como escritor o escritora? (Fuente: Cassany, 1993, p. 22.)

Por último, me detuve en el análisis y reflexión del nexo existente «entre el placer de escribir y el deber de redactar» (Cassany, 1993, p. 23). Los estudiantes rara vez escriben por placer. El ejercicio ha devenido en trabajo obligatorio del sistema académico y evaluativo. Soy del criterio que cuando desarrollamos cualquier actividad intelectual o no, la magia está en el gusto, en el deleite por lo que se hace, en el enamoramiento que cobeja la experiencia escritural. La escritura debe entenderse como ese momento de representación emocional, del adentro hacia afuera y viceversa, que se retrata a través de las palabras; sin embargo, hay que saber elegir los signos con inteligencia sintagmática y paradigmática para poder comunicar con simpatía. Redactar supone un conocimiento de códigos lingüísticos orgánicos, en movimiento y con sentido discursivo, ya sea retórico o poético. La escritura crítica encuentra en la divergencia el placer y el deber, es un texto comprometido con la innovación y la deconstrucción de significados, y esos significados serían almas vagando sin significantes que permitan la percepción de sus imágenes acústicas, literales o visuales.

3.2.4.3. LA DECONSTRUCCIÓN DE JACQUES DERRIDA: LECTURA Y ESCRITURA DIVERGENTES

Deconstruir es una acción crítica por antonomasia, «irrumpe en un pensamiento de la escritura, como una escritura de la escritura, que por lo pronto obliga a otra lectura: no ya imantada a la comprensión hermenéutica del sentido que quiere-decir un discurso» (Vásquez, 2016, p. 4), sino como estrategia de desplazamiento de significados, manera de desenmascarar las formas hegemónicas de construcción.

La deconstrucción caracteriza un *Ethos* de la lectura. Su atención, su trato, su cuidado se dedica a lo que en nombre de verdades férreas fue puesto al margen, fue reprimido: cada verdad esconde un secreto oscuro, existe solo gracias a la fuerza de eso que es distinto; cada suposición (de la verdad) tiene su presuposición, algo que a la vez la posibilita y la imposibilita. Con esta figura paradójica, llamada por Derrida también «marca doble» (doublé-marque) o doble lazo, entra en acción una desjerarquización del significado, todo se pone en movimiento. (Vásquez, 2016, p. 4)

Según Derrida, la deconstrucción constituye «una estrategia que intenta sorprender al texto en sus zonas marginales, aquellas áreas de menor vigilancia» (citado por Vásquez, 2016, p. 10). De manera que la lectura y escritura críticas de estos tiempos post-modernos convidan al lector-escritor al «espacio polifónico, al texto como un espacio atravesado por relaciones de transtextualidad desde sus palimpsestos, ante el cual el lector ejerce una lectura siempre activa» (Ídem). Por lo tanto, la deconstrucción permite descubrir, develar, desenmascarar las diferencias: acciones opuestas a la actividad acrítica que intenta reproducir, imitar, simular desde las hiperrealidades de los entornos educativos más conservadores.

En una primera aproximación a la deconstrucción llegué a pensar que se trataba solo de estrategias lectoras en función de textos literales, me dejé arrastrar por la inercia reductionista de la lectura. A los estudiantes de Diseño, en su mayoría, les hablas de lectura e inmediatamente les viene la imagen de un libro a sus mentes y no es solo libros lo que se puede leer. La lectura tiene múltiples dimensiones y una de ellas es la dimensión crítica de las obras artísticas visuales. Para escribir sobre una pintura, una fotografía, una escultura, arquitectura, cartel, grabado, dibujo, etc., primero debemos leer las propuestas visuales de sus creadores; interpretarlas, mirarlas con ojos que piensan y se conectan con las experiencias de vida, con otros objetos y sus cualidades.

Para leer una de estas obras es necesario acudir a la cultura visual, a los conocimientos sobre historia del arte, estética, filosofía, y asociarlos a determinados contextos; se debe tener capacidades de abstracción, imaginación y relación con los entornos tanto intelectuales como axiológicos. El proceso no se debe detener en la lectura porque se necrosaría la comunicación, se vuelve más vulnerable ante los virus metafísicos ambientales como la distorsión y eliminación de las informaciones que se dan a través del uso emergente de la lengua oral; de ahí que sea importante buscar continuidad en la escritura.

Para ultimar puedo decir que la crítica postmoderna me ofrece un abanico de posibilidades que pueden enriquecer el discurso crítico de los estudiantes de diseño a partir de la interpretación de algunos rasgos que describen la esencia de la época postmoderna. Estos se relacionan con la ambigüedad del mensaje, la desmitificación de los saberes y culturas visuales hegemónicas, la supresión del yo individual (emociones o sentimientos y autoría intelectual), la transgresión de normas y la escritura creativa.

Si queremos ejecutar la práctica escritural postmoderna debemos relacionar esta con la literacidad crítica, capaz de establecer lazos simbólicos con la multiplicidad cultural y social. La literacidad crítica tiene la capacidad transformadora de la reflexión en los ámbitos sociales desde diferentes prácticas intelectuales como: la lectura, la escritura, la oralidad, la gramática lingüística y las prácticas culturales que en definitiva conforman la multiliteracidad.

Asimismo la deconstrucción como la acción crítica que propone Jacques Derrida, constituye un complemento primordial para la multiliteracidad. Derrida nos facilita el camino para develar, desenmascarar y descubrir las diferencias dentro de un texto (texto escrito, pintura, fotografía, escultura, arquitectura, cartel, símbolo, grabado, ícono, dibujo, etc). Antes y durante la deconstrucción o revelación de las artes visuales, la escritura crítica deberá anclarse a escenarios que facilitarán la comprensión. Los mismos están relacionados con la experiencia de la persona que lee y escribe, la selección y cuidado de la estructura lingüística, la relación del binomio espacio-tiempo, la solución de conflictos y la creatividad.

3.3. LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y LA EDUCACIÓN CRÍTICA PARA UN ACERCAMIENTO AL PENSAMIENTO CRÍTICO Y SU PROYECCIÓN COMUNICATIVA EN ESTUDIANTES DE DISEÑO GRÁFICO

Antes de tratar las experiencias pedagógicas en los procesos de aprendizaje vinculados a la crítica de arte en estudiantes de Diseño Gráfico, no podría dejar de constatar algunos conceptos básicos que facilitarán el entendimiento. De ahí que pienso en la pregunta: ¿cuál es el concepto de pedagogía crítica? y ¿qué aporta en la praxis educativa de la carrera de Diseño? Para responder a estas interrogantes acudí a un artículo titulado ¿Y qué de las pedagogías críticas?, cuya autora es Francly Helena Molina Arboleda. Ella entiende a la pedagogía y a la pedagogía crítica de la siguiente manera (respectivamente):

La pedagogía es el estudio del problema educativo, la reflexión y revisión científica del quehacer educativo, de sus diversas relaciones y temáticas; cómo se manifiesta socialmente en el día a día, lo que ha hecho y ha sido la educación hasta el día de hoy, lo que es y lo que hace la educación [...] Se llama pedagogía crítica porque responde a varias visiones y corrientes teóricas sobre los aspectos sociales, culturales, políticos y educativos de la escuela [...] (Molina, 2011, pp. 2-3)

Considero que las pedagogías críticas como fenómeno es bastante antiguo; los principios del quehacer educativo con intereses acentuados en constructos esenciales de la crítica como la democracia, la libertad, la cultura y la sociedad constituyen puntales formativos que tuvieron escenarios en los filósofos griegos de la Antigüedad. No obstante, Molina (2011) destaca que durante la Modernidad

[...] al movimiento neomarxista expuesto por Gramsci, Althusser, Bourdieu, Passeron; contribuciones de Foucault, y Lacan; las teorías críticas orientadas por Habermas; los enfoques derivados de la escuela de Frankfurt; la perspectiva teórica sociológica y educativa de Henry Giroux, Michel Apple y Peter McLaren y el pensamiento latinoamericano de Paula Freire. (p.3)

Para el ejercicio crítico en las clases de Diseño resulta apropiado tener en cuenta algunas reflexiones sobre pedagogía crítica. Hemos padecido de un racionalismo cartesiano y la voz cantante la ha llevado la razón instrumental por más de cuatro siglos. Esto trae consigo una metodología y una didáctica incapaces de reconocer el valor de las subjetividades y de la autonomía del aprendizaje, un camino auténtico en la educación superior que para las Universidades más audaces ya es trayectoria.

Amerita entender «la teoría crítica de la sociedad con su ciencia de la educación crítica» (Carranza, 2009, p. 77) como piso epistemológico para no caer en el trillado tradicionalismo positivista o en un constructivismo deshumanizante cuyo fin sea el conocimiento y no la persona que conoce y vive en un universo cambiante, físico y metafísico.

La pedagogía crítica constituye una alternativa, debido a que la ciencia de la educación crítica, la somete a una crítica ideológica y concluye que su praxis educativa tiene falencias y errores, porque su hermenéutica no crítica puede versar sobre realidades distorsionadas, dadas por la condición histórico-social de la que depende la praxis educativa; además porque esta no avanza en los aprendizajes hacia procesos transformadores y emancipatorios, que es la tesis básica de la ciencia de la educación crítica. (Carranza, 2009, p. 78)

La praxis educativa artística —a partir de las propuestas de las pedagogías críticas— encuentra la complejidad en el desarrollo del pensamiento crítico y su proyección comunicativa que no es otra cosa que el discurso crítico. De ahí que las pedagogías críticas sirvan como alternativa para tratar al estudiante de Diseño como un individuo creador no solo de un producto visual, gráfico y publicitario sino como persona intelectual y moral que cuenta sus productos como historias de vida, desde las interacciones sociales.

La pedagogía crítica cuestiona a la escuela tradicional, el enfoque tecnocrático de la educación y a todos los agentes que intervienen en ella, y a la vez, proponen una educación progresista y crítica, donde se pueda formar el individuo con una amplia

perspectiva cultural, liberadora y consciente del mundo donde actúa para transformarlo en procura de un pleno desarrollo de la humanidad, en permanente diálogo con el entorno; impulsa la categorización de la educación como proceso colectivo de producción y comunicación de conocimientos, desplazando el binomio clásico y jerárquico en educación (Educador- educando), reemplazándolo por actores con distintos roles que en una acción comunitaria desarrollan el proceso educativo a través de la palabra. (Molina, 2011, p. 6)

La voz de Paulo Freire es clave para comprender la praxis de la pedagogía crítica en Latinoamérica. Ya había mencionado en acápite anteriores una condición humana fundamental para el ejercicio crítico: la autonomía en función de las relaciones sociales y culturales. De manera que esto no debe traducirse al poder del individuo sino a la necesidad de entenderlo como persona que interactúa con un medio intercultural. La autonomía es la capacidad de la persona para discernir y producir valores que enriquezcan y trasciendan en la colectividad. Los educandos, que deberíamos ser todos los que aprendemos a vivir auténticamente —entiéndase «auténticamente» como la manera de vivir bien desde el ser generoso, la capacidad crítica hasta el hacer colaborativo— tenemos como tarea primordial, según Freire (2010):

Trabajar el rigor metódico con que deben aproximarse a los objetos cognoscibles. Y este rigor metódico no tiene nada que ver con el discurso “bancario” meramente transferidor del perfil del objeto o del contenido. Es exactamente en este sentido cómo enseñar no se agota en el tratamiento del objeto o del contenido, hecho superficialmente, sino que se extiende a la producción de las condiciones en que es posible aprender críticamente. Y esas condiciones implican o exigen la presencia de educadores y de educandos creadores, instigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes. (p. 24)

De ahí que las pedagogías críticas sean maneras de posicionarse los educadores y los educandos en el contexto educativo. Este último no se reduce solo al medio escolar, va más allá de la institucionalización de la enseñanza y adquiere dominio en las relaciones

con la alteridad, con experiencias del caos y las trasgresiones de las lecturas. Leer nos servirá para conocer lo que entendemos del otro sobre determinados temas; pero ahí no reside la lectura crítica, no se trata de «comprar mercancía al mayoreo [...] la verdadera lectura me compromete de inmediato con el texto que se me entrega y al que me entrego, y de cuya comprensión fundamental también me vuelvo sujeto» (Freire, 2010, p. 25).

Es aquí donde estudiantes y profesores de Diseño desvirtuamos el soporte neurálgico del discurso crítico. No pensamos en la posibilidad necesaria para la crítica de considerar a los educandos autores en el proceso educativo a través de las Artes Visuales. Los propios estudiantes piden que el docente lea, estudie y comunique lo que aprendió. La dirección educativa ha presupuesto la educación como el espacio ordenado de transmisión de información, esto conduce al prejuicio de que el docente tiene que demostrar que sabe más que el discente. Esta postura es incompatible con las pedagogías críticas.

Cada semestre, el primer día de clase, comparto criterios y valoraciones respecto a la manera en que vamos a proceder con la asignatura correspondiente y advierto que no se trata de quién va a saber más o menos; quién llevará la voz cantante, quién enseñará y quién aprenderá. No se trata de uno ni de otro, sino de todos, porque el conocimiento seguirá siendo infinito, individual y colectivo.

El docente no tiene que vomitar como madre gorriona lo digerido para el indefenso pichón. Se trata de propiciar un diálogo entre investigadores. Tanto los educadores como los educandos tendremos que convertirnos en investigadores. Enseñar, tarea de todos, «exige investigación [...], no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Enseño porque indago y me indago [...] interviniendo educo y me educo» (Freire, 2010, p. 26). Por lo tanto, el aprendizaje —desde las pedagogías críticas— se da por medio de la investigación y esta parte de la curiosidad.

Quienes coparticipamos en el proceso educativo de las Artes Visuales en la carrera de Diseño, a veces creemos que la investigación siempre tiene que ser científica, cosa que aterra porque suena a sistematización del saber, comprobación de hipótesis, nada de subjetividades; es decir, el típico abordaje científicista, un tanto aséptico, que considera poco acertado el saber no científico. Para las pedagogías críticas, lo antes dicho es tendencia y no absoluta, constituye una postura más, no la única. Freire (2010), como pensador crítico, escribió:

La curiosidad ingenua, de la que resulta indiscutiblemente un cierto saber, no importa que sea metodológicamente no riguroso, es la que caracteriza al sentido común. El saber hecho de pura experiencia. Pensar acertadamente, desde el punto de vista del profesor, implica tanto el respeto al sentido común en el proceso de su necesaria superación, como el respeto y el estímulo a la capacidad creadora del educando. Implica el compromiso de la educadora con la conciencia crítica del educando, cuya promoción desde la ingenuidad no se hace automáticamente. (pp. 26-27)

Cuando hablo de investigar lo manejo como vía o acción de aprendizaje autónomo; la clase se convierte en un laboratorio abierto, libre y organizado donde el educador detona la bomba temática y esta logra mayor alcance mientras más seamos capaces de aprender. Un aprendizaje que va más allá de la *episteme*, convida a la ontología y a la metafísica. La crítica construye desde el pensamiento emancipado. No es posible despertar dicha facultad sin desprenderse del yugo tradicionalista de la educación, aquel que tiene de mandato, conducción y limitaciones. El aprendiente en un contexto crítico, necesita investigar porque no se conforma con la voz del maestro.

3.3.1. PEDAGOGÍA DE LA AUTONOMÍA: LA VOZ CRÍTICA DE PAULO FREIRE Y LA NECESIDAD DE RE-CONTEXTUALIZAR SUS PROPUESTAS

El pensamiento crítico va forjándose a través de la decisión personal que compromete con altruismo las relaciones culturales e interpersonales; implica una autogestión de las emociones para ser autónomo y busca la manera de acceder al cambio por medio de la

comunicación y la asunción del ser en compañía: el docente con el discente, el discente con su compañero y/o amigo, el yo con el otro por ambos, el objeto con la sociedad y la cultura.

Mientras planificaba mis clases de Semiótica, Diseño Latinoamericano y Producción Audiovisual sentí la necesidad de condicionar un ambiente educativo que motivara a los estudiantes desde la parcialidad del principio crítico kantiano *sapere aude*, un llamado a atreverse a saber, a servirse de su entendimiento; esto no lo veo como un aprender que se queda en el yo indivisual, para nada, sino como la capacidad de saber con autonomía que posteriormente propone Paulo Freire para el desarrollo del pensamiento crítico. Si quería que los estudiantes elaboraran un discurso crítico, tenía que convidarlos a redescubrir sus capacidades y reflexionar sobre el valor de la imaginación, creatividad representada en la escritura.

Para el desarrollo de una pedagogía de la autonomía (Freire, 2010) que, sin lugar a duda, es uno de los principios fundamentales de la crítica, se requiere de cualidades de la enseñanza; ¿qué exige enseñar desde la pedagogía autónoma y crítica de Paulo Freire para motivar a la creación de discursos críticos?

Esta pregunta me remite a los estilos educativos promovidos durante años, diría desde el inicio hasta la actualidad, por la PUCESD: controlar con evaluaciones aburridas y tradicionales a los estudiantes, el profesor es quien dicta las clases, quien enseña, es el máximo responsable del proceso. Los estudiantes escuchan sin lugar a la irreverencia y reproducen lo que los maestros comunican y los libros que leen. ¿Dónde queda el valor de la autonomía? «No hay docencia sin discencia» (Freire, 2010, p.20), esta cita me permitió pensar más en los estudiantes y su papel en el panorama educativo. De ahí que decidí aproximarme a la propuesta de Freire en mis clases, los estudiantes tendrán que investigar y construir sus campos ontopepistemológicos para poder discursar críticamente.

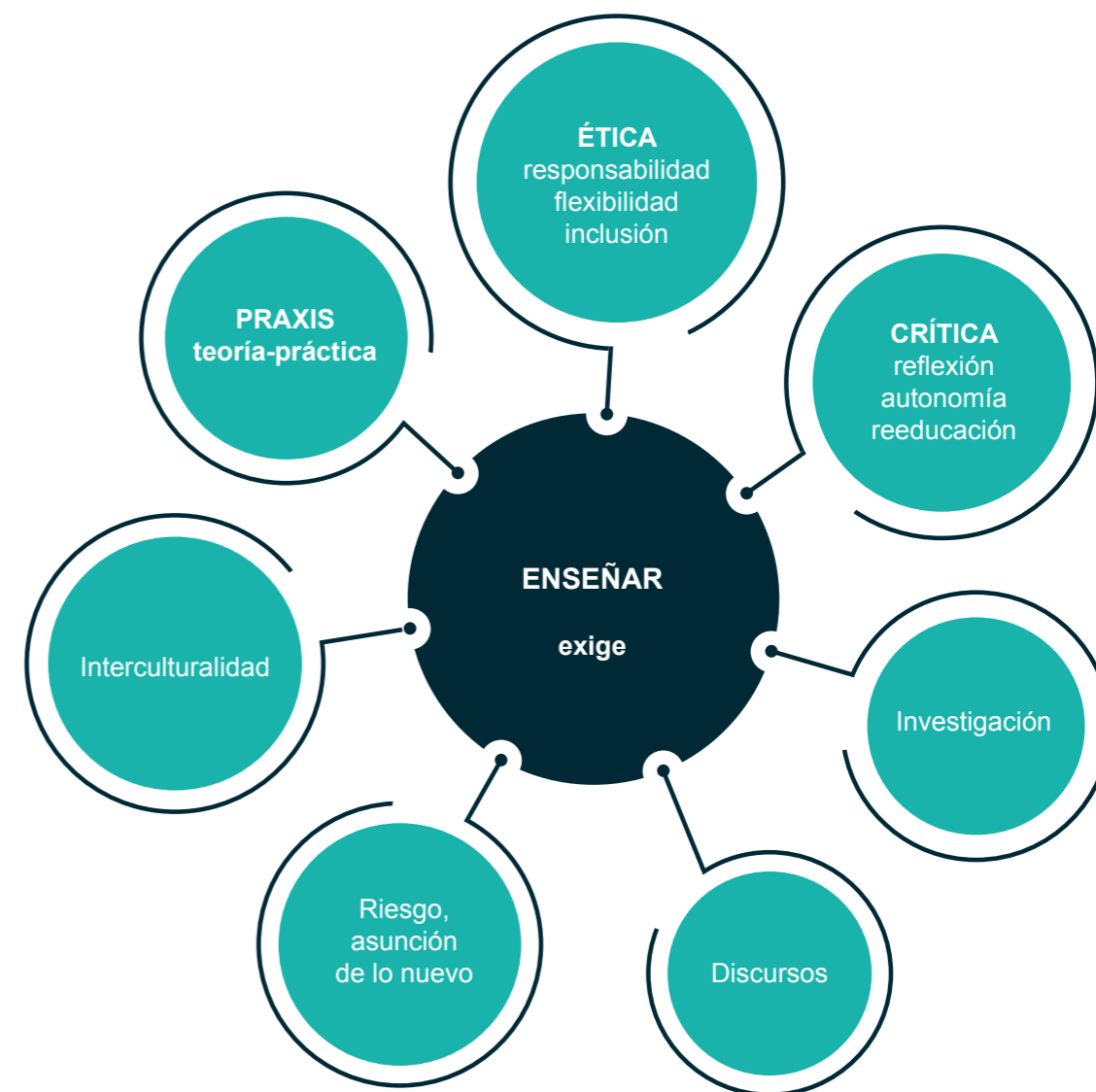


Figura 9
Relaciones filosóficas: exigencias de la pedagogía, coherente con la esencia crítica, desde el pensamiento de Paulo Freire como referente.

Enseñar exige, según Freire (2010): «rigor metódico, investigación, respeto a los saberes de los educandos, crítica, estética y ética, la corporización de las palabras en el ejemplo, riesgo, asunción de lo nuevo, rechazo de cualquier forma discriminatoria, reflexión crítica sobre la práctica, el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural» (pp. 20-36). Al leer las exigencias de Freire, encontré un campo ontoepistemológico de reflexión. Considero que su propuesta es muy inteligente y trascenderá siempre en la praxis crítica de la pedagogía; sin embargo, prefiero sintetizar algunos aspectos y otros atribuirles giros conceptuales y procedimentales.

Para sintetizar, enseñar —desde un enfoque crítico— requiere de *fuerte ética* y esta depende en gran medida de la responsabilidad personal y su compromiso social, supone tener en cuenta/aceptar la diversidad en el sentido amplio del término (diversidad de paradigmas, de personas, de experiencias, entre otras); la fuerza ética convida a la inclusión. Por lo tanto, se trata de ser flexible y mantener una actitud flexible ante lo diverso que construye, deconstruye y litiga con el afán de superar el pasado discriminatorio.

Los estudiantes y profesores de Diseño, en ocasiones, piensan que las cuestiones éticas dependen solo del cumplimiento de los diez mandamientos bíblicos. La ética tiene que ver con el ser que vive con coraje, convive con generosidad y es prudente (Savater, 2012). Pero, ¿qué tiene que ver esto con enseñar y la autonomía? El coraje te obliga a pensar en la búsqueda de capacidades para vivir con desenvolvimiento, exige investigación, ¿qué relación tienen mis experiencias con lo que las ciencias, otras experiencias y la vida han articulado hasta el momento?, la generosidad impide que esa autonomía se pervierta y convierta en egoísmo y la prudencia exige saber más allá de lo perceptible, soñar y proyectarse para consumir deseos.

Todo ello es crítico si en la praxis hay una coherencia entre lo que se dice—cómo se dice y se hace—cómo se hace. Por lo tanto, supone una relación sincera entre pensamiento y acción. Supone diálogos, no solo «identidad cultural» sino interculturalidad que incluye

identidades culturales. Los estudiantes de Diseño para ser críticos y autónomos necesitan del riesgo, atreverse a aprender desde el yo en sociedad y para la sociedad, con interés en lo nuevo que no desecha lo antes conocido (valedero). Y este entramado no se logra comunicar sino es a través de un discurso crítico. De manera que, el discurso crítico, se convierte en la representación comunicativa (verbal o no verbal) del pensamiento crítico. Sin este no es posible dar constancia teórica del arte ni del pensamiento.

Me percaté que las exigencias de Freire no andan aisladamente, no se trata de puntos y aparte, para que constituya una experiencia crítica requiere de la interconexión, interrelación e impacto en paralaje de todas como un cuerpo orgánico, sistémico y complejo en la praxis.

3.3.2. FUNCIÓN PEDAGÓGICA DE LOS DISCURSOS CRÍTICOS

En mi más reciente viaje a Barcelona, por motivos del doctorado (hablo del período 2018-2019), encontré un libro titulado *La crítica dialogada. Entrevistas sobre arte y pensamiento actual (2000-2006)*, de Anna María Guasch. Se trataba de preguntas y respuestas arrolladoras respecto al sistema arte-crítica en compañía de grandes teóricos que han trascendido por sus discursos audaces. Anna María repitió intencionalmente la pregunta a varios autores; sin embargo, quise traer a la vista de ustedes (mis lectores), la respuesta de Arthur Danto, coherente con este apartado.

AMG: ¿Piensa que la crítica de arte ha de tener una función pedagógica para el público en general?

AD: Pienso que la principal función de la crítica es pedagógica: enseñar a los contempladores que el arte es importante para ellos. Esto significa que un crítico debe explicar el significado de la obra, y la razón por la que el significado se presenta en la forma que lo hace [...] Si he gozado de una cierta relevancia como crítico de arte es debido a mi defensa de los fines pedagógicos. En efecto, esta manera de entender la crítica de arte puede ser vista fruto de una crisis en la actividad crítica, en el sentido

de que rompe la tradición de hacer comparaciones sobre quién es mejor y quién es el mejor. Pienso que esto es bueno para juzgar un vino o queso, pero no arte. (Danto, citado por Guasch, 2006, p. 111)

Teniendo en cuenta esta función, la crítica se convierte en una necesidad para la formación del estudiante de Diseño Gráfico que trata a las artes visuales a lo largo de su carrera universitaria e intenta comprender el andamiaje subjetivo que les acompaña. La crítica deviene en capacidad y manera de compartir un bien/fruto del pensamiento maduro y jugoso (en tanto portador de la imaginación y el desvelo de verdades dinámicas, prudentes y socialmente reconstruidas).

CAPÍTULO 4

CONTEXTOS DE LA INVESTIGACIÓN DESPLAZAMIENTOS Y AFECTOS



Las relaciones de aprendizaje requieren de contextos determinados que afectan al pensamiento e influyen en sus desplazamientos. En el presente capítulo trataré los contextos de investigación, de formación y de las experiencias de vida que le dieron sentido a mi tránsito de aprender. Estos tienen que ver con los lugares, los movimientos por el campo de estudio; o sea con los distintos marcos educativos donde he hecho la investigación, donde resido, trabajo y estudio. Pensé en tres contextos fundamentales: Ecuador y la Educación (sería el macroespacio de desarrollo), Santo Domingo (ciudad donde vivo y trabajo), La Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Santo Domingo (donde trabajo), la escuela de Diseño y las tres asignaturas que comparto con los estudiantes y por último mi tránsito por la Universidad de Barcelona y el Doctorado en Artes y Educación.

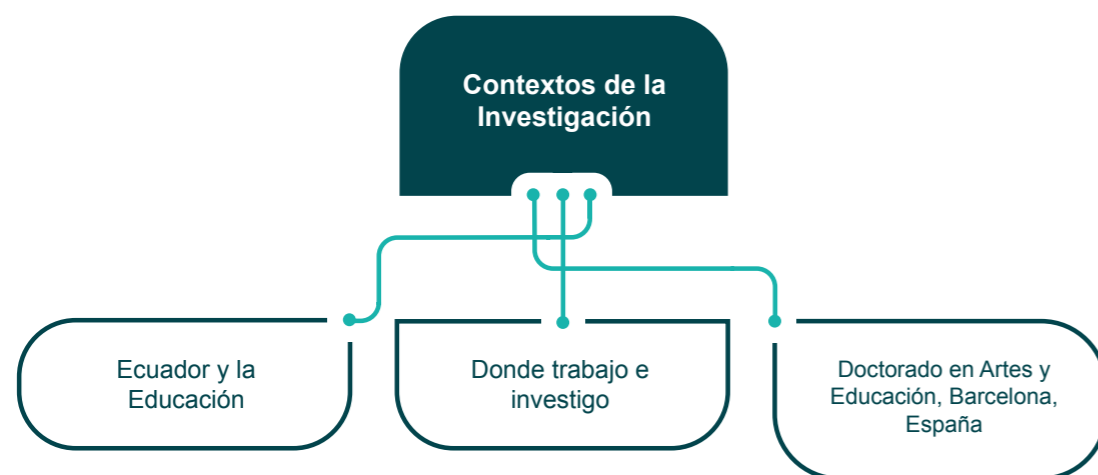


Figura 10
Tópicos contextuales de la investigación

4.1. ECUADOR Y LA EDUCACIÓN: OTRA REALIDAD AL BORDE LITIGANDO

En el año 2010 llegué a Ecuador —después de llevar 23 años de vida, crecimiento y estudios en Cuba— con la idea de mejorar económicamente y el propósito del isleño de la Mayor de las Antillas: volar, conocer otros territorios y culturas. Mi primer trabajo en Ecuador fue en el Colegio Thomas Jefferson, un centro educativo particular ubicado en la ciudad de Riobamba; era profesor de Filosofía, Economía Política e Investigación. Nunca había tenido tantos grupos, tres paralelos por año de bachillerato, en total nueve grupos. También daba clases de Historia y Teoría de la Arquitectura en la Universidad Interamericana del Ecuador UNIDEC, por horas; esta última cerró con las nuevas políticas de calidad en la Educación Superior en el 2012 y pasó a ser un bien público de la Universidad Nacional del Chimborazo (UNACH). Desde entonces, escuchaba a los estudiantes y profesores decir que, en Ecuador, históricamente y por cuestiones culturales, «los ecuatorianos no tenían hábito de lectura ni de estudio». Dudé, por supuesto, de dicha negación categórica porque había conocido a personas con una gran vocación por la lectura y con un recorrido significativo en academias con prestigio a nivel nacional. Hago este comentario a partir de opiniones de mis compañeros de trabajo porque fue lo que me impulsó a cuestionarme ¿qué situación respecto al pensamiento crítico y su contexto educativo existía en Ecuador antes de la implementación de la política educativa propuesta durante el gobierno de Rafael Correa?

Entre los textos que encontré sobre la situación de la educación en Ecuador, me llamó mucho la atención el de Viteri (2006), quien dijo que

[...] la situación de la Educación en Ecuador es dramática, caracterizada, entre otros, por los siguientes indicadores: persistencia del analfabetismo (en el 2001 asciende a 9 %), bajo nivel de escolaridad (en el 2001, número de años aprobados 7,3 y de nivel superior solo el 11,9 %), tasas de repetición y deserción escolares elevadas (causas pedagógicas durante el año lectivo 2004-2005 de un 39,7 %, familiares 15.6

%, personales 15,1 %, económicas 9,9 %, salud 8,9 %, geográficas 5,7 % y otras 5,1 %), mala calidad de la educación y deficiente infraestructura educativa y material didáctico. (pp. 1, 4, 9-12)

Con vocación de historiador y antropólogo, busqué parte de la respuesta en la historia y la cultura de la educación ecuatoriana. Esto me llevó a conocer que

[...] la educación superior en Ecuador en los últimos veinte años se transformó en un mecanismo reproductor de la estructura social [...] Únicamente accedía a esta los grupos socioeconómicamente más privilegiados. La gratitud en la educación superior, establecida a través de la Constitución del 2008, ha sido un primer paso en este camino. (Ramírez, 2013, p. 26)

La autonomía de las Universidades públicas y privadas respondían a sus intereses empresariales, a su economía, al mantenimiento de la matrícula de aquellos con algún tipo de poder y/o dominio social. La democracia y el pensamiento crítico eran temas que se manejaban por conveniencia, mas no por consciencia con fuerza ética. A la universidad no siempre accedían los facultados o más capaces sino los que podían pagar. Las becas eran mínimas y las exigencias académicas para una excelencia educativa era cuestionable. Los profesores se dedicaban a dar clases, poco investigaban; esto daba lugar a un pensamiento reproductivo, mecanicista y poco crítico. Las políticas educativas de las universidades no exigían rigor investigativo, por lo que la producción intelectual era escasa. Al respecto, Ramírez (2013) dijo:

[...] en el caso de las universidades del Ecuador, la generación de pensamiento nuevo ha sido prácticamente nula. En diez años (2002- 2012) la universidad ecuatoriana ha generado solo 10 patentes, y la producción de investigaciones, artículos y libros científicos ha sido exigua. De ahí la pregunta frente a la independencia académica: ¿Puede haber autonomía universitaria si no se genera conocimiento nuevo al interior de las instituciones de educación superior o del sistema? (pp. 31-32)

Sin lugar a duda, pienso que la educación escolar ecuatoriana ha dado un giro trascendental en la atención y calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre todo, en el nivel Superior, a partir del 2008 con las políticas aprobadas por el Gobierno de Rafael Correa. En este contexto se aprobó la Ley Orgánica de Educación Superior, la cual en el Título V: Calidad de la Educación Superior, Capítulo 1: Del Principio de la Calidad, Art. 93. se plantea: «El principio de calidad consiste en la búsqueda constante y sistemática de la excelencia, la pertinencia, producción óptima, transmisión del conocimiento y desarrollo del pensamiento mediante la autocrítica, la crítica externa y el mejoramiento permanente» (LOES, 2010, p. 20).

Se ha promulgado, como parte de la revolución en la esfera de la educación, programas de estudios dirigidos que enfatizan tal propósito: «Una meta central de la educación actual es formar personas preparadas para enfrentar críticamente situaciones e ideas, esto supone favorecer en cada momento de la experiencia educativa, y en todas las asignaturas [...]» (Creamer, 2011, p. 7). La Educación tradicional, apegada a la voz del maestro y reproductiva, dominaba el escenario y todavía subsisten tales rezagos didácticos.

Ecuador es uno de los países a nivel latinoamericano con menores coberturas de matrícula universitaria. En ese sentido, debe ser una prioridad aumentar el acceso a este nivel educativo. De la misma manera se debe garantizar igualdad de oportunidades para todos y todas, puesto que el campo de la educación superior ha sido reproductor y no transformador, en sentido progresista, de la estructura de clases. (Ramírez, 2012, p. 19)

Este contexto y sus entornos educativos, aun cuando sea cierto el progreso en la calidad de la educación, me hicieron reflexionar respecto a cómo ese pasado (no muy lejano) ha calado en las mentes de los estudiantes y docentes universitarios. Pienso en sus formaciones, en los lastres que perduran, en quienes se han resistido a los cambios y mantienen una ideología con ciertas disgenesias; así como en las puertas que les abren y les cierran a los

más audaces y revolucionarios docentes que se preocupan por la innovación educativa desde facultades críticas que cargan con la fuerza de la imaginación creativa, el pensamiento relacional, las capacidades interpretativas y constructivas. Me resulta imposible expandir mi conocimiento sobre esta realidad a los múltiples espacios de enseñanza y aprendizaje de Ecuador; es por ello que preferí centrarme en lo vivido y compartido en la Universidad donde actualmente trabajo como docente e investigador, de donde emergió el problema/objeto actual de estudio.

4.2. DONDE TRABAJO E INVESTIGO: UN CONTEXTO EMERGENTE

Santo Domingo de los Tsáchilas es provincia desde el 7 de noviembre del 2007, de ahí que haya sido considerada como «una sociedad emergente» (Font y Santibáñez, 2012). El nivel cultural e intelectual se ve perjudicado por Universidades condicionadas, otras cerradas con una trayectoria relativamente corta. No hay Universidad Pública, todas son particulares, lo que supone altos costos de matrícula, pensión y demás recursos que requiere una carrera de grado.

En medio de este contexto, se encuentra la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Santo Domingo (PUCESD), aprobada por el Mons. Emilio Lorenzo Stehle en 1996. La misma cuenta con siete escuelas, ocho carreras y dos postgrados. En este centro educativo de nivel superior laboro como docente a tiempo completo desde el 2012 hasta la actualidad. Soy miembro de la Escuela de Diseño Gráfico, a partir de ahora EDIS, donde se interactúa con el objeto artístico visual y sus múltiples proyecciones teóricas y prácticas.

Hablo de un espacio de educación superior que ofrece mayor atención a las exigencias burocráticas que las políticas gubernamentales exigen y al control de la gestión educativa que al propio proceso de enseñanza y aprendizaje con vocación crítica; donde

se patentiza el interés por conservar los lastres de una pedagogía obediente, carentes de cuestionamientos y afectos que muevan a docentes y estudiantes a investigar sobre fenómenos de construcción social.

Donde trabajo todavía hay una fuerte inercia de *Modern Times*, una película que ha trascendido por su valor crítico ante la crisis y las condiciones del trabajo en una fábrica estricta que obliga a sus obreros a moverse como máquinas programadas. En la Universidad donde trabajo hay un registro biométrico para controlar entradas y salidas, horarios, todavía nos obligan a «evaluar» a través de exámenes escritos con preguntas y respuestas en un tiempo determinado con estrictas rúbricas preestablecidas, donde todo se cuantifica. En la distribución horaria de trabajo que está organizada en horas clases, gestión (de la docencia y otras actividades) e investigación; este último parámetro hasta hace poco se dejaba en blanco: cero horas de investigación docente.

He impartido de seis a ocho asignaturas en la Universidad cada semestre, y en la escuela de Diseño Gráfico he enseñado —al mismo tiempo que he aprendido— Semiótica y Semiología, Diseño Gráfico en Latinoamérica y el Ecuador y Producción Audiovisual, Guiones y las Historia y Teoría del Diseño I, II, III, IV, V y VI. Este contexto me permitió ver cómo las artes visuales hacen presencia en el currículo de la mayoría de las asignaturas y también valorar cómo son las relaciones de aprendizaje que prevalecen respecto a estas. Ante tal entorno educativo, era necesario reflexionar críticamente para resolver ciertas necesidades relacionadas con las maneras de pensar, de aprender y de crecer en virtud de la ética que supone ser crítico.

Solo consideré las tres asignaturas primeras, mencionadas con anterioridad, ya que son las últimas trabajadas. Cada semestre hay una tendencia a recibir un nuevo distributivo de asignaturas; lo mismo pueden quitarte algunas que darte otras nuevas sin

previo consentimiento (a lo que dispongan los administrativos que atienden el área de Programación y *Curriculum* y a las propuestas del Director de Escuela).

En los años de experiencia en la enseñanza de las artes visuales pude contactar algunas debilidades en la construcción de los discursos escritos que acompañan los procesos de reflexión, apreciación y valoración de las obras que se estudian durante la formación universitaria. El objeto de estudio de mi investigación apunta hacia los discursos escritos y la mirada crítica sobre las artes visuales en clases de Semiótica, Producción Audiovisual y Diseño Gráfico en Latinoamérica y el Ecuador que conforman la malla curricular de la carrera de Diseño Gráfico. De manera que, en el contexto académico de la carrera, las voces en torno a las artes visuales han devenido centro neurálgico del proceso de enseñanza y aprendizaje en estudiantes de la EDIS y han permanecido silenciadas desde una perspectiva crítica. Por lo tanto, amén de la importancia que tiene el ejercicio gráfico en función del mercado publicitario y todo el andamiaje formal con el propósito de persuadir, constituyen focos fundamentales las manifestaciones como la fotografía, la pintura, la escultura, el grabado, el audiovisual (especialmente el cine) y algunas manifestaciones del diseño gráfico con tendencia a lo artístico que, hasta el momento, han sido descuidados discursivamente desde la escritura y la reflexión crítica.

En medio de este contexto educativo, ante tantas asignaturas gestionadas, me invadían varias sensaciones, por un lado, sentía que se debilitaba mi entusiasmo y por el otro intentaba buscar un móvil para fortalecer el ánimo de innovar y pensar en actividades que respondieran a las relaciones más dialógicas del aprendizaje. Noté que mis clases respondían a un mismo formato, las evaluaciones tenían esquemas similares de preguntas y respuestas de opción múltiple, los trabajos prácticos no gozaban de un seguimiento ni propiciaban una interacción entre los estudiantes y yo. El proceso era cada vez más rutinario: planificaba la clase, me preparaba para darla, al concluir preguntaba

por dudas (pocas veces las habían) y así todos los días hasta que llegaba la semana de evaluaciones en las que no podían faltar las rúbricas, el control en el aula para que no copien y después un reporte cuantitativo (detallado) de los resultados obtenidos a secretaría de la Escuela.

La evaluación cuantitativa nace del culto por la eficacia educativa y en este sentido pertenece a la misma perspectiva conceptual, metodológica y epistemológica que el «modelo experimental», el «esquema tecnológico», la «evaluación objetiva» o la «pedagogía por objetivos». Pero en la actualidad esta vía está bastante desprestigiada (Gimeno Sacristán, 1992b y Santos Guerra, 1994) y ha perdido fuerza ante el creciente empuje y revalorización de las metodologías de tipo cualitativo (hermenéutica, la interpretación antropológica, etc.) que orientan la investigación y la evaluación pedagógica. (Agirre, 2000, p. 84)

No solo los estudiantes eran «evaluados», también los profesores y en nuestro caso como docentes; pienso que la realidad devenía en algo más triste porque el proceso era en sigilo. Esto significa que el docente no sabía cuándo iba a ser intervenido por dos colegas que además no podían comentar las observaciones ni dar sugerencias. Después aparecían cifras numéricas y porcentajes en el reporte de evaluación docente a través de una escala de valores; así podíamos saber cómo nos fue en la visita sorpresiva. Me preguntaba por una lógica crítica que convidara a la discusión. ¿Qué sentido tiene el sigilo en tales circunstancias? ¿Cómo evaluar sin exámenes rígidos? Estas preguntas me las hacía a diario.

Recuerdo la vez que fui evaluado (curso 2017-2018), estaba sentado frente a la laptop buscando el material que iba a utilizar ese día y los estudiantes me habían pedido un tiempo para organizar sus trabajos con vista a la evaluación parcial; de repente llega el visitante (por decirlo de alguna manera) y me dice: buenos días, vengo a evaluar la clase... se sentó al final del aula y como vio que los estudiantes estaban trabajando en grupos y yo «sin hacer nada», me llama y me pide el *Syllabus* para comprobar que coincidiera la

actividad, por suerte en el *Syllabus* venía explícita una actividad autónoma. Ante esta experiencia escolar universitaria me cuestionaba: ¿qué podía hacer ante una situación legalmente instituida?, ¿por qué era necesario un cambio en las maneras de entender los procesos evaluativos? y ¿cómo el fortalecimiento de capacidades críticas favorece el aprendizaje y demás procesos educativos?

A partir del período 2018-2019 anunciaron algunos cambios respecto a la evaluación e investigación docentes, las nuevas propuestas abogan por otras formas de evaluación, a mi manera de entender, más sensatas; el docente sabrá cuándo será evaluado y tendrá horas de investigación. No obstante, estos cambios todavía no los he vivido ni gozado porque otra vez viaje por motivos de mi doctorado.

No todo va por los rumbos de las carencias; la realidad es más amplia y compleja, también ha habido un despertar favorable que convida a las nuevas producciones científicas y etnográficas, reflejadas en tesis de grado, de maestrías; en artículos, ensayos de algunos docentes y estudiantes y sobre todo en eventos donde participan estudiantes y profesores. Pero me siguen faltando los espacios de producción discursiva (representadas desde la escritura) con facultad crítica. Considero que uno de los eventos más significativos y esperanzador para el ejercicio crítico de las Artes Visuales, constituye *Colección de Ideas*.

Cada año, desde la EDIS, se prepara dicho evento cuyo objetivo es dar a conocer los trabajos de los estudiantes en compañía de los docentes en distintas disciplinas, me atrevo a decir que en este se resumen las habilidades y destrezas adquiridas durante el curso. Nos reunimos en el Aula Magna e instalamos los distintos objetos para exhibírselos a la comunidad universitaria. *Colección de Ideas*, un nombre que (en primera instancia) convida a la reflexión en torno al ejercicio escritural, a la praxis intelectual y también a lo que se ha venido desarrollando desde el 2012. Sin embargo,

las competencias escriturales y críticas zozobran en esta historia, más bien el espacio ha sido diseñado para mostrar «lo gráfico», la parte «práctica» del diseño. Unido a la presentación de los trabajos, ha sobrevivido el concurso, tenemos ganadores en fotografía, en carteles, en diseño editorial, dibujo, entre otras categorías; y me pregunto: ¿dónde queda la «colección de ideas» desde la producción crítica intelectual?, ¿en qué momento se le da cumplimiento a la formación crítica y transdisciplinar que proponen los estatutos rectores de la carrera?

Recuerdo el espacio de exhibición del estudiante Miguel Moreira, me llamó mucho la atención la organización y la lógica curatorial del mismo. En un momento determinado me puse a conversar con Miguel y me comentaba que más que la reflexión crítica, el discurso crítico y la parte escritural de las revistas exhibidas, quienes observaron sus piezas les interesaban más la visualidad de las líneas, los colores; es decir, la estética de los objetos exhibidos. Abro al azar la primera revista y, efectivamente, un trabajo visual muy bien logrado, continúo observando en el interior de estas y los textos escritos que acompañaban a las representaciones icónicas les hacía falta, desde mi manera de ver, aquel susurro de la poética que seduce y nos revela capacidades interpretativas, reflexivas, propias del discurso crítico. En ese momento pensé que la necesidad de buscar estrategias, espacios, entornos, actividades que acompañen y fortalezcan desde la crítica a las obras de los propios estudiantes.

En otra de mis conversaciones y diálogos con algunos estudiantes de Diseño Gráfico hablábamos del evento *Colección de Ideas*, de lo que se hacía año tras año y de otras posibilidades discursivas desde una mirada crítica a sus trabajos diseñísticos y producción artística visual. Sus respuestas me llamaron mucho la atención y superaron mis expectativas porque creía que, ante tanto reparo con respecto a la

actividad crítica escritural, no querían este tipo de representación discursiva en su formación y por otro lado se generaron controversias y contradicciones que nos convidaban a reflexionar críticamente.

En la universidad contamos con un espacio llamado «Colección de ideas» que se realiza cada año, en este espacio todos los estudiantes de la carrera de diseño dan a conocer sus mejores trabajos realizados durante el semestre además de que hay un espacio para estudiantes que tienen sus propios emprendimientos lo cual me parece un gran aporte de la universidad, ya que permite la difusión de buenos proyectos que a veces por falta de espacios en los cuales darse a conocer quedan en el olvido. En colección de ideas considero que se debería contar con un espacio enfocado en el **discurso crítico de artes visuales**, el mismo que permita a los estudiantes aprender y valorar el nivel de sus propios discursos críticos. (Micaela).

A partir de los diálogos que tuve con la estudiante Micaela pensé en tres cuestiones: ¿qué hemos venido haciendo en las clases para desarrollar el pensamiento crítico propuesto en el diseño curricular de la carrera?, ¿qué nociones tienen Micaela y demás estudiantes de Diseño de crítica, artes visuales y hasta de diseño? y ¿por qué quienes conformamos la escuela no hemos concebido el evento como espacio de reflexión y producción crítica de los objetos artísticos visuales que se exhiben? Tanto Micaela como yo decidimos quedarnos con las preguntas como cuestiones latentes por contestar.

La universidad ha desarrollado un espacio para dar a conocer a la comunidad las piezas gráficas desarrolladas por los estudiantes en las aulas de clases en cierto período de tiempo, este evento se denomina «Colección de ideas», me gustaría que además de impulsar la creatividad de los estudiantes, el evento tuviera un segmento dedicado al área de **investigación**, que se motive a los estudiantes a interesarse por el futuro de la carrera de una manera más científica, permitiendo generar conocimiento que contribuya al mejoramiento de la carrera en un futuro cercano. (Rosa)

Aquí Rosa habla de algo muy interesante y controversial, por un lado me hace pensar en el efecto de la mirada reduccionista sobre las producciones del diseño dirigidas a lo gráfico desde un análisis estético y por el otro al entendimiento del diseño gráfico con tintes constructoristas sociales, que va más allá del discurso formalista e intenta «diseñar acciones expresivas que permitan la interconexión entre el usuario y el diseño a partir de la cual se constituye la comunicación dentro del contexto social generando intercambios sociales a través de su discurso, entendidas desde la parte gráfica» (Gamonal y García, 2015, p. 12). Entonces, surge otro dilema que lo expreso a través de la pregunta ¿los dibujos artísticos, las pinturas, las fotografías, las instalaciones, los *performances* que se muestran durante el evento son «piezas gráficas» o a cuáles te refieres? Una vez más, otra pregunta que nos hace reflexionar en torno al alcance, variación, extensión de los conceptos del amplio espectro del diseño. Rosa no cree que las manifestaciones antes dichas sean gráficas, de manera que su noción quedaba en el plano discursivo de los objetos como marcas, tipografías, logotipos, señaléticas, hasta quedarse en silencio. No obstante, a ambos nos alentaba la necesidad de investigar, aunque discrepo con que se investigue solo para aprender de «una manera científica», pienso que la multiplicidad de maneras de conocer constituye otra necesidad que el contexto educativo exige.

En el evento de colección de ideas se debería de realizar un discurso crítico de cada obra expuesta, no solo dejarlas de demostración y dar una pequeña explicación tal y como se ha venido habiendo últimamente, si no explicar al público que quiere transmitir mediante su obra, como está compuesto, que elementos lo componen y a qué tipo de público va dirigido. El evento se lo realizar una vez al año siendo en la segunda mitad del año que se lo realiza por lo cual las obras elaboradas en el primer periodo no son expuestas. Las obras que he realizado han sido *packaging*, representaciones gráficas, stand, materiales didácticos para niños entre otros. (Ninoska)

Este contexto me conllevó a la necesidad, entre otras, de proponer la modalidad de crítica escritural sobre artes visuales y diseño gráfico como parte de la producción que se convoca para el evento *Colección de Ideas*. Así los estudiantes tendrán un espacio para

dar a conocer su producción intelectual/crítica y las ideas desde el construccionismo social, la perspectiva narrativa y la complejidad que implica el discurso crítico. *Colección de Ideas* debe abrir sus puertas a los proyectos de trabajo enfocados en las actividades mentales de reflexión, análisis y construcción en torno a la diversidad de imágenes tanto gráficas, artísticas como literales de la cultura visual.

El diseño es una estrategia para la acción mediante discursos que configuran el objeto del que trata para materializarse en una realidad social. Construye así realidad social que influye en los cambios sociales, en las conductas, creencias y juicios de sus destinatarios en mayor o menor medida, desde la movilización de la audiencia para que ejecute una acción, a la “educación” de la audiencia para su respuesta consciente y distinción de valores, y su identificación en su caso. (Miguel)

En una de las tantas conversaciones que había tenido con los docentes Nelson Carrión y Rafael Cañadas sobre el evento *Colección de Ideas* y el interés crítico manifiesto o proyectado del mismo a través de los distintos momentos o modalidades discursivas que habíamos experimentado en las producciones de los estudiantes, le pregunté a ambos: ¿Creen que el evento Colección de Ideas devela, en algunas de sus producciones, el sentido crítico de los estudiantes de Diseño o la necesidad de fortalecer las capacidades discursivas críticas en estos? Nelson me respondió: «No. Nuestro evento que se desarrolla anualmente no se basa en la presentación de propuestas críticas del arte, nuestro enfoque se desarrolla en la exposición de productos vinculados al campo del Diseño Publicitario y Diseño Social». (N. Carrión, comunicación personal, 5 de octubre de 2018)

Después de escucharlo me puse a meditar respecto a su respuesta, una negación que no dejaba de tener parcialmente razón y constituía parte de la verdad del evento. Sin embargo, cuando se coleccionan ideas vinculadas al campo del diseño social, emergen otras necesidades discursivas que van más allá de los artefactos tangibles, tridimensionales y visibles; y volvía al texto *Lo obvio y lo obtuso* de Barthes (1986):

[...] fuera de la publicidad, el anclaje puede ser ideológico, y ésta es sin duda su función principal; el texto conduce al lector a través de los distintos significados de la imagen, le obliga a evitar unos y a recibir otros; por medio de un *dispatching*, a menudo sutil, lo teledirige en un sentido escogido de antemano. [...] en todos los casos de anclaje, el lenguaje tiene una función elucidatoria, pero la elucidación es selectiva; se trata de un metalenguaje que no se aplica a la totalidad del mensaje icónico, sino tan sólo a algunos de sus signos; el texto constituye realmente el derecho a la mirada del creador (y, por tanto, de la sociedad) sobre la imagen: el anclaje es un control, detenta una responsabilidad sobre el uso del mensaje frente a la potencia proyectiva de las imágenes, [...] y es comprensible que sea en el texto donde la sociedad imponga su moral y su ideología. (pp. 36-37)

Rafael, en cambio, no lo veía de esa manera, para él *Colección de Ideas* constituía un espacio que

[...] contribuye a facilitar el desarrollo del pensamiento crítico a través de los modelos y visiones del mundo representados en cada una de las obras expuestas y de las conferencias dadas. Genera aprendizaje a través de la conexión, heterogeneidad, multiplicidad, interrelación de los relatos, correlatos y contrarrelatos que se producen en un contexto abierto y de diálogo. (R. Cañadas, comunicación personal, 15 de mayo de 2017)

Ante tal controversia, resultaba casi obligatorio continuar indagando sobre la viabilidad de fortalecer los discursos críticos en torno a las actividades creativas y de producción artísticas visuales con vista al evento Colección de Ideas. Sobre todo, desde la *conexión, la multiplicidad y la interrelación de los relatos* que mencionaba Rafael. Este momento de diálogo fue fundamental para preocuparme y ocuparme del estudio de los discursos, las nociones, las perspectivas que se tenían sobre las artes visuales, la crítica y el diseño. Y más que todo lo antes expuesto, pensé en la importancia de discursos que narren críticamente el proceso de producción, ya que se observan las piezas, pero no se comunica el proceso que implica un desarrollo del pensamiento y las relaciones humanas durante la creación. Estaba claro qué producto lograron; pero cómo lo lograron, qué ocurrió

durante la elaboración, qué relaciones entre personas, objetos y demás elementos de la sociedad intervinieron en el devenir del producto. Vemos los objetos; pero no conocemos las voces que lo acompañaron, las historias y los afectos. Todo ello, es posible si se acompañan los íconos de otros discursos.



Imagen 5
Yo en el evento Colección de Ideas de la EDIS, PUCESD, 2017

En la imagen 5 hay un legado narrativo visual de lo que supone e involucra el diseño a partir de los mensajes textuales, por un lado, y lo que ha devenido iconográficamente, por el otro. Esta imagen no solo constituye el reflejo de un evento, va más allá de un momento y se desplaza por los objetos visuales que se estudian durante toda la carrera. La imagen abraza al lugar donde trabajo, a los objetos que enseño, las miradas de los demás docentes y estudiantes; me acompañan el fotógrafo, el diseñador, el artista y sus diálogos interculturales.

Este tipo de reencuentro con las imágenes fotográficas también nos hacen reflexionar autocriticamente y pienso en las tantas actividades que pude desarrollar como docente e investigador para generar otros discursos necesarios en la formación intelectual y humana de los estudiantes de Diseño. Sin lugar a dudas, el evento constituye un espacio holístico de proyecciones, que invita, convida a los más diversos ejercicios académicos y de proximidad profesional. Desde mi visión, ha sido una de las ideas más inteligentes para integrar, publicar y compartir las experiencias y competencias de los estudiantes y profesores de la carrera de Diseño Gráfico.

4.3. EL DOCTORADO EN ARTES Y EDUCACIÓN: REVELACIONES CRÍTICAS Y CRISIS DEL CONFORT EN CONTEXTOS DE DESOBEDIENCIAS

El desarrollo de los discursos críticos, las propuestas que se generan, dependen en gran magnitud de los contextos y entornos educativos. He intentado aprender al máximo del Doctorado en Artes y Educación que vengo cursando desde el 2016 en la Universidad de Barcelona, España. Mi historia en el Doctorado es de perturbaciones, afectos y reconstrucción pedagógica. Esta tesis sin el vivir, las interacciones y experiencias educativas de dicho encuentro, no tendría sentido, ni fundamentos teórico-prácticos. Por ello, no podría dejar de hablar de este contexto y sus entornos de aprendizaje. Cada conversación, diálogo, conferencia sobre el devenir educativo de las artes y la ontoepistemología que las relaciones pedagógicas demandan, fueron calando en mi formación como estudiante, docente e investigador y constituyen fuentes significativas en la conformación del discurso crítico.

En ese proceso de interacción y convivencia con los maestrantes, doctorandos, coordinador, tutor, colegas, amigos, espacios educativos, centros de arte y cultura, museos, bibliotecas, calles, etc., construí las preguntas de investigación y fui calando en ciertas

zonas del aprender colectivo hasta hallar algunas de sus respectivas respuestas. Durante estos cuatro cursos advertí un continuo aprendizaje que despertó la curiosidad por el construccionismo social, por la perspectiva narrativa, las narrativas visuales, una educación de la desobediencia y de los afectos. Todo esto forja la actitud crítica. En efecto, la crítica requiere de replanteamientos, resituaciones continuas. Dicho doctorado es un espacio de vida ontológica, epistemológica e intercultural que fortalece las capacidades críticas.

La capacidad crítica, como ya hemos visto, se fortalece fundamentalmente con los procesos de reflexión y con el potencial de pensamiento divergente que promuevan. Recordemos algunas características que reúne la formación crítica: cuestiona, contextualiza (competencia crítica), pensamiento divergente, competencias analíticas, interacción creativa con las personas, tiene como apoyo para dicho pensamiento: lenguajes, contexto social, validación social del pensamiento, autocontrol, acción, recursos. (Rué, 2009, pp. 124-125)

Recuerdo, en el aula 8 del edificio Florensa, tomándonos un jugo de naranja, hablábamos —Clara Mejías, Fernando Hernández y los estudiantes del master en curso— de las distintas proyecciones del arte contemporáneo como detonante cultural y educativo. Entre las interrogantes de aproximación al tema estaban: ¿qué es arte contemporáneo? ¿Cómo relacionar el arte contemporáneo con la educación? ¿Cuál es la brecha entre arte contemporáneo y la educación? La Dra. Clara Mejías propuso el debate desde la política de las «Pedagogías invisibles», un proyecto grupal al cual pertenece que permite el acercamiento a la emergencia del arte contemporáneo y abren brechas para superar los estados de crisis del arte y su relación con la educación.

Pensar en el concepto de arte contemporáneo es peligroso y a la vez enriquecedor, ya que este se manifiesta desde la temporalidad, la espacialidad, la política cultural en boga; desde lo actual, emergente y otras subjetividades. Mientras dialogábamos al respecto, venían muchas



Imagen 6
Seminario sobre Educación Artística Contemporánea. Sala de emergencias artísticas, momento performativo con Clara Mejías y grupo de estudiantes del máster en Artes Visuales desde el Construccionismo Social, Universidad de Barcelona, España, 2016.

ideas a mi mente: recordaba las «negaciones del arte postmoderno» planteadas por la Dra. María Elena Jubrías (mi profesora de Arte V cuando era estudiante de Historia del Arte, 2008); me preguntaba ¿qué relación existe entre lo postmoderno y lo contemporáneo en las artes visuales?, ¿qué limitaciones tiene el arte contemporáneo?, ¿cómo las políticas educativas pueden generar un desarrollo del arte contemporáneo?, ¿cómo integrar el arte contemporáneo en los procesos educativos sin que se represente a modo de complemento sino de esencia?

Hallé, por medio de este encuentro, un espacio de mayéutica, más preguntas que respuestas, algo que me alegra sobremanera ya que dio lugar a la reflexión sobre conceptos pendientes. Fernando Hernández, en un giro interpersonal, me decía que «lo contempo-

ráneo» tiene que ver con el momento cultural que se vive, con una actualidad dinámica y emergente. Coincidimos en los procesos complejos que edifican al arte contemporáneo y devienen en dominio político-cultural de los centros de poder académicos.

Ahora hago una retrospectiva de lo que pensaba y dije cuando abordamos el tema del arte contemporáneo y las actividades pedagógicas (mediáticas) y -sin lugar a dudas- el arte contemporáneo es una gran metáfora visual, compleja y kinestésica. Creíble desde el dominio, desde la voz del crítico que es artista, que ha establecido su alcance. Esta experiencia me convidó a reflexionar críticamente sobre las nociones de arte, los vínculos de las artes con la educación, las distintas actividades de vinculación que se podían desarrollar en las clases con los estudiantes de Diseño; aprendí nuevos tipos de interacción educativa entre docentes y estudiantes a través del juego, de las cartografías, del roce con las distintas estructuras del espacio escolar y no escolar.

La voz de la imagen icónica fotográfica tuvo más sentido al dialogar con Joaquín Roldán y compañeros del doctorado en Artes y Educación; se propuso un método de investigación que —si bien ya venía desarrollándose— concurría de una manera importante para narrar las experiencias educativas con visualidad artística. Las muestras de fotoensayos reafirmaron una de las ideas que estaban en mi mente como parte del proyecto de tesis doctoral: la metáfora visual para la construcción del discurso crítico.

Sin lugar a duda, la fotografía puede constituir una estrategia de investigación educativa basada en las artes visuales de mucha fuerza y dinamismo didáctico, la imagen tiene licencia para comunicar de muchas maneras. Fueron varias las fuentes referidas por Joaquín que despertaron curiosidad en mí para conectar de alguna manera con la presente investigación, tales como *Arte y perspectiva visual* de Rudolf Arnheim, *Los datos visuales en Investigación cualitativa* de Marcus Bank, *Gramática del Arte* de Beijon. J.J., *Modos de ver* por John Berger, *Apocalípticos e integrados* por Umberto Eco, *La aventura semio-*

lógica y Lo obvio y lo obtuso de Roland Barthes. La fotografía como estrategia tiene diferentes líneas y una larga tradición. Por mencionar algunas: desde el ámbito de la cultura visual abordando narrativas de identidad; desde la antropología visual como medio de recopilación y producción de nuevas narrativas visuales, desde el ámbito de las terapias para trabajar dilemas y conflictos en patologías psicológicas, etc. Amén de la importancia y validez de las antes mencionadas, encontré el nexo con mi tema de investigación a partir de la lectura de los textos de Roland Barthes, un referente que me permitió ver, desde la proximidad, un diálogo entre la imagen icónica de las artes visuales (incluye la fotografía) y la textual (escritura). Barthes (1986) propone tres mensajes para el análisis de la fotografía: «un mensaje lingüístico, un mensaje icónico codificado y un mensaje icónico no codificado» (p. 33). Respecto al mensaje lingüístico agrega:

¿Es constante el mensaje lingüístico? ¿Hay siempre un texto, ya sea dentro, debajo o alrededor de la imagen? Para encontrar imágenes sin acompañamiento verbal tendríamos que remontarnos a sociedades parcialmente analfabetas, es decir, a una especie de estado pictográfico de la imagen; de hecho, desde la aparición del libro es frecuente la asociación de texto e imagen; esta asociación parece no haber sido suficientemente estudiada. (Barthes, 1986, pp. 34-35)

Durante la práctica fotográfica del encuentro con Joaquín, en una pared de la facultad de Bellas Artes, me llamó la atención cómo estaba representada ¿la palabra o la imagen?: ESTE, en mayúscula. Acaba de escuchar al docente decir que la imagen era autosuficiente y que no necesitaba de la palabra, añadido a ello la expresión muy popular: «una imagen dice más que cien palabras»; algo que siempre será discutible, sobre todo si consideramos que tanto la imagen icónica como la imagen lingüística, son polisémicas. En ese momento me preguntaba qué significado tenía ESTE, ¿qué pensaba el autor cuando la representó?, ¿en qué circunstancia de vida fue representada?, ¿por qué ahí y no en otro lugar? Me resultaba imposible llegar a conocer los relatos sin un anclaje de significados o sin un acompañamiento discursivo más explicativo.

[...] toda imagen es polisémica, toda imagen implica, subyacente a sus significantes, una cadena flotante de significados, de la que el lector se permite seleccionar unos determinados e ignorar todos los demás. La polisemia provoca una interrogación sobre el sentido; ahora bien, esta interrogación aparece siempre como una disfunción, incluso en los casos en que la sociedad recupera dicha disfunción bajo la forma del juego trágico (Dios, mudo, no permite escoger entre los signos) o poético (el «estremecimiento de los sentidos» —pánico— de los antiguos griegos); incluso en el cine las imágenes traumáticas aparecen acompañadas de una incertidumbre (de una inquietud) sobre el sentido de los objetos o de las actitudes. En toda sociedad se desarrollan diversas técnicas destinadas a fijar la cadena flotante de significados, con el fin de combatir el terror producido por los signos inciertos: una de estas técnicas consiste precisamente en el mensaje lingüístico. (Barthes, 1986, pp. 35-36)

Este (2016) constituye una analogía tripartita entre la fotografía (imagen visual), el texto (imagen literal) y el yo ontológico que me puso a reflexionar respecto a lo que podrían hacer los estudiantes de Diseño Gráfico. A partir de esta experiencia despertó la curiosidad por fortalecer capacidades discursivas más complejas que incluyera imagen y texto escrito, pienso que la idea de fotoensayo puede ser mucho más amplia si propiciamos el diálogo entre la imagen visual y el texto escrito. De esta manera el discurso se ancla y encuentra un relevo desde las relaciones intertextuales (Barthes, 1986).

Esa capacidad de poner a dialogar elementos en los distintos textos, de establecer vínculos entre imágenes y mensajes escritos, y la necesidad de fortalecer dichos mensajes escritos, despertaron un profundo interés que devino en tesis doctoral. No me conformaba con la descripción formal o estética de estos mensajes, me resultaba urgente buscar maneras de aproximación a las reflexiones críticas sobre estas producciones en el ámbito académico universitario del diseño gráfico, en el cual no solo se enseña solo fotografía ni únicamente desde la asignatura semiótica. De ahí que este seminario con Joaquín me haya motivado a seguir haciéndome preguntas e indagando desde enfoques y perspectivas que velen por las interacciones, las relaciones y los diálogos.



Imagen 7

Este (2016). La fotografía como estrategia de investigación basada en las artes. Praxis fotográfica, con mi celular, en el taller de Joaquín Roldán, Universidad de Barcelona, España.

Iniciamos la jornada de diálogos con la docente Juana María Sancho; un encuentro divertido¹² que, sin lugar a dudas, despertó el interés por las proyecciones de la concepción constructora de educación. A propósito, se manejó el constructorismo como horizonte de posibilidades formativo, cuyo arte y parte medular residen en el devenir educativo. La clase se convierte en un escenario de proyecciones humanas, de relatos individuales y colectivos (como muestra la imagen 8). De manera que las perspectivas narrativas por medio de las relaciones interpersonales hacen del constructorismo un modelo educativo más complejo.

¹² Del latín *divertēre* que significa 'tomar otro camino, divertido'; también como algo que agrada, que se le agradece porque resulta ser simpático.



Imagen 8
Introducción a la perspectiva construccionista. Diálogos para aproximarnos a las nociones de Construccinismo Social, maestrantes y doctorandos, Universidad de Barcelona, España, 2016.

Este seminario constituyó una introducción al construccionismo social, me abrió las puertas a las primeras nociones, acercamiento y proyecciones epistemológicas y ontológicas. No obstante, constituyó mucho para mí, ya que fue en este momento cuando decidí optar por dicho enfoque. Con anterioridad solo tenía claro el tipo de investigación, los métodos y las técnicas; pero no el enfoque ni las perspectivas.

La voz de Juana Sancho, la manera con que me invitaba a reflexionar sobre el entramado de las construcciones sociales en el ámbito educativo desde los diálogos, los procesos, la mirada puesta en los problemas sociales y sus posibles soluciones a partir de las relaciones de aprendizaje y los vínculos de los entes activos de la educación con la sociedad, me motivaron a ir más allá de mi realidad tradicional en el contexto educativo universitario

y explorar otras rutas más dinámicas y complejas de interconexión, *ethos* y de múltiples interacciones con los conocimientos sobre artes visuales. Pude advertir el sentido crítico del construccionismo y el valor de sus discursos.

Fue una jornada de múltiples relatos y conjeturas; entre ellas: la crítica al hieratismo positivista del modelo cartesiano, a la educación institucionalizada y fabril y a los supuestos de la objetividad. A partir de esta experiencia en el marco del doctorado, comprendí que «el grado en el que un dar cuenta del mundo o del yo se sostiene a través del tiempo no depende de la validez objetiva de la exposición sino de las vicisitudes del proceso social» (Gergen, 1996, p. 75).

Desde aquí vi al construccionismo social como un enfoque abierto a los discursos desde una dinámica social que incluye múltiples realidades, voces, criterios, miradas, etc. El construccionismo social convida a reflexionar críticamente sobre las distintas realidades que conforman los discursos. En la diversidad encuentra su crecimiento, en las múltiples relaciones de lo distinto, ya sea en teorías, en verdades y en maneras de proceder. La crítica encuentra su valor en su propia esencia crítica, y no le impide continuar.

[...] para el construccionista el proceso de desmantelamiento de la retórica construccionista es un fin a tener en mayor estima, porque este tipo de incursiones – el poner en tela de juicio las consecuencias pragmáticas del construccionismo, el develar los dispositivos literarios de los que deriva su fuerza retórica, el elucidar los procesos sociales a partir de los que han surgido, el indagar en sus raíces culturales e históricas, y el desafiar sus valores implícitos- son las que el propio construccionismo exige. A través de este tipo de refutaciones, unas voces que de otro modo serían acalladas alcanzan a tomar parte en la conversación, y el diálogo se ensancha. (Gergen, 1996, p. 104)

Otro de los seminarios que me abrieron los ojos y la mente para diseñar rumbos ontopistemológicos en mi tesis fue el de *Genealogías de los estudios de cultura visual*, a cargo de Aída Sánchez de Serdio, su pensamiento y voz fueron detonantes de múltiples

debates sobre los distintos derroteros de la cultura visual (poco transitados, al menos por mí). Desde lo etnográfico, autoetnográfico y hermenéutico, trazó un camino de alteridades y metáforas visuales que conforman la cultura en la educación artística. Pude advertir la madurez de los discursos de Sartré, Spinoza, Leibniz, Foucault; quienes abordaron los componentes de la cultura visual con pensamientos críticos.

Otra vez vi la metáfora como recurso viable en la aproximación de los discursos críticos, a partir de este encuentro con Aida, comencé a leer a Foucault, quien me permitió articular el lenguaje de mi tesis a partir de sus nociones sobre discurso, crítica y las relaciones entre ambos constructos. La manera en que Aida se aproximaba a las artes visuales, desde la cultura visual y la educación, me amplió el horizonte de lo que posteriormente consideré pertinente abordar en el apartado sobre las nociones de la crítica en el capítulo 2, donde abordo la crítica como discurso cultural y artístico.

Nociones como giro educativo, mediación, performatividad, investigación artística, crítica institucional, etc. han empezado a circular en relación a las conexiones entre educación y arte, aportando nuevas capas de complejidad a esta relación y situándola en el centro de los debates culturales actuales. Ahora bien, estos conceptos no sirven tanto para dar una carta de naturaleza celebratoria a las posibilidades positivas o afirmativas de las interrelaciones entre arte y educación, sino que sobre todo crean nuevos espacios de discurso y de práctica que contienen también sus propias tensiones y contradicciones. (Sánchez, 2016, p. 2)

Sin lugar a duda, *Educación artística, perspectivas críticas y prácticas educativas*, constituyó otro de los seminarios que me reafirmó el valor de la perspectiva crítica en la praxis educativa de las artes visuales en estudiantes de Diseño Gráfico. Las estrategias de aproximación al discurso crítico y su valor en el ámbito educativo fueron tratadas a partir de experiencias interactivas en distintos contextos contados por Fernando Hernández, quien estaba al frente de este encuentro; hablaba del sentido de la crítica y su relación con las narrativas visuales mediáticas y la cultura en los procesos de enseñanza

y aprendizaje, así como de la necesidad de desarrollar capacidades interpretativas con un fin productivo. Estas acciones intelectuales guardan una estrecha relación con las funciones de la crítica.

Una de las muchas misiones hoy encomendadas al sistema escolar es la de capacitar al alumnado para descifrar e interpretar el mundo en el que vive y poder contribuir, con los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas o desarrolladas en la escuela, al sistema productivo, social y cultural. (Sancho y Hernández, 1997, p. 82)

Fernando Hernández mostró ejercicios que cavan en la subjetividad de los alumnos, los mismos que contaron sus historias a través de audiovisuales. En los materiales mostrados existía una dualidad entre el representante y el representado que dialogaban sobre lo que aman y no tanto de lo que saben. De manera que —aquello que pensaba no poder abordar en una investigación: el amor— era tratado como núcleo rector en la ética de la praxis educativa y como elemento esencial en la construcción crítica del cuerpo teórico-ontológico que soporta las relaciones de aprendizaje desde la óptica constructorista social. Su discurso me impulsaba a leer sobre estas cuestiones que han sido rechazadas por los textos positivistas y las publicaciones heredadas del pensamiento científico y estructuralista.

Fue Fernando y este espacio de acompañamiento, los que me ayudaron a entender que la crítica de las artes visuales va de la mano con la cultura visual y las distintas experiencias de vida (emocional y cognoscitiva, ambas en paralaje). En este contexto la perspectiva crítica tenía un fuerte propósito educativo y de expansión por cuestiones más ontológicas y éticas que no había comprendido en su cabalidad durante el seminario, de ahí que continué leyendo textos de Fernando Hernández y pude advertir cuestiones relacionadas con su noción crítica respecto a la corriente Educación de las Artes y Cultura Visual, la cual

[...] no buscaba sólo ampliar los objetos y artefactos que podían formar parte del acervo de estudio del arte en la educación, incluyendo los que forman parte de la



Imagen 9
Conversaciones, clases y diálogos con Fernando Hernández sobre las perspectivas críticas, Universidad de Barcelona, España, 2016.

cultura popular. Lo que se proponía no era una cuestión de ‘objetos’ sino de las estrategias y formas de aprender. Lo que significaba que la pregunta a responder era cómo favorecer el cambio de posicionamiento de los sujetos, y pasaran a constituirse de receptores o lectores a visualizadores y autores críticos.

El desafío consistía en quebrar los posicionamientos hegemónicos respecto a las manifestaciones y las prácticas artísticas, explorando relaciones y posibilidades de interpretación y producción que hasta ahora no habían sido consideradas por las narrativas autoexpresivas o disciplinares de la Educación Artística. Esto suponía, por ejemplo, expandir la pregunta que había sido central en la educación de la imagen (en la escuela y los museos) ¿qué ves en esta imagen?, ¿qué historia cuenta esta obra? y dirigirse hacia un terreno que había sido poco explorado: ¿qué veo de mí en esta representación visual? (Hernández, 2013, pp. 75-76).

Esta amplitud y flexibilidad crítica, me daban luces para continuar con mi propósito investigativo: fortalecer los discursos críticos en los procesos de aprendizaje de las artes visuales en educación universitaria del Diseño Gráfico, desde esta perspectiva crítica no importaba tanto el objeto o artefacto, su estética ni los conceptos hegemónicos sino sus relaciones con la persona, cómo intervienen en el *becoming* de los estudiantes. Así, la crítica abraza a las historias personales y no la de la “obra de arte”, sin perder de vista las relaciones con las representaciones visuales



Imagen 10
Con Dennis Atkinson en sus conversaciones sobre *The force of art, disobedience and learning*.

Dennis Atkinson, durante su conversación, diálogo, intercambio, supo advertir que la desobediencia es un gran móvil para aprender, y yo diría que para aprender críticamente. Nunca habría entendido la desobediencia desde esta noción de evento no premeditado; en primera instancia me parecía una aventura del saber. Luego fueron apareciendo otros términos como las perturbaciones, las provocaciones como parte de la vida. De manera que retomé estas nociones y el contexto en el que Atkinson las desarrolló como nuevo paradigma pedagógico coherente con los discursos críticos/objetos de estudio de mi tesis doctoral.

Al llegar a su encuentro, noto que había ocurrido una transformación del aula, los maestros estaban disfrazados y descolocados del espacio habitual de clase, compartían vino y cerveza, dulces... (Como muestra la imagen 10); una especie de fiesta inesperada. Pienso que este contexto de diversión es vital para el desarrollo del pensamiento crítico. De ahí que lo haya considerado como otro ejemplo que me reposiciona e interviene en mi trabajo investigativo.

Como parte del ambiente artístico-educativo que generan el doctorado y el grupo investigativo Esbrina, se desarrolló el encuentro *How do teachers learn? Cartographic approaches on teacher's corporeal, ecological and nomadic learning*, con Elizabeth de Freitas; un evento de diálogos e intercambios culturales, pedagógicos, artísticos en la Fundación Antoni Tàpies de Barcelona sobre las cartografías visuales como textos que mostraban las maneras de aprendizajes, tanto de artistas, estudiantes como docentes.

Fue en medio de este contexto cuando me convencí que las cartografías merecían tener un espacio de reflexión en mi tesis doctoral. La pregunta era ¿cómo? Y comencé a tramar desde las capacidades de relación que se establecen a través de las cartografías, las maneras de discursar tan coherentes con el construccionismo social, los diálogos continuos y divertidos que nacen de cada tejido visual que en las cartografías se muestran.

En las imágenes 11, estudiantes, docentes, expositores, público en general nos agrupamos para compartir las experiencias de interacción cartográfica, eventos de arte, pedagogía, crítica integral; ¿cómo aprender los docentes desde el enseñar en relación con los estudiantes?, ¿cómo romper la inercia de una educación unidireccional, obediente y aburrida? y ¿qué tienen las visualidades artísticas-culturales para las pedagogías críticas?

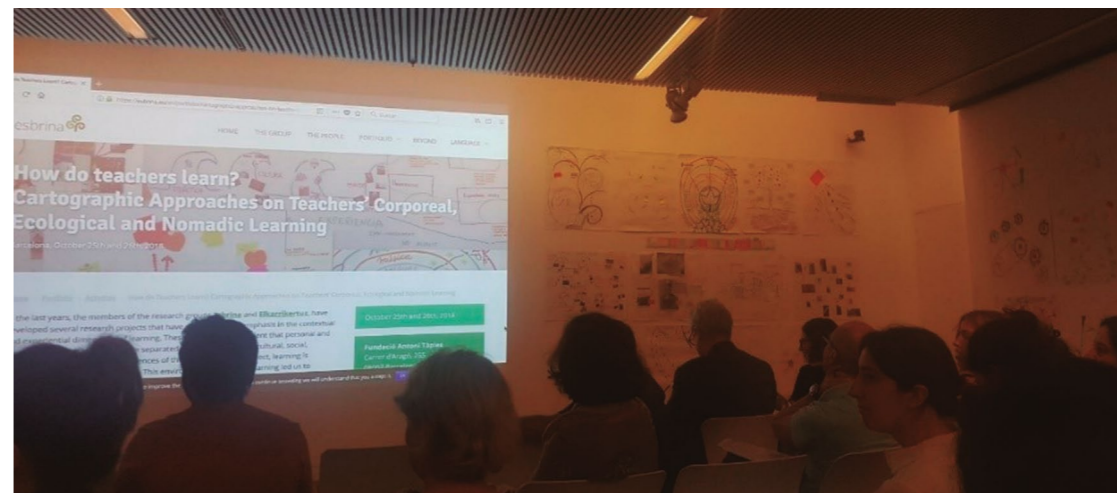


Imagen 11
Jornada a cargo del grupo de investigación Esbrina en la Fundación Antoni Tàpies, Barcelona, España, 2018.

Vivir las narrativas culturales, artísticas, pedagógicas que ofrece el doctorado en artes y educación, darme cuenta de la multiplicidad discursiva sobre las artes visuales, despojado de prejuicios cientificistas, elitistas, hegemónicos; constituyen experiencias de entornos y contextos desarrolladores del pensamiento crítico, complejo, divertido que está próximos a los propósitos de este trabajo investigativo.

CAPÍTULO 5

MARCO TEÓRICO METODOLÓGICO



Contar mi devenir como investigador, las experiencias que construyen las múltiples maneras de pensar, indagar y producir (modos y medios de abordaje), los afectos y efectos de los procesos investigativos, resulta necesario para comprender el cómo lo hice y cómo he crecido desde la diversidad, la incertidumbre y los giros metodológicos que ha permitido ordenar el caos procedimental que ha generado la aproximación al ejercicio crítico sobre artes visuales en Diseño Gráfico.

El marco metodológico de esta tesis describe, narra y explica mi paso por distintos tipos de investigación hasta llegar a la cualitativa con un enfoque construccionista social cuyos diseños son de investigación-acción y algunos respaldados narrativos; además, consideré métodos como la observación, el hermenéutico y técnicas como la observación participante y las entrevistas.

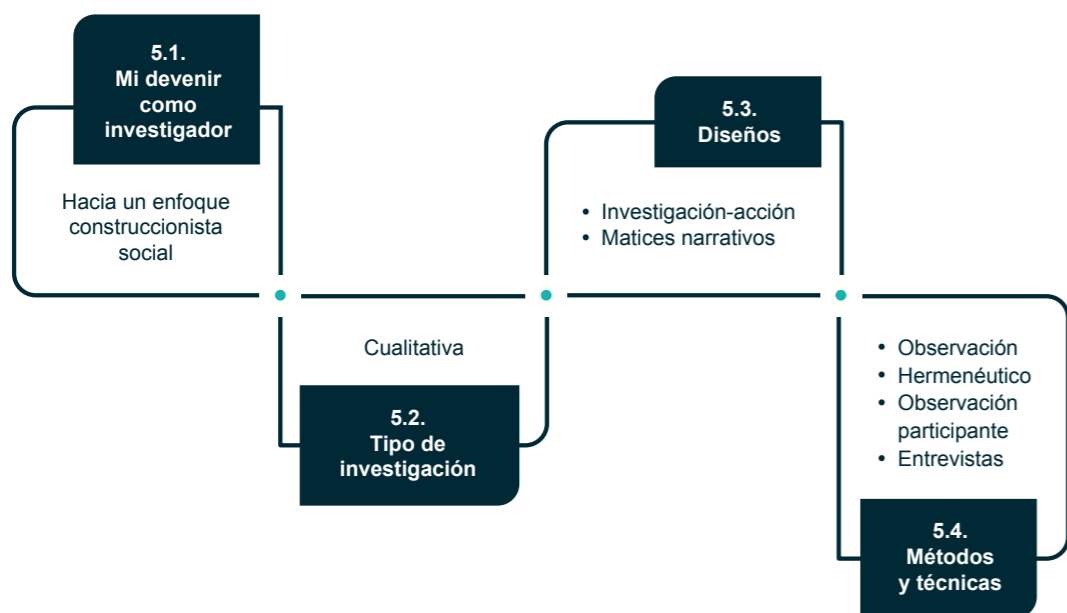


Figura 11
Tópicos del Capítulo 4: Marco Metodológico

5.1. MI DEVENIR COMO INVESTIGADOR Y LOS GIROS METODOLÓGICOS QUE CULMINARON APUNTANDO HACIA EL CONSTRUCCIONISMO SOCIAL

Antes de tratar la metodología utilizada en mi investigación les hablaré de mi historia como investigador y cómo he venido investigando. De esta manera podré explicar —desde los relatos— los giros procedimentales, las nociones y las formas de aproximación a los objetos de estudio que me han motivado desde el grado hasta el doctorado.

Mi tesis de grado consistía en una monografía sobre la obra pictórica de la artista cubana Rocío García de la Nuez, hice un análisis crítico sobre su producción desde la década de 1980 hasta el primer lustro del siglo XXI. Era una investigación cualitativa, descriptiva, historiográfica, tradicional en el contexto de la Facultad de Artes y Letras de la Universidad de La Habana. Utilicé técnicas como la entrevista, la observación y el fichaje bibliográfico para el desarrollo de la misma.

Luego cursé la maestría en Ciencias de la Educación en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, aquí fue más traumático el proceso de investigación, se trataba de una investigación de tipo mixta: cualitativa y cuantitativa, al final yo lo veía cualitativo aunque me forzaran a tabular encuesta y usar programas estadísticos para finalmente demostrar que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Semiótica no era coherente con un pensamiento crítico y proponer entonces estrategias didácticas que permitieran desarrollar capacidades críticas a través de un manual didáctico.

Investigar para mí era un proceso tortuoso, me resultó difícil desconectar de los proyectos mixtos (cualitativos y cuantitativos), de lo experimental, del *pretest* y *posttest*, de las tabulaciones a partir de encuestas; es decir, del lastre del positivismo y el cientificismo que abogan por la «objetividad» (entendida como verdad estadísticamente comprobada)

y «la aplicación de una serie de mecanismos de control y fiabilidad [cuyas] condiciones de investigación y sus resultados puedan ser reproducibles, verificables, extrapolables, generalizables y aplicables» (Hernández, 2008, p.87).

En el año 2015 presenté un proyecto de investigación para postular al programa doctoral en Artes y Educación que oferta la Universidad de Barcelona. Este respondía a una metodología tradicional coherente con el paradigma cualitativo del positivismo, a la concepción de investigación y al enfoque que hasta el momento había aprendido en la Universidad de La Habana y en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Una vez que fui aceptado en el programa doctoral, viajé a Barcelona y asistí a los primeros seminarios presenciales con los profesores: Fernando Hernández, Juana María Sancho, Fernando Herraiz, Aída Sánchez, Clara Mejías; todos en compleja interacción con las artes, la educación, las ontologías de la educación artística y la crítica de todo ello como un sistema rizomático. Le daban la importancia que merece al devenir de los procesos educativos, al diálogo entre los aprendientes. Nos hablaron de la necesidad de conocer qué tipo de docente queremos ser, resituarnos como estudiantes y escuchar las voces de los discentes, convertir la clase en un laboratorio de historias, subjetividades, cavar en los subterfugios de la educación y las artes. De manera que los seminarios me convidaban a reforzar la facultad crítica como esa capacidad de crear, imaginar, relacionar, develar los procesos ontoepistemológicos a partir de una metodología dinámica y coherente con las miradas construccionistas sociales.

Recuerdo la primera conversación a través de una video llamada con el director y tutor Fernando Herraiz García, me preguntaba si había leído o trabajado con el nuevo paraguas metodológico que ha devenido en estudios investigativos doctorales, se refería al construccionismo social, a la investigación basada en las artes, a los proyectos de trabajo, a la investigación poscualitativa y a la perspectiva narrativa. Con la satisfacción del aprendiente que

no sabe; pero que está consciente de un aprendizaje, le dije que nunca había estudiado esos constructos. Todo me resultaba novedoso. Fernando Herraiz, al notar que todas aquellas propuestas metodológicas eran desconocidas para mí, inmediatamente se pronunció con humildad: no te preocupes, lo vas a aprender en el camino.

Creo en el valor y la complejidad de los procesos, coherente con la metodología aprendida en el seminario *Introducción a la perspectiva construccionista* guiado por la Doctora Juana M. Sancho, quien trataba la importancia del devenir en la educación. Habló del grupo *Esbrina*, el cual se manifiesta en pro del valor del movimiento de las subjetividades humanas, al pensamiento que cuestiona la idea de fábrica en ambientes educativos y sustenta la necesidad de narrativas visuales auténticas que reflexionen en torno a las relaciones interpersonales, a las múltiples visualidades de la cultura. Durante el intercambio de saberes con J. M. Sancho, sentí que el diálogo se convertía en arte, la espontaneidad en confianza (todo ello propio de la mirada de Construccionista Social).

Ingresar en la Universidad de Barcelona supuso cambiar la visión como investigador y resituarme como sujeto con experiencia desde el construccionismo social, me animó a llevar a cabo los procesos investigativos desde la perspectiva narrativa y ser consecuente con dicho paradigma y sus propuestas.

Sobre el construccionismo social Gergen (septiembre, 2010), en una charla que impartió en *The Taos Institute* decía que como sea que le llame al construccionismo social, como sea que lo caracterice, no será demandado por la cosa en sí, sino que crecerá a partir de un grupo de relaciones del cual somos parte. Va a cargar consigo algo que llamaremos valores. Y no existe ninguna construcción con un valor neutral. Tampoco una descripción del mundo que tenga valor neutral. Y se preguntaba, ¿acaso esto nos sugiere que todo lo que consideramos como real, todo lo que consideramos cierto, todo lo que creemos absolutamente claro, las verdades del día a día, las grandes verdades de la ciencia, de

la religión, todo aquello que defendemos, la razón por la cual nos levantamos cada mañana proviene de un trasfondo relacional? Proviene de con quienes hablo, con quienes me relaciono, de aquellos que me preocupan y que se preocupan por mí.

Otras de las interrogantes que hacía Gergen (septiembre, 2010) y que coincidían con mis dudas, fueron: ¿cuál es mi reputación?, ¿cómo nos llevamos entre nosotros? Las relaciones son la pieza central para la mayoría de los construccionistas. Es una forma de orientarse en la vida, como construcciones como personas insertas en relaciones que tienen algún tipo de valores compartidos. No es un sistema de creencias. No es cosa de decir si eres o no construccionista. Es una forma de decir, de escribir, es un recurso que, puede o no, ser usado. El construccionismo es una forma de hablar, una forma de mirar las cosas. Y lo que no hace es eliminar ninguna perspectiva en particular. Se pregunta: ¿cómo es esto posible y cómo nos relacionamos con esto? Por último, el autor aborda la gran preocupación del Construccionismo social por la multiplicidad en el mundo, y cómo poder conciliar estas multiplicidades.

Compartir discursos en el programa doctoral me permitió conformar un lienzo crítico y con mayor fuerza ética porque sentía que era sincero, mi experiencia contaba y la de los estudiantes. Con anterioridad éramos voces silenciadas y sin credibilidad porque no conformábamos parte de la palestra de investigadores famosos, con trayectorias. Ahí fue cuando comprendí que en la historia de la educación relacionada con las artes contamos los que verdaderamente hacemos historia desde el día a día, desde las experiencias más cotidianas del aprender. Fue cuando comprendí que el construccionismo social es un enfoque inclusivo, intercultural, humanista y crítico.

Intento buscar en las cualidades más que en las cantidades, y voy encontrando soluciones de los problemas en las relaciones teóricas y prácticas del proceso educativo a través de los diálogos, no en fórmulas ni operaciones estadísticas. Los diálogos permiten una mayor interacción social de las ideas. Es en las relaciones pedagógica dialógicas donde

la diversidad, el eclecticismo, la alteridad y la deconstrucción moderna —como rasgos propios del contexto posmoderno— encuentran un sentido crítico y humanista. Decía Gergen (2007):

A pesar de que el término «posmoderno» ya ha sido empleado en tantas y tan diversas formas que la decadencia y el cliché resultan inmanentes, el término indexa un enorme dominio de diálogos dentro del mundo académico. Han sido centrales para estos diálogos viejos conceptos («modernistas») como «verdad», «racionalidad», «objetividad», «conocimiento individual», «evidencia» y «progreso científico». Sin importar el lugar en el que uno se encuentre ubicado en los diálogos, resulta difícil involucrarse en la confluencia concatenada y estimulante de ideas, sin moverse hacia nuevos espacios de entendimiento.[...] estos diálogos han tenido un enorme impacto sobre la metateoría, la teoría, la metodología y la práctica [...] (pp. 93-94)

Las relaciones dialógicas en el proceso investigativo (propias de la propuesta construccionista social posmoderna), constituyeron causas de primera línea al cambio de paradigma. Logré una interacción más dinámica con el objeto de estudio que antes trataba como mera cosa inanimada. Aprendí a tratar al objeto como algo que nos edifica como personas, investigadores y docentes en compañía de otras voces con sus distintas verdades.

El construccionismo social tiene varias proyecciones teóricas, ontológicas y metodológicas vinculadas a los discursos, que parten del vínculo entre el «yo relacional» con la sociedad inmediata, las tradiciones y las múltiples verdades/propiedad del lenguaje.

Cada tradición tiene sus propios criterios de valoración. De este modo, que el testigo en un juicio nos parezca que dice la verdad o que miente dependerá de si esa persona utiliza el lenguaje de la misma forma que lo hacemos nosotros [...] En este sentido, decir la verdad es decir algo de forma que encaje con las tradiciones de una comunidad en particular. (Gergen y Gergen, 2011, p. 19)

Por lo tanto, este enfoque —como me lo había comentado Fernando Hernández, en una conversación muy rápida, pero estimulante— tiene que ver con la manera en que se discursa, con el lenguaje, con los diálogos y los procesos en construcción a partir de las relaciones interpersonales, culturales y educativas. Ahora mismo, estoy comentando algo que me dijo alguien, en un pasillo de la facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, durante la *Winter School* del 2018, y que no tengo cómo evidenciar su veracidad porque son las denominadas «voces emergentes de la postmodernidad» (Gergen, 2007, p. 97); sin embargo, el construccionismo, como enfoque posempirista, posmoderno, agradece y comparte relatos, conversaciones, comentarios contruidos en el seno de la vida social e intelectual sin el prejuicio cientificista, ni la «objetividad» positivista, ya que esta

[...] responde a una creación compartida socialmente. En este contexto no se teme a las tensiones ni a la falta de certeza, porque establecer una verdad absoluta, una lógica fundamental, un código estricto de valores o una serie de prácticas sería contrario al pleno desarrollo de las ideas propuesto por los construccionistas sociales. (Gergen y Gergen, 2011, pp. 9-10)

En la tesis hay muchos diálogos que edifican el marco teórico y el capítulo propositivo. Las reflexiones colectiva con los docentes, estudiantes, son manejadas como fuentes de gran valor para contar los relatos ontoepistemológicos a propósito de las experiencias en torno a los objetos artísticos visuales desde una mirada crítica en los procesos de enseñanza y aprendizaje del Diseño Gráfico.

Decidí tener en cuenta y aplicar este enfoque porque me permitía abrazar los demás mojones metodológicos coherentes con la investigación cualitativa, la perspectiva narrativa y los proyectos de trabajo que más adelante cobrarán vida en el presente capítulo. Todos estos constructos metodológicos tienen en común el «florecimiento de la investigación intelectual, la revolución en los métodos de investigación y el desarrollo

de nuevas formas de práctica [...], el dominio del diálogo posmoderno que contiene críticas sustanciales, no letales para la ciencia» (Gergen, 2007, p. 94).

Mi voz tiene alcance solo si se relaciona con otras voces de la comunidad universitaria, mi voz se construye desde un lenguaje que cobra aceptación y credibilidad en las interacciones dadas en el contexto educativo aludido hasta el momento. He mencionado algo muy importante para el enfoque construccionista: el lenguaje y la verdad. Gergen (2007), al respecto, dijo: «Por tanto, si la mente individual adquiere conocimiento del mundo, y el lenguaje es nuestro medio para expresar el contenido de la mente a otros, entonces el lenguaje se convierte en el portador de la verdad» (p.97). De ahí que esta tesis pretende reflexionar sobre las capacidades críticas cuyo objeto sean las artes visuales en el seno de las tradiciones pedagógicas del Diseño Gráfico en la PUCESD a través de diálogos, conversaciones, entrevistas, charlas, seminarios, talleres, etc. (múltiples maneras de aproximarnos al pensamiento que busca en la crítica un camino posible y necesario).

5.2. ¿QUÉ HACE CUALITATIVA MI INVESTIGACIÓN?

Antes de responder de forma directa la pregunta ¿qué hace cualitativa mi investigación? voy a tratar el origen de «lo cualitativo», lo cual se refiere a algo que denota cualidad, de ahí que Báez y Pérez (2014) hayan planteado la siguiente dualidad etimológica: uno, se refiere a la cualidad como «cada una de las circunstancias o caracteres, naturales o adquiridos, que distinguen a las personas, los organismos vivos, las cosas y los fenómenos» (p. 36), y dos,

[...] lo cualitativo alude a la esencia (de personas y de cosas), independientemente de que esa esencia sea endógena o exógena, y se refiere a las diferencias que hacen que las personas (consumidores, por simplificar y centrar) y las cosas (los productos, los mercados, las organizaciones...) sean como son. (p. 36)

Dicho esto, parece que lo cualitativo tiene mucho más alcance de lo que imaginaba. Y es que no es posible dar a conocer las teorías que involucran sujetos y objetos sin cualificarlos, ya que es esa cualificación la que indica cómo son las personas, los procesos, las cosas, etc. De manera que es casi imposible obviar el tipo de investigación cualitativa mientras haya algo que decir de alguien o de algún objeto en cuestión.

Ahora sí, ¿qué hace cualitativa mi investigación?

Esta investigación parte de mi experiencia respecto a la relación de los estudiantes de Diseño con las artes visuales en tres asignaturas (Semiótica, Producción Audiovisual e Historia y Teoría del Diseño Latinoamericano y ecuatoriano) y el interés por lo que suponía que era el discurso crítico. El valor de lo empírico es un rasgo fundamental de la investigación cualitativa porque «toda indagación *empírica* se refiere a las cualidades [...] Ni la ciencia ni el arte pueden existir al margen de la experiencia, y la experiencia requiere un tema. Este tema es cualitativo» (Eisner, 2014, p.43).

De ahí que acudí a una observación más detenida para interpretar los componentes curriculares en torno al proceso educativo, tanto al diseño curricular como al desarrollo e interpretación del mismo a partir de las controversias existentes entre lo que plantea el diseño curricular y lo que se hace en el aula. Esta manera de proceder ante un fenómeno educativo orientado al pensamiento crítico sobre artes visuales en estudiantes de Diseño Gráfico de la PUCESD, ante los relatos de los profesores que han intentado establecer vínculos con la crítica en la praxis; el interés por narrar todas estas experiencias hacen —en primera instancia— cualitativa la presente investigación. «La indagación cualitativa no se limita a lo que las revistas de investigación publican normalmente, es un producto de la inteligencia, y la habilidad para realizar tal indagación se puede promover mediante la educación» (Eisner, 2014, pp. 34-35).

El hecho de poner en contacto e interacción las teorías educativas respecto a la enseñanza crítica de las artes visuales en tres asignaturas, supone resituar al arte como motivador

del pensamiento inteligente, que requiere de la capacidad de relación cultural y de la tramitación de la sensibilidad entre otras facultades humanas que son posibles a través de la investigación cualitativa. Eisner (2014), no muy distante de lo que acabo de escribir, dijo:

[...] el arte es descendiente de la inteligencia humana, que no se limita a los objetos de los museos, que penetra en nuestra vida cotidiana y que la habilidad de poseer la forma de la experiencia que Dewey llama arte es algo que la cultura en general y las escuelas en particular pueden formentar. Condiciones análogas se aplican a la indagación cualitativa en educación: la indagación cualitativa no se limita a lo que las revistas de investigación publican normalmente, es un producto de la inteligencia, y la habilidad para realizar tal indagación se puede promover mediante la educación. (pp. 34-35)

En una exposición y defensa de proyectos de grado, en la PUCESD, escuché a uno de los profesores de Investigación Aplicada decirles a los estudiantes lo siguiente:

Profesor: Estimados estudiantes, no olviden, la investigación cuantitativa ¿cómo es? y la investigación cualitativa ¿de qué otra forma es?

Los estudiantes: profe, la cualitativa es subjetiva y la cuantitativa es objetiva.

Profesor: Muy bien. Por eso que la investigación científica es objetiva, demostrable, sistematizada y cuantitativa; cuando no, mixta: cualitativa y cuantitativa.

Por supuesto que me resultaba reduccionista y obtusa su teoría (ahora mismo temo a no ser humilde); me preocupé porque los estudiantes estaban obligados a reproducir lo que el profesor pensaba respecto a la investigación cualitativa. No me pude contener y de la manera más respetuosa intervine porque aquello que se dijo no era coherente con lo que yo estaba investigando sobre la investigación cualitativa. Y no era mi intención imponer teoría alguna sino dejarles en sus mentes un par de interrogantes que los convidara a reflexionar críticamente. De ahí que pregunté: ¿cómo ser objetivo sin subjetividad o viceversa en los procesos investigativos?, ¿de qué manera la persona que piensa y/o

interpreta objetos disímiles y los crea puede deslindarse de la subjetividad? En aquel momento mis preguntas no tuvieron respuestas, las mentes se resisten al cambio y más si se trata del lastre o de la inercia positivista de la metodología tradicional científicista que minimiza el valor de la investigación cualitativa. Sin embargo, es una verdad que me alegra, en cierta forma, el hecho de que la investigación cualitativa cada vez adquiere más fuerza, valor, en la producción de profesionales de las distintas ramas del saber.

Hace varias décadas, la investigación, las metodologías y las técnicas cualitativas eran ignoradas, rechazadas o minimizadas por parte de la comunidad científica no importando su adscripción teórica, temática o disciplinaria, sin embargo, en la actualidad este panorama ha cambiado radicalmente y cada vez gana mayor prestigio en el mundo académico [...] La metodología cualitativa ha abierto un espacio multidisciplinario que convoca a profesionales de las más diversas disciplinas (sociólogos, antropólogos, médicos, enfermeras, psicólogos, trabajadores sociales, relacionistas públicos, entre otros) lo que lejos de ser un inconveniente aporta una gran riqueza en la producción. (Salgado, 2007, p. 71)

El profesor «objetivo» y mi inconformidad me impulsaron a continuar indagando, la respuesta más coherente la hallé en el libro *El ojo ilustrado* de Eisner (2014), ser objetivo es experimentar un estado de hechos de manera que revelen sus rasgos actuales. Ver las cosas tal como son es experimentarlas o conocerlas en su estado ontológico. A esto se llama objetividad ontológica o verificabilidad.

Hasta las investigaciones más cuantitativas son cualitativas porque las fórmulas, las estadísticas y las comprobaciones matemáticas requieren de una interpretación que se expresa en cualidades, en otro lenguaje que pueda ser leído desde la secuencia verbal y esta es posible solo si se convierte en un contar de la experiencia. «Incluso indagar en la más cuantitativa de las ciencias tiene como resultado estimaciones cualitativas» (Eisner, 2014, p. 43).

Para continuar con la interrogante rectora: ¿qué hace cualitativa mi investigación? Tuve en cuenta los «seis rasgos del estudio cualitativo» propuestos Eisner (2014, pp. 49, 50, 52, 54-56). Estos son:

- Primero, los estudios cualitativos tienden a estar *enfocados*. El enfoque que persigo en mi investigación es el construccionista social.
- Una segunda característica de los estudios cualitativos tiene que ver con el yo como *instrumento*. En este trabajo intento partir de mis experiencias, mis subjetividades, del yo que se relaciona con los demás y los objetos en determinados contextos.
- Un tercer rasgo que hace cualitativo a un estudio es su *carácter interpretativo*. No podría llevar a cabo esta investigación sin tener en cuenta la interpretación, de hecho, la hermenéutica es método y etapa fundamental para el ejercicio crítico.
- Un cuarto rasgo que muestran los estudios cualitativos, especialmente la crítica educativa, ya ha sido expuesto con anterioridad: el *uso del lenguaje expresivo*, y la presencia de la voz en el texto. La voz, las voces, han devenido en fuentes esenciales en el presente trabajo, tanto de estudiantes como profesores y autores destacados en materia de educación, artes, diseño gráfico, psicología, sociología, comunicación audiovisual.
- Un quinto rasgo de los estudios cualitativos es su *atención a lo concreto*. He tenido en cuenta un objeto de estudio concreto: la crítica en los procesos de aprendizaje de las artes visuales en la carrera de Diseño Gráfico.
- Un sexto rasgo de los estudios cualitativos concierne a los criterios para juzgar los éxitos. La investigación cualitativa es creíble gracias a su *coherencia, intuición y utilidad instrumental*. Este punto lo dejo a criterio de los lectores, y ya ha sido de gran valor para mí como docente y conmigo los estudiantes de diseño de la PUCESD.

Esta investigación está enfocada en las maneras discursivas que realizan los estudiantes de diseño sobre las artes visuales y un especial interés por el acercamiento al discurso crítico. Es cualitativa en tanto responde al entramado educativo que aboga por el ejercicio crítico que implica interpretación y construcción de textos, sobre todo ensayos y libro de ensayos como parte de los trabajos por proyectos que más adelante hablaremos de estos.

El *yo como instrumento* es una manera *sui géneris* de expresar autonomía y es algo propio de la investigación cualitativa, aunque sospecho que en estos tiempos ha trascendido a lo postcualitativo con las cualidades de los nuevos materialismos y el giro narrativo. Ahora que hablo de lo narrativo, este *yo como instrumento* está muy compaginado con la perspectiva narrativa que también tiene un lugar en la presente investigación. Cuando Eisner (2014) hablaba de dicha cualidad del yo, no hacía referencia al autoritarismo investigativo sino a la capacidad que tiene la persona (no individuo) para contar su historia, su mundo, que es diferente y al mismo tiempo compartido. Hace referencia a las facultades intuitiva, interpretativa y creativa de la persona. Considero que tanto Elliot W. Eisner como Paulo Freire, este yo, es el yo autónomo y crítico.

5.2.1. DOS DISEÑOS CUALITATIVOS: INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y NARRATIVO

Como parte de la investigación cualitativa hay varios diseños¹³ que han articulado este trabajo, entre ellos: investigación-acción y narrativo. Ambos resultan coherentes con la dinámica investigativa de las relaciones de aprendizaje para analizar —desde las historias, los relatos, los diálogos, las conversaciones, las relaciones interpersonales— las capacidades críticas de los estudiantes de Diseño Gráfico y proponer actividades que fortalezcan este tipo de facultad.

¹³ «El término diseño en el marco de una investigación cualitativa se refiere al abordaje general que se utiliza en el proceso de investigación, es más flexible y abierto, y el curso de las acciones se rige por el campo (los participantes y la evolución de los acontecimientos), de este modo, el diseño se va ajustando a las condiciones del escenario o ambiente» (Salgado, 2007, p. 72).

a) Investigación-acción

Salgado (2007) habla de las funciones de la investigación-acción en su texto *Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos*. En este plantea: «La finalidad de la Investigación-Acción es resolver problemas cotidianos e inmediatos, y mejorar prácticas concretas. Su propósito fundamental se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales» (Salgado, 2007, p. 73).

El término «investigación acción» proviene del autor Kurt Lewin y fue utilizado por primera vez en 1944. describía una forma de investigación que podía ligar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social que respondiera a los problemas sociales principales de entonces. Mediante la investigación-acción, Lewin argumentaba que se podía lograr en forma simultáneas avances teóricos y cambios sociales. El término investigación-acción hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social. (Rodríguez, 2011, p. 3)

En este sentido la investigación-acción me sirvió de andamiaje metodológico para centrar mi atención en las relaciones pedagógicas que conectan, en el contexto universitario de la PUCESD, el diseño curricular, la clase y el ejercicio crítico sobre artes visuales para la formación del estudiante de Diseño Gráfico. Las acciones estuvieron enfocadas en observar, analizar y reflexionar en torno a los programas de estudios de las tres asignaturas en cuestión, pensar en las relaciones que existen entre lo diseñado y lo que verdaderamente se hace en la praxis educativa, hallar maneras de aproximación al discurso crítico en función de las distintas manifestaciones de las artes visuales (no elitistas, sino como creaciones plásticas-visuales postmodernas, esto implica una expansión de la noción de arte que convierte al estudiante de Diseño en artista), también propone estrategias, actividades y algunas tipologías textuales para la escritura crítica. Todo ello, teniendo en cuenta las interacciones entre el docente, los estudiantes y los objetos de estudio.

No podía dejar de mencionar algunas características coherentes con lo que he venido desarrollado como investigación-acción y para ello acudí otra vez a Rodríguez (2011), quien retrata, al estilo del profeta, la manera de proceder:

- *Participativa y colaborativa.* Al investigador no se le considera un experto externo que realiza una investigación con personas, sino un coinvestigador que investiga con y para la gente interesada por los problemas prácticos y la mejora de la realidad.
- *Emancipatoria.* El enfoque no es jerárquico, sino simétrico, en el sentido de que los participantes implicados establecen una relación de iguales en la aportación a la investigación.
- *Interpretativa.* La investigación social no asume los resultados desde la visión de los enunciados del investigador positivista basados en las respuestas correctas o equivocadas para la cuestión de investigación, sino en soluciones basadas sobre los puntos de vista e interpretaciones de las personas involucradas en la investigación. La validez de la investigación se logra a través de estrategias cualitativas.
- *Crítica.* La comunidad crítica de participantes no sólo busca mejoras prácticas en su trabajo dentro de las restricciones sociopolíticas dadas, sino también actuar como agentes de cambio críticos y autocríticos de dichas restricciones. Cambian su ambiente y son cambiados en el proceso. (p. 5)

b) *Diseño narrativo*

Ya he tratado —de manera sintética— de relacionar las características de lo cualitativo con mi intención investigativa y entre palabras he mencionado algo que no podría dejar de abordar con mayor detenimiento, me refiero al diseño narrativo dentro de la investigación cualitativa. Hasta el momento he dejado caer algunas acciones que tienen que ver con el giro narrativo: contar historias, narrar, construir relatos.

La investigación narrativa está adquiriendo cada día mayor relevancia en las ciencias sociales y humanas. Para algunos autores se trata de una forma específica de investigación, dentro del paradigma cualitativo, con su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento. A nuestro parecer, se trata de una perspectiva de investigación que amplía las formas de investigación cualitativa, ya que en su seno puede incluir algunas estrategias metodológicas, fuentes de recogida de datos y formas de análisis y representación más convencional y otras más novedosas. (Sparkes y Devís, 2007, p. 5)

El diseño narrativo, en mi investigación, debe comprenderse desde dos dimensiones fundamentales: una metodológica (investigación narrativa) y la otra como tejido o perspectiva que sustenta al discurso crítico con las historias (puente comunicativo experiencial). Ambas nos permitieron armar la *diégesis* de los procedimientos investigativos como una historia con múltiples relatos que tanto los estudiantes de Diseño como yo hemos venido edificando en el marco del ser-académico. De manera que esta investigación narrativa no solo abarca cuestiones epistemológicas, sino que es

[...] una decisión ontológica, de la vida social y, a la vez, un método o forma de conocimiento. Los relatos y narraciones de las personas son recursos culturales que, en gran medida, dan sentido a la vida de las personas. Por lo tanto, investigar con los relatos de las personas contribuye a comprender, por ejemplo, cómo construyen las identidades [...] y qué papel juega la educación en todo ello. (Sparkes y Devís, 2007, p. 1)

Quise incursionar en el giro narrativo porque me resulta una vía auténtica de abordaje investigativo. Digo auténtica en tanto devela identidad, convicción propia, experiencia personal como docente-investigador, como coautor y coparticipante de las vivencias educativas en compañía de los estudiantes de Diseño. «En los diseños narrativos el investigador recolecta datos sobre las historias de vida y experiencias de determinadas personas para describirlas y analizarlas. Son de interés las personas en sí mismas y su entorno» (Salgado, 2007, p. 73).

Cuando aprendemos en *Semiótica, Producción audiovisual y Diseño Gráfico en Latinoamérica y el Ecuador*, intentamos aproximarnos al discurso crítico a través de este método narrativo y ya no hacemos tanto énfasis en la gramática estructuralista de los objetos artísticos visuales, sino a su historia, contexto e interculturalidad; es decir a los significados culturales de las artes visuales en el entramado del Diseño. Esto es posible al giro narrativo, referido por Andrew C. Sparkes¹⁴ y José Devís Devís¹⁵. «El giro narrativo también se ha considerado adecuado para comprender los significados con el que las personas componemos el mundo. El significado resulta básico para el ser humano y su naturaleza humana supone la construcción activa del significado» (Sparkes y Devís, 2007, p. 3).

¿Qué es la narración? (...) tiene que ver con contar historias o relatos. Sin embargo, son términos diferentes, el relato se refiere a las historias reales que la gente cuenta, mientras que la narración o la narrativa se refiere a las estructuras que subyacen a las historias. (Sparkes y Devís, 2007, pp. 4-5)

En conversaciones con los estudiantes, narraba en las clases sobre mis experiencias en el programa doctoral Artes y Educación de la Universidad de Barcelona con los estilos de enseñanza, de investigación y relaciones entre estos y los estudiantes. Les contaba el valor que le concedían a las vivencias personales de los estudiantes y cómo iban construyendo cartografías culturales a partir de la diversidad. Esto se lo atribuyo al poder de la perspectiva narrativa y su vocación por el diálogo y el intercambio de conocimientos a partir de la investigación narrativa. Inmediatamente me preguntaron ¿en qué consiste eso y en qué nos ayuda? En ese momento mi respuesta todavía era intuitiva aunque próxima a los estudios de este tipo. Luego leí a Sheila Trahar:

¹⁴ Catedrático de Teoría Social y director de la Unidad de Investigación Cualitativa en la *School of Exercise and Health Sciences de la University of Exeter* (Reino Unido).

¹⁵ Profesor Titular de Universidad en la *Facultat de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport de la Universitat de València* (España).

Una cualidad de la investigación narrativa que la diferencia de otros enfoques metodológicos, es que la experiencia, más que las preguntas indagatorias teóricamente creadas sobre esa experiencia, es su punto de partida (Phillion y He, 2008). Así, la investigación narrativa, fundada en la hermenéutica y la fenomenología, se centra en los significados que la gente atribuye a sus experiencias, buscando proveer «una visión que (encaja con) la complejidad de las vidas humanas». (Trahar, 2010, p. 51)

Desde que Fernando Herraiz me habló de la perspectiva narrativa como propuesta metodológica para mi tesis doctoral, sentí que andaba por un camino muy coherente con mi manera de vivir, de expresarme y conversar lo que he aprendido en sociedad sin temerle a mi subjetividad por prejuicios de la objetividad entendida por los investigadores más tradicionales. Esto me permitía escribir lo que me decían los estudiantes, mis colegas, mi yo (personas con voces inexploradas y con historias que contar). De manera que, desde este diseño, el investigador

[...] analiza diversas cuestiones: la historia de vida, pasaje o acontecimiento(s) en sí; el ambiente (tiempo y lugar) en el cual vivió la persona o grupo, o sucedieron los hechos; las interacciones, la secuencia de eventos y los resultados. En este proceso, el investigador reconstruye la historia de la persona o la cadena de sucesos (casi siempre de manera cronológica: de los primeros hechos a los últimos), posteriormente los narra bajo su óptica y describe (sobre la base de la evidencia disponible) e identifica categorías y temas emergentes en los datos narrativos (que provienen de las historias contadas por los participantes, los documentos, materiales y la propia narración del investigador). (Salgado, 2007, p. 73)

No abandoné del todo el rasgo referencial de la investigación tradicional ni la metodología para fichar las teorías con cierto grado de hegemonía y credibilidad, coherentes con mi discurso. El diseño narrativo no es excluyente, tampoco lo es el construccionismo social, por el contrario buscan entretrejer de manera compleja las distintas verdades, creencias y procedimientos desde una visión de amplitud multicultural. Sin este paraguas me hubiera resultado difícil desprenderme —en gran medida— del lastre positivista y tradicional.

Los datos de esta investigación —cualitativa, investigación-acción y narrativa— los obtuve teniendo en cuenta las maneras propuestas por Salgado (2007):

[...] se obtienen de autobiografías, biografías, entrevistas, documentos, artefactos y materiales personales y testimonios (que en ocasiones se encuentran en cartas, diarios, artículos en la prensa, grabaciones radiofónicas y televisivas, entre otros). Pueden referirse a: (1) Toda la historia de la vida de una persona o grupo; (2) Un pasaje o época de dicha historia de vida o (3) Uno o varios episodios. (p. 73)

No podría olvidar los diálogos con mis colegas de la PUCESD, maestros de grado y postgrado, quienes diversificaron criterios respecto al objeto de estudio y su importancia en la educación universitaria del Diseño Gráfico. Tanto Abraham Viñán, Cristóbal Mayorga, José A. González como Yasselle Torres consideraron que la crítica era algo que se tenía que fortalecer en los estudiantes de Diseño. No fue así el criterio de María de los Ángeles Pererira, quien pensaba que la crítica no era cuestión para un diseñador sino para un historiador del arte, que lo que sí deberían aprender los diseñadores es Historia del Arte. Estas contradicciones generaron sospechas, dudas que me convidaron a indagar más sobre el objeto de estudio. Fue cuando decidí indagar sobre las nociones de crítica por medio de la lectura e interpretación de textos, así como su fichaje en la tesis.

Estas narrativas me hacen pensar en una investigación con ciertos tintes autoetnográficos que son evidentes durante la investigación: mi devenir intelectual, cultural, como profesional en constante relaciones sociales en Cuba, en Ecuador y en España para intentar aproximarme al interés mayor: lograr prácticas discursivas, escriturales y críticas en la formación de los estudiantes de Diseño Gráfico de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Santo Domingo. Lo autoetnográfico palpita en aquellas reflexiones que suponen vivencias de una cultura visual que conforman el andamiaje

contextual de los discursos críticos. Pienso que sin mis desplazamientos y subjetividades culturales, los afectos/efectos del sistema educativo cubano cuando estudié historia del arte, de igual manera sin las experiencias como docente en Ecuador y posteriormente el cambio de paradigma en Barcelona durante el doctorado, no hubiera podido articular esta investigación.

A menudo el investigador forma parte del colectivo estudiado, pertenece al mismo y por tanto relata su propia experiencia personal. En este sentido y según Marín (2005) entraría en juego la subjetividad, puesto que se estudia por medio de ella, valiéndose, entre otros de la auto-observación, autobiografía, etno-biografía o los diarios personales. Hemos de tener en cuenta que la metodología empleada en nuestro estudio, de la que hablaremos más adelante, está relacionada con las Narrativas personales. (González, 2012, p. 33)

5.3. MÉTODOS Y TÉCNICAS

En las clases, yo como docente, observé las relaciones de aprendizaje: sujeto-sujeto, sujeto-objeto, objeto-objeto, que hacen del proceso educativo un fenómeno presto a múltiples interpretaciones. Entre las primeras observaciones estaban: 1) las artes visuales constituían el objeto en común para las tres asignaturas que compartía con los estudiantes de Diseño Gráfico, 2) se hablaba de la crítica de arte como mera descripción o pre-juicios de la obra de arte y sentía la necesidad de hallar algunas nociones, y 3) no sabía cómo el diseño curricular era tratado con mira al propósito crítico; por lo tanto, era necesario analizar las propuestas curriculares que apuntan al desarrollo de las capacidades críticas en la formación de estos discentes. Luego observé que existía una controversia entre lo que se proponía en el rediseño curricular de la carrera del 2017 y lo que verdaderamente se hacía en el aula. Estas observaciones fueron detonantes de la investigación, puntos de partida

que generaron la necesidad de continuar indagando para solucionar los problemas que devenían respecto a la crítica sobre las relaciones pedagógicas cuyo objeto de estudio son las artes visuales.

Los métodos empíricos se orientan a la recogida de material experiencial o de la experiencia vivida. En ellos el interés desarrollado por el investigador es más claramente descriptivo. Algunos de los métodos empíricos propuestos por Van Manen son: la descripción de experiencias personales, las experiencias de otros u obtención de descripciones en fuentes literarias); la entrevista conversacional, y la observación de cerca. Cada una de estas actividades, en apariencia comunes a otros enfoques de investigación de corte cualitativo, tienen como peculiaridad fundamental la naturaleza de la pregunta que se formulan: «¿Cuál es la naturaleza de este fenómeno [...] en tanto que experiencia esencialmente humana?» (Op. cit. 80). Por su parte, los métodos reflexivos pretenden analizar y determinar las estructuras esenciales de la experiencia recogida. Los principales métodos reflexivos son los análisis temáticos, la reflexión temática, la reflexión lingüística (estudio de etimología y expresiones lingüísticas cotidianas), y la reflexión mediante conversación⁴. (Ayala, 2008, p. 412)

De manera que la **observación** constituye un método o modo de abordaje de obligatoria presencia en el proceso investigativo. No solo al comienzo, durante la praxis de los proyectos y actividades vinculados a la producción crítica, a medida que interactuábamos tanto los estudiantes como yo tuvimos que observar los comportamientos y las fuentes de información referidos al tema de interés.

Observar no es mirar solamente sino también captar rasgos de la realidad circundante y encontrar las cualidades que hacen de mi objeto de estudio un asunto con valor investigativo. Las distintas observaciones relaizadas durante esta investigación me permitieron develar el problema de estudio vinculado a la manera en que los estudiantes intentaban aproximarse a la producción escritural de textos con capacidades críticas.

Sin embargo, me resultaba insuficiente la observación; tenía que ir más allá de las descripciones de las relaciones sujeto-objeto. Me propuse cavar en los subterfugios de estas relaciones y tratarlos como algo más que un proceso, pensé en la **fenomenología hermenéutica**. Es decir, acudir al *arte de interpretar*, buscar la esencia de la experiencia; «puesto que se asume que todo proceso de apropiación comprensiva de sentido, así como la verdad misma parten y se logran de la experiencia de vivir antes que de la objetivación metódica» (Maldonado, 2016, p. 5). Coherente con esto, me vino a la mente la filosofía de Heidegger: «la existencia o factibilidad del ser-ahí (que no es susceptible ni de fundamentación ni de deducción) es lo que debe constituir la base ontológica del planteamiento fenomenológico» (Sánchez, 2010, p. 437). Aquí encontramos un antecedente importante del construccionismo social y su vínculo con la fenomenología hermenéutica, en la que las maneras de ver, pensar, actuar y decidir dependen de los contextos, espacios, tradiciones culturales y experiencias de vida social.

El proceso de apropiación comprensiva se ve mediado por dos aspectos interrelacionados: (A) un momento de proyección anticipatoria (intuitiva) mediante lo cual aquello por comprender se comprende, y (B) un previo e inevitable «enraizamiento de la facticidad y la historia» (Íbid: 241). Para ilustrar ambos aspectos, Heidegger pone el ejemplo de la utilización adecuada del martillo. Esta herramienta es comprendida a través de la acción misma de martillar antes que cualquier otro proceso de contemplación objetiva, crítica o teórica, siendo la experiencia la que determina el acceso a la comprensión del martillo.

La aproximación interpretativa a las relaciones de aprendizaje de estudiantes y profesores a través de los diálogos y las conversaciones, las experiencias de clases teóricas y prácticas, me permitieron comprender las múltiples verdades que condicionan al ejercicio crítico sobre las artes visuales. Era necesario primero vivir, compartir y recordar los estímulos intuitivos para luego llegar a «una ontología ligada al reconocimiento de múltiples realidades con asimismo múltiples sentidos y de naturalezas

más bien intersubjetivas; una epistemología que asume que es posible comprenderlas (antes que conocerlas) mediante una metodología centrada en el ejercicio interpretativo continuo del texto/diálogo/realidades» (Maldonado, 2016, p. 5).

La hermenéutica universal de Gadamer concierne a toda relación general del hombre con el mundo, Gadamer (2005), y está fuertemente influenciada por las ideas de Platón; el autor presenta una rehabilitación del diálogo socrático-platónico con la intención de definir la dialéctica de la experiencia hermenéutica. Esta rehabilitación parte del arte socrático de conducir un diálogo; aquí, precisamente, está la esencia para descubrir o develar la verdad de la cosa misma, fundamentado también, este descubrir en la estructura de búsqueda permanente del saber y manifiesta en la «docta ignorantia socrática: saber que no sabe nada», la cual es asumida por la hermenéutica de Gadamer como la estructura esencial de la experiencia humana del mundo. En este sentido, la dialéctica socrática viene a significar para Gadamer (2007) el camino [póros] para establecer el entendimiento comunitario, es decir, diálogo auténtico para un acuerdo racional. (Gadamer citado por Barbera e Inciarte, 2012, p. 203)

De manera que las prácticas discursivas, escriturales y críticas exigen múltiples interacciones contextuales, de los estudiantes y profesores con sus diversos entornos y sobre todo de las capacidades relacionales, interpretativas y creativas. Todo ello a través de una metodología sociable, lo que implica comunicación afectiva, diálogos reflexivos, colaboración, intercambios. De ahí que haya que entender la crítica como parte de la fenomenología constituyente de la sociedad, cuya función primordial es motivar para los cambios. La fenomenología es un camino que parte de

[...] la tradición considerada como un conjunto de conocimientos e ideas, una historia de vida de pensadores y autores que, si son tomados como ejemplo, constituyen tanto una fuente como una base metodológica para presentar las prácticas de investigación en ciencias humanas. De la misma forma, este «camino» de la investigación supone una determinada orientación intelectual y actitudinal del investigador enraizada en las nociones y presupuestos de la fenomenología y la hermenéutica. (Ayala, 2008, p. 411)

Hablando de la fenomenología hermenéutica, amerita dar a conocer algunos de los intereses del investigador fenomenológico y hermenéutico; diría que me identifico con este camino en el presente trabajo investigativo ya que hay una preocupación por las prácticas discursivas, escriturales y críticas en el contexto educativo universitario quien

[...] está interesado primordialmente por el estudio del significado esencial de los fenómenos así como por el sentido y la importancia que éstos tienen. En el caso de la investigación aplicada al campo educativo, el interés se orienta a la determinación del sentido y la importancia pedagógica de los fenómenos educativos vividos cotidianamente. Del mismo modo, es esencial para el investigador comprender, por ejemplo, la idea FH de la naturaleza del conocimiento —pedagógico, en este caso— y su vinculación con la práctica. (Van Manen citado por Ayala, 2008, p. 411)

Entre las técnicas utilizadas para aproximarme al problema y a sus posibles soluciones, estaba la **observación participante**; ¿en qué consiste?, ¿cómo devino en la investigación? Responderé estas interrogantes a partir de mi experiencia con la serie catalana *Merlí* y la dinámica psicopedagógica representada en algunos episodios. En las clases de Filosofía, el profesor Merlí establecía vínculos entre los temas que se iban a abordar y la realidad de sus estudiantes, una realidad compartida en la cual se involucraba con el ánimo de impulsar a la superación tanto cognoscitiva como existencial de los jóvenes. El docente vivía los problemas de los estudiantes, se mantenía inmerso en los conflictos, dilemas, incertidumbres y su mirada no era la del típico *voyeur*, sino una mirada desde adentro, cómplice y culpable; una mirada que carga el peso de la preocupación, de las dudas, de las horas laboriosas y reflexivas.

La observación es la estrategia más utilizada en el campo de la investigación cualitativa y consiste en la observación atenta de un determinado fenómeno o caso, reflexionando y recogiendo registros de campo para su posterior análisis. En la variante observación participante, el investigador combina la observación con la participación en las actividades propias del grupo que se está investigando. (Da Silva, 2017, p. 172)

No podía continuar al margen litigando con los estudiantes, tenía que buscar una conexión que me permitiera estar en el campo de acción pedagógica. De ahí que elegí la observación participante, una técnica de interacción y entrecruzamiento de miradas que buscan cualidades de los objetos, procesos y fenómenos. Sánchez (1996), respecto a dicha técnica, dijo: «No se trata sólo de una cuestión de percepción visual sino de mi posición como investigadora en el campo y de cómo concebía mis modos de indagación respecto de lo observado» (p. 117).

La observación participante me permitió ser «observador-como-participante y participante-como-observador». Comenzaba el proceso en calidad de «observador-como-participante» y luego me iba involucrando cada vez más en el trabajo de los estudiantes, tratando de pensar, hacer y sentir con ellos las actividades propuestas; es decir, un «participante-como-observador».

El rol de observador-como-participante es el que corresponde al investigador que lleva a cabo observaciones durante breves períodos, quizá para establecer el contexto para las entrevistas u otros tipos de investigación. El investigador es alguien conocido y reconocido, pero se relaciona con los «sujetos» del estudio únicamente en calidad de investigador.

El investigador que es participante-como-observador se integra de manera más plena en la vida del grupo que estudia y está más comprometido con las personas [...] (Angrosino, 2012, p.81).

Entrevisté, de diversas maneras, a algunos expertos cuyos pensamientos aportan —desde la cercanía y la alteridad— luces y sombras en mi objeto de estudio. Esto lo hice con la finalidad de compartir experiencias relacionadas con el abordaje educativo y los componentes didácticos que integran el proceso. En estos encuentros dialógicos apunté sus comentarios sobre cómo se ha construido el discurso crítico hasta la actualidad en sus clases.

Me resultaba difícil desprenderme de la inercia de la entrevista tradicional, cerrada, y llegar al tránsito a otras semiestructuradas y más abiertas. En este sentido, podrán advertir en mi investigación, ese paso o evolución de dicha técnica hacia una aproximación a la de tipo narrativa. En las tesis también se pueden evidenciar giros, cambios, madurez, porque no es cosa de un día. De todo lo vivido, a través de las entrevistas, la parte que más disfruté de los procedimientos para conocer sus expectativas respecto a la crítica sobre las artes visuales en la educación superior del Diseño fue la **entrevista con tendencia a lo narrativo**. Implica un pensar del objeto de estudio con detenimiento y creatividad, con capacidades críticas de relación e imaginación. La entrevista narrativa requiere de los «eventos desobedientes» propuestos por Atkinson (2018), que permita amplitud de expresividad, el entrevistado puede encontrar el espacio, el momento y los vínculos contextuales para articular su discurso. La entrevista narrativa se caracteriza por un rigor subjetivo, experiencial y multidireccional.

La entrevista narrativa supone una conversación fluida y dialógica entre algunos de los involucrados en el proceso investigativo. Se trata de una

[...] conversación entre, por lo general, dos personas, mediante la que se pretende alcanzar los objetivos de la investigación —los de uno de ellos— y en la que a veces el narrador y el oyente trabajarían juntos para producir las narrativas. El grado en el cual la entrevistadora/oyente/investigadora compartirá los aspectos de su propia vida y de sus experiencias, es contingente sobre el grado en el que se considera a sí misma y a sus propias historias como una contribución al desarrollo, a «engrandecer» las historias de otros. (Trahar, 2010, p. 54)

Convidé a mi amigo y colega de la Universidad, Rafael Cañadas Martínez a conversar sobre la entrevista narrativa, alejados del cuestionario y los protocolos preestablecidos en la aplicación de la entrevista tradicional. Nos encontramos en el bar de la Universidad e inició el diálogo.

RC: Bueno Hishochy, antes de que me hagas cualquier pregunta, voy a contarte sobre mis nociones respecto a la entrevista narrativa; pero primero quiero saber qué entiendes por discurso crítico.

HD: Esta pregunta no me la esperaba y tampoco estaba consciente de la coherencia con el momento porque ya le había dicho que hablaríamos de la entrevista narrativa; no obstante, le respondí: el discurso crítico es una representación de las facultades imaginativas, constructivas y relacionales que tiene un sujeto respecto a objetos. La crítica es una facultad o capacidad creativa que permite reflexionar en torno a historias, relatos, logrando así correlatos y metarrelatos.

RC: ¿Y qué es un metarrelato?

HD: Es el afecto o efecto expandido, global, abarcador del relato, la historia, la narrativa.

RC: Ahí quería llegar, la entrevista narrativa, como puedes percartarte es un diálogo libre, abierto; donde se tejen historias, relatos, eventos que parten de lo vivido y desembocan en acontecimientos inesperados. Es la crítica de la entrevista tradicional, en tanto deconstrucción y desobediencia. Reclamamos historias. El *storytelling* es lo que realmente le gusta al cerebro. Las narrativas le gustan las historias, los mitos, las metáforas, no tanto el logos. Importa más la experiencia contada que la explicación de teorías cognoscitivas. Es un empaquetamiento para organizar la información.

HD: ¿Esto del empaquetamiento no será un corsé para la entrevista, de manera que la haga tradicional y por tanto haya una contradicción? Le pregunté.

RC: es un empaquetamiento fugaz, sin ataduras y con materiales nobles, suaves, efímeros, a la manera de los nuevos realismos. De manera que la entrevista narrativa es una interacción en suspense, tiene sorpresas y elipsis. Como en el cine: campo y fuera de campo.

A partir de lo aprendido con Rafael y demás fuentes, redirección la técnica de tal manera que los estudiantes fueran capaces de contar su historia, sus experiencias con el objeto artístico visual y las nociones de crítica que tenían. Lo narrativo vuelve a tener un papel protagónico en este lienzo investigativo. Recordar lo vivido se cuenta más espontáneo y naturalmente que si tuviéramos que hablar de algo inanimado/sin la *diégesis* del construccionismo social.

CAPÍTULO 6

LA PRAXIS CRÍTICA

Actividades escriturales, acciones educativas y proyectos



Después de haber transitado por los apartados del diseño curricular, el marco teórico epistemológico, los contextos y la metodología del trabajo investigativo, me resultaba imprescindible contar las experiencias pedagógicas a través de las propuestas teórico-prácticas desarrolladas en clases. Para ello, he considerado dos momentos fundamentales. El primero hace referencia a las experiencias y expectativas de los estudiantes de Diseño Gráfico respecto al discurso crítico sobre artes visuales. Aquí se pueden apreciar escritos realizados por los estudiantes, sus reflexiones y las mías sobre lo vivido y lo que falta por aprender en el complejo entramado de la crítica. El segundo momento está enfocado en las nuevas propuestas para el contexto educativo de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador que reeduchen la mirada de los estudiantes a través de proyectos de trabajo. Entre las actividades realizadas en este momento están: el proyecto titulado *Libro de ensayos críticos sobre las Artes Visuales y el Diseño Gráfico en Latinoamérica y el Ecuador*, Cartografía visual del discurso crítico y las reseñas críticas. Estas tres concepciones educativas implementadas en clases tenían un mismo propósito: fortalecer las capacidades críticas discursivas en los estudiantes de Diseño. Durante el proceso vivimos incertidumbres, dilemas, fracasos, controversias que fueron marcando el camino del aprendizaje, las mismas están recogidas como hechos anecdóticos en este capítulo.

6.1. UN PRIMER MOMENTO DE LA PRAXIS: EXPERIENCIAS Y EXPECTATIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE DISEÑO GRÁFICO RESPECTO AL DISCURSO CRÍTICO SOBRE ARTES VISUALES

Convidé a los estudiantes de Diseño Gráfico que compartían conmigo las asignaturas: Semiótica, Producción Audiovisual y Diseño Gráfico en Latinoamérica y el Ecuador, a escribir sobre sus experiencias, expectativas y relaciones con el discurso crítico sobre artes visuales. Esta actividad tuvo un carácter voluntario, aquellos que quisieron contar sus historias a través de la escritura fueron mis colaboradores.

Creía que este tipo de ejercicio me permitiría acercarme más a las nociones que tenían respecto a la actividad crítica sobre las artes visuales en dichas asignaturas. Utilicé esta actividad pensando en la vocación narrativa, donde los estudiantes podían contar sus historias en el aula y fuera de ella a través de relatos divertidos, sin formatos preestablecidos porque me resultaba necesario reflexionar sobre cómo pensaban y representaban lo que pensaban a través de la escritura.

Me interesaba observar las perspectivas y demás criterios que tenían respecto a sus experiencias en el ámbito personal universitario, de qué manera se enfrentaban a la actividad crítica de las artes visuales en estas tres asignaturas, qué pensaban al respecto, cómo construían sus relatos escritos. Es decir, intentaba comprender —desde los posicionamientos de los estudiantes— el panorama educativo.

No quería que sintieran este procedimiento como la típica evaluación académica que distancia a los estudiantes del diálogo y del intercambio cognoscitivo flexible. De ahí que les sugerí que buscaran el espacio y la compañía de preferencia para reflexionar y meditar sobre las formas de aprendizaje de las manifestaciones artísticas visuales que han tratado

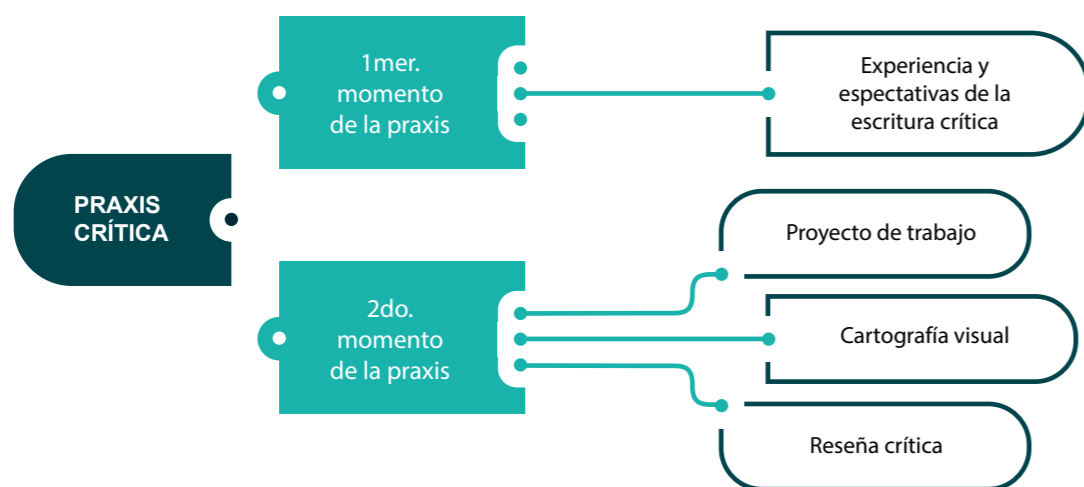


Figura 12
Tópicos del Capítulo 5: Praxis crítica: proyecto de trabajo, actividades y acciones educativas

durante el estudio de una de las tres asignaturas antes mencionadas, que abordaran cómo fueron las relaciones docente-estudiante, qué conceptos manejaron durante el curso, qué discursos estudiaron o construyeron durante el semestre, qué nociones de crítica tienen y qué valor le atribuyen a la crítica en su formación como diseñadores gráficos y por último las expectativas que tienen sobre la praxis crítica escritural de las artes visuales.

Decidí colocar sus escritos en el contenido de la tesis doctoral porque forman parte del entramado de la misma y acompañados a estos mis comentarios, análisis y reflexiones. Además, la idea es que los estudiantes se involucren en las funciones del autor (que también escribe sobre sus experiencias), del investigador, del aprendiente y persona humana con deseo de compartir sus vivencias con los demás entes sociales que le acompañan en los procesos educativos globales.

Aproximaciones a la Semiótica y a las Artes Visuales

Micaela ¹⁶

Mi primer contacto con la semiótica se dio cuando realicé mi proforma para iniciar el tercer semestre, vi la palabra semiótica en mi listado de materias, mi primera impresión fue que era un término extraño, pero algo importante. El primer día de clases el docente empezó con una pequeña introducción de lo que era la semiótica y su clasificación, también nos explicó que semiótica era la que teníamos que aprender en ese semestre, ya que la semiótica es una rama muy abierta que se encarga de estudiar los diferentes signos de comunicación utilizados por el ser humano.

La semiótica que nos enseñó el docente se basó en la que se encarga de estudiar los signos gráficos, para lo cual realizamos actividades como: análisis de marcas en función de la triada de Charles Sanders Peirce y la díada de Ferdinand de Saussure, creación de carteles en los que se mostraba las consecuencias de la comida chatarra basados en la dimensión retórica de la comunicación semiótica y la creación

¹⁶ Estudiante de Diseño Gráfico de la PUCESD, escribió sus experiencias y expectativas a partir de las relaciones de aprendizaje en la asignatura Semiótica y Semiología, durante el curso 2018-2019.

de un sistema de signos de animales en peligro de extinción. El acompañamiento del docente fue positivo puesto que respetaba mi autonomía como estudiante sin dejar de compartir sus conocimientos.

Manejar un discurso crítico sobre artes visuales como diseñadores nos permite realizar piezas gráficas de buena calidad que tienen de fondo su debida investigación, el discurso crítico se debe poner en práctica todos los días ya que de esta manera uno puede ir adquiriendo habilidades discursivas críticas y realizar mensajes enfocados en un determinado público sin perder la visión del mismo. (Micaela)

Me da la sensación que el hecho de escribir sobre los supuestos discursos críticos que resultan necesarios en la formación del estudiante de Diseño no es la manera más prudente para reflexionar o discursar críticamente. No se trata de leer una declaración de un estudiante sobre la necesidad de pensar y discursar críticamente sino de propiciar el espacio de reflexión, diálogo y construcción que deviene en actividad crítica. Micaela agrega, además:

En la asignatura de semiótica tuve que realizar un discurso crítico de mi sistema de signos de animales en peligro de extinción, este discurso consistió en fundamentar la creación de cada signo animal, para esto realicé un análisis semiológico de los mismos. (Micaela)

En este caso, la estudiante está hablando sobre lo que hizo en clase, no sobre cómo se movió por la asignatura desde los afectos, las incertidumbres, valorando las teorías encontradas y haciéndose preguntas que generen nuevas formas de aprender.

Es evidente que la Semiótica sigue siendo vista desde las teorías dominantes y clásicas: Peirce (y sus *relaciones triádicas*), Saussure (con sus *dicotomías*); en objetos gráficos de publicidad como «la marca». Sin embargo, hay una preocupación más ecológica y de relaciones sociales que se aproxima al pensamiento crítico no representado de forma escritural (objeto de estudio de la presente tesis) ya que según Micaela:

La elaboración de discursos críticos como estudiante me ha hecho darme cuenta que a veces realizar un discurso se me hace demoroso, esto debido a mi poca práctica en temas de redacción, por lo tanto, considero que en las universidades se debería reforzar y fortalecer esta área.

Y me vuelvo a preguntar: ¿cómo fortalecer el discurso crítico escritural en los estudiantes de Diseño Gráfico? Si regresamos a las imágenes expuestas por Micaela, como parte de su análisis semiótico, su fundamentación teórica se reducía a un cuadro con imágenes y algunas palabras escritas. La propia estudiante refiere que no hay una praxis formativa en redacción de textos literales, de ahí las dificultades para diseñar un discurso crítico por medio de las palabras escritas.

Diseño gráfico: un enfoque semiótico

Rosa ¹⁷

Durante el estudio de la asignatura de Semiótica tuve la oportunidad de elaborar carteles gráficos a partir de la retórica de la imagen, con la intención de transmitir mensajes con temas sociales que ayuden a la concientización de las personas sobre el consumo de drogas. Otro trabajo importante fue la creación de un proyecto gráfico orientado a dar a conocer las aves en peligro de extinción del Ecuador, para el cual tuve que realizar un sistema de signos a partir de los animales reales mediante abstracciones medias. Como resultado del proyecto desarrollé material didáctico para niños y adolescentes entre 7 y 12 años.

La guía del maestro fue fundamental para el desarrollo del proyecto, puesto que abordar la comunicación visual a través de la semiótica implica mucha práctica y sobre todo comprender los procesos necesarios que permitan la creación de mensajes visuales. Como aprendizaje personal me queda la experiencia de contribuir con información para generar conciencia en los ecuatorianos sobre el cuidado de los animales y sobre todo la importancia que tiene la semiótica al momento de comunicar mensajes efectivos. (Rosa)

¹⁷ Estudiante de Diseño Gráfico de la PUCESD, periodo 2017-2018, habla desde su experiencia en la asignatura de Semiótica y Semiología, período 2018-2019.

2.3. Proceso de síntesis

Análisis semiológico

		
Análisis Semántico Pantera Negra. Animal carnívoro.	Análisis Semántico Zorro Chilote. Animal carnívoro.	Análisis Semántico Guepardo. Animal carnívoro.
Análisis Sintáctico Formas rectas y curvas. Cromática.	Análisis Sintáctico Formas rectas y curvas. Cromática.	Análisis Sintáctico Formas rectas y curvas. Cromática.
Análisis Pragmático Animal salvaje peligroso.	Análisis Pragmático Animal salvaje pequeño.	Análisis Pragmático Animal salvaje con gran velocidad para cazar.

43

Imagen 12
Sistema de signos de animales en peligros de extinción. I

2.5. Estilo de abstracción

Para hacer los animales se tomó como referencia solo la cabeza de cada animal ya que es donde tienen la mayoría de sus características, dicha selección se la hizo tomando en cuenta que a las personas que va dirigido el sistema de iconos son niños y niñas de cualquier nacionalidad que tengan desde 7 a 15 años de edad.

Rasgos físicos utilizados de cada animal

- Forma de los ojos
- Contorno de los cara
- Forma de la boca
- Forma de la nariz
- Forma de las orejas

Elementos utilizados

- Colores planos
- Simetría
- Cantidad mínima de rasgos
- Uso de figuras geométricas

47

Imagen 13
Sistema de signos de animales en peligros de extinción. II

Desde mi perspectiva, creo que se podría problematizar la noción de «mensaje efectivo» que refiere Rosa en su texto. Si tenemos en cuenta el enfoque construccionista social, habría que preguntarse ¿efectivo en qué sentido, para quiénes y en qué contextos?, ya que en el construccionismo prevalece el carácter diverso y abierto de los discursos, más allá de lo que en un principio propone el autor de las imágenes. De manera que la efectividad del mensaje dependerá, entre otros aspectos, del lenguaje y la tradición común desde la que se valore. A propósito, Gergen y Gergen (2011) escribieron: «Cada tradición tiene su propio criterio de valoración. De este modo, que el testigo en un juicio nos parezca que dice la verdad o que miente dependerá de si esa persona utiliza el lenguaje de la misma forma que lo hacemos nosotros» (p. 19).

El discurso crítico sobre artes visuales se fundamenta en la práctica por medio de procesos establecidos de forma coherente y de fuentes verídicas, para la realización de cualquier pieza gráfica es necesario realizar un proceso de investigación, que ayude a la construcción del mensaje visual en base a la información existente sobre el tema, es decir, los mensajes se construyen a partir de conocimientos. (Rosa)

Adoptar una perspectiva crítica en torno al discurso en esta línea, tal como lo entiendo, es atender a los temas, contradicciones y dilemas que emergen en la experiencia de la estudiante a la hora producir algún artefacto. Aquí es cuando me cuestiono si el enfoque del ejercicio que le propuse a Rosa convida realmente a la reflexión crítica o tomó el rumbo acrítico del modelo de pregunta-respuesta que suele verse en los exámenes.

Considero que es de vital importancia que un Diseñador Gráfico posea un discurso crítico, puesto que este es la base que permite la elaboración del mensaje visual y brindan al diseñador una perspectiva objetiva sobre el público objetivo a quien se dirige. Sin un discurso crítico los mensajes se crearían aleatoriamente sin ningún conocimiento cultural, lo que haría que el mensaje no sea eficaz. (Rosa)

Aquí encuentro dos cuestiones que me preocupan, la primera es sobre la «perspectiva objetiva» y la segunda sobre la conexión que se establece entre «discurso crítico» y «conocimiento cultural». La objetividad, tal como se piensa en este contexto, me sigue resultando algo discutible; es como si «objetividad» fuera sinónimo de lo verdadero, lo más apropiado y lo correcto.

Para la asignatura tuve que crear varios discursos críticos sobre artes visuales, entre ellos la elaboración de un manual que contiene todas las características del proyecto de los animales en peligro de extinción, es decir, tuve que fundamentar cada elemento visual que componía el mensaje visual y describir los signos desde el punto de vista formal y conceptual, para lo cual fue necesario una rigurosa investigación de las aves seleccionadas y del público objetivo a quien iba dirigido el proyecto. (Rosa)






Signo	Dimensión Sintáctica	Dimensión Pragmática	Dimensión Semántica
 Tucán <small>Andino</small>	Color.- Colores como el anaranjado, amarillo, verde y tonos neutros. Forma.- Tiene formas circulares y homogéneas. Tipografía.- Llamativa y legible. Concepto.- Abstracción media de un Tucán Andino.	Connotación.- Animal muy atractivo con colores vistosos y un hermoso pico de gran tamaño.	Representa la belleza natural y exótica del Ecuador, el icono está con vista a la izquierda y contiene colores cálidos muy contrastantes.
 Gavilán <small>de las Galápagos</small>	Color.- Colores como el verde y tonos neutros. Forma.- Tiene formas circulares y bien definidas. Tipografía.- Llamativa y legible. Concepto.- Abstracción media de un Gavilán de las Galápagos.	Connotación.- Animal de plumaje en color neutro que posee un pico en forma de gancho y una gran visión.	Es un signo representante de la fortaleza y la seguridad en sí mismo, el icono está con vista a la izquierda y contiene colores cálidos y neutros.
 Colibrí	Color.- Colores como el verde y tonos neutros. Forma.- Tiene formas circulares y una aguja afilada. Tipografía.- Llamativa y legible. Concepto.- Abstracción media de un Colibrí.	Connotación.- Animal de tamaño pequeño con un pico largo y afilado.	Representa la sutileza, velocidad y libertad, el icono está con vista a la izquierda y contiene colores cálidos en tonos opacos.
 Carpintero <small>Guayaquileño</small>	Color.- Colores como el verde, rojo, blanco y tonos neutros. Forma.- Tiene formas circulares y bien definidas con trazos delicados. Tipografía.- Llamativa y legible. Concepto.- Abstracción media de las características de un Carpintero guayaquileño.	Connotación.- Animal de plumaje en color rojo, blanco y gris, con un hermoso pico muy estético.	Representa gran fuerza y valentía, el icono está con vista a la izquierda y contiene colores cálidos muy vistosos y brillantes, dejando apreciar un icono muy elegante.
 Cóndor <small>Andino</small>	Color.- Colores como el verde, blanco y tonos neutros. Forma.- Tiene formas circulares y bien definidas con trazos delicados. Tipografía.- Llamativa y legible. Concepto.- Abstracción media de las características de un Cóndor Andino.	Connotación.- Animal majestuoso, con una pose al estilo militar.	Representa majestuosidad, libertad y honor, el icono está con vista a la izquierda y contiene tonos neutros y color verde como complemento.

Imagen 14
Características formales y conceptuales

Reflexionar críticamente en torno a los animales en peligro de extinción, intentando colocarme en lugares imprevistos, me lleva a pensar que hay políticas de recuperación y de exterminio. Que hay animales que son dignos de mantener y otros que no. Si traslado el discurso de la vida animal a la vegetal, un amigo mío me recordó que no hay malas hierbas; lo que sí hay yerbas que no queremos que estén dentro de nuestras vidas.

El pensamiento crítico y su representación discursiva dependen mucho de las relaciones sociales que forman parte de las identidades y tradiciones culturales. Recuerdo cuando era niño, estaba de moda criar palomas, lo hacíamos también por diversión y hasta negociábamos para tener variedad. En aquel momento cuidábamos las palomas como algo muypreciado y hasta llegábamos a pelear porque existía la piratería de las palomas. Eso fue en Cuba, durante mi niñez. Han pasado 23 años y todavía la paloma es muy querida y venerada en Cuba; sin embargo, hace poco me enteré, en una conversación que tuve con Fernando Herraiz que, en Barcelona, como ha habido tanta reproducción de palomas y estas «contaminan» de cierta manera los espacios urbanos, son consideradas «las ratas de la ciudad». Estos cambios de ver al mundo que se generan a partir de la diversidad cultural y las políticas que les acompañan, son focos de interés para la crítica.

Para el desarrollo de la asignatura tuve un maestro capacitado y elocuente, que supo explotar mis capacidades, respetando mi punto vista y asesorando cuando lo creía conveniente, su forma de abordar la semiótica me pareció bastante interesante y didáctica. Si tuviera que repetir la asignatura elegiría un maestro como el que tuve, alguien que sepa motivar en los estudiantes la importancia del discurso crítico para ser diseñadores gráficos responsables para la sociedad. (Rosa)

Considero que para mejorar el discurso crítico de los estudiantes de la carrera de Diseño es necesario enfocar los conocimientos no solo en la parte visual y creativa, también debe explotarse el aprendizaje de lengua y literatura y asignaturas relacionadas con la sociedad que nos permitan realizar investigaciones sobre el público

objetivo. El cultivo de prácticas de redacción e investigación contribuiría de forma positiva a los estudiantes, puesto que el desarrollo de estas técnicas permite construir un discurso más contundente con mucha calidad argumentativa.

Rosa tiene una vocación y un posicionamiento responsable con la sociedad inmediata, a través de su producción gráfica canaliza algunos tópicos fundamentales para la formación de los niños y niñas. Su interés es generoso. Para ello, se relaciona con las teorías semiológicas y de diseño gráfico. Deja claro que aún necesita de otros espacios reflexivos, discursivos, los cuales quedaron de manera indefinida en su discurso. Sin embargo, su relación con dichas teorías se queda en la traducción o repetición de las mismas; y tal como escribe, me parece que estoy ante la contestación de un examen de modo tradicional.

El diseño gráfico como forma artística

Anónimo, estudiante de Diseño Gráfico ¹⁸

El diseño gráfico es una manifestación de la comunicación social, la historia del diseño gráfico es una infinita fascinación, la magia de las primeras imágenes, la belleza de los jeroglíficos, la evolución del alfabeto, las grandes obras de arte, los mentores, es una explosión de la imaginación. Que se manifestaron acontecimientos que enmarcaron estos, como siglos de transición en el desarrollo del diseño gráfico en Latinoamérica y el Ecuador, el docente nos explicaba mediante diapositivas, imágenes, videos, documentales y a realizar nosotros mismo esta investigación para saber más acerca de este tema que es gran importante como diseñadores gráficos. (Anónimo)

En este caso el discurso sigue siendo unidireccional: la estudiante/colaboradora habla de aquello que el docente le enseñó. Amerita calar en otras relaciones pedagógicas en las que el estudiante sea un sujeto activo en las interacciones cognoscitivas y emocionales.

¹⁸ Esta estudiante no quiso revelar su nombre y respeté su decisión. Estudia en la PUCESD y habla sobre su experiencia en la asignatura de Diseño Gráfico en Latinoamérica y el Ecuador, período 2018-2019.

Aquí debo admitir que al haber aceptado la voz de un estudiante anónimo de diseño estaba propiciando otra manera de anquilosar la estructura tradicional de respuesta de examen y el silencio que esta demanda, hubiera sido más conveniente darle espacio al *feedback* entre mi figura de investigador y la del estudiante colaborador. Reconozco que esto es problemático en una investigación construccionista desde una perspectiva narrativa; la cual supone negociación, relaciones emergentes entre investigador y colaborador, la devolución del investigador, etc. No obstante, son las reflexiones críticas las que nos permiten reivindicar ciertas experiencias de aprendizaje.

La crítica de las artes visuales es un juicio de valor sobre todas las obras de arte contemporáneo, que hace una valoración estética sobre las artes, el discurso en sí se fundamenta en el acceso desigual a los recursos lingüísticos y sociales. Las artes visuales engloban todo lo que es dibujo, pintura, grabados así también como expresiones que incorporan nueva tecnología orientada al arte o elementos no convencionales.

El diseñador gráfico es importante que fortalezca su pensamiento crítico porque analiza, entiende y evalúa de una manera en la cual se organizan los conocimientos que pretende interpretar y presentar el mundo, identificando la importancia de las artes visuales como componente expresivo.

Dentro de mis estudios en la asignatura de artes visuales, lo primero es investigar acerca del tema con más profundidad para así poder analizar e interpretar de una manera más fácil y poder redactar un discurso crítico. (Anónimo)

Aquí la estudiante está hablando del proceso en la producción de diseños. Enfatiza en el papel de indagar sobre aquello emergente en torno a los temas que median en la producción. En el caso anterior, la indagación era sobre los animales en peligro de extinción. Hay algo interesante en esta respuesta: el valor de las conexiones entre cuestiones estéticas, el discurso, el pensamiento crítico y las artes visuales. No obstante, me interesan también las maneras en que se establecen estas conexiones desde una mirada construccionista social.

Mi docente explicaba muy bien su materia es decir que en su manera de hablar utilizaba las palabras adecuadas o correctas para poder llegar a sus estudiantes y empaparlos

de conocimientos acerca del tema, respetaba las opiniones de sus estudiantes.

En el evento de colección de ideas que se realiza en la universidad por parte de los estudiantes de la escuela de diseño siempre se hacen la presentación de trabajos de todos los niveles y la mayoría de veces se va repitiendo lo mismo, los mismos temas, sería único y diferente si existiría una obra de arte donde se reúnan todos los estudiantes y puedan hablar acerca de ella, dar sus opiniones, críticas, y así desarrollaríamos más el pensamiento crítico. . (Anónimo)

Esta experiencia que cuenta la estudiante me llama la atención ya que se sale de lo pre-establecido. Reunir a los estudiantes para pensar juntos favorece el pensamiento crítico. Es en ese diálogo inmanente, continuo y respetuoso donde emergen los aprendizajes, las discusiones, los debates, el ir y venir de la memoria colectiva que enriquece el panorama educativo.

Las Artes visuales juegan un papel importante para un diseñador gráfico y más aún si hasta a punto de culminar su carrera universitaria, creo que es muy importante que sepamos investigar, saber más sobre los sucesos pasados acerca del diseño, su historia, sus manifestaciones artísticas y demás con el objetivo de saber expresarnos al momento de hablar o realizar un discurso crítico.

Las manifestaciones artísticas que estudiamos han sido de toda Latinoamérica, pero no a profundidad si no una lectura breve lo cual no permite que aprendamos lo suficiente sobre dichas manifestaciones de cada país en especial del Ecuador que en nuestro país.

Estudio científico de las artes plásticas como pueden ser: la Pintura, la Fotografía, el Grabado, la Escultura, la Arquitectura, el Cine, la Serigrafía, el Diseño, el Videoarte, la instalación, etc. a fin de alcanzar una comprensión adecuada de los mismos, a través del análisis, la interpretación y el juicio valorativo.

Si un diseñador debería de tener un pensamiento crítico a la hora de realizar su obra para así dar a entender un buen mensaje a transmitir para que llegue al público al cual ve dirigido, como también para presentar o exponer un discurso crítico de su obra o de otro autor.

No he elaborado ningún discurso, aunque en la asignatura lo que si hemos realizado es dar una explicación de la obra proyectada ahora último sobre el pop art y el manierismo, pero no como se debería. (Anónimo)

Pienso que la que noción de discurso es importante tratarla en los procesos de aprendizaje desde el enfoque construccionista. La mirada al discurso de Burr (1995) no es reduccionista ni limitadora; al contrario, considera que los discursos son aquellas representaciones vinculadas al poder, a la identidad, al conocimiento y a las experiencias cotidianas de la sociedad.

Los docentes que he tenido la mayoría sí han sido críticos, pero no han exigido que realicemos un discurso como se debería por lo contrario solo bastaba con dar una pequeña explicación lo cual no nos ayuda a que nuestro criterio mejore. Así mismo hubo docentes que ni siquiera impartían clases.

Los problemas que tengo para dar un buen discurso crítico son varios, pero el que más tengo falencia es en el desenvolvimiento a la hora de expresarme, y usar mejor las palabras técnicas, para aprender a elaborar debería de conocer mejor causales son los fundamentos del diseño y cuáles son las principales manifestaciones artísticas.

Tener un buen discurso crítico hacia las artes visuales nos ayuda a dar a explicar que queremos transmitir en nuestra obra o entender otra obra sin necesidad de que nos den explicación de los elementos que lo componen o del mensaje que nos quiere transmitir. (Anónimo)

A partir de estos textos pude advertir que las nociones de crítica que presuponen los estudiantes, amén de su valor y certeza, distan de la complejidad y del sentido pedagógico que estos tiempos de globalización cultural han cobrado. Zozobra el entendimiento relacional, cultural y divertido del ejercicio crítico. Esto sucede porque aún la actitud crítica se muestra en una zona de la desventura, de la repetición y construcción unidireccional del diseño gráfico. Como docente e investigador siento que no se acaba de entrar con suficiente profundidad en determinados procesos en la Escuela de Diseño de la PUCESD, entre ellos, los que se interesan por el desarrollo de capacidades escriturales con actitud crítica.

6.2. SEGUNDO MOMENTO DE LA PRAXIS: REEDUCANDO MANERAS DE COMPARTIR APRENDIZAJES. EL DISCURSO CRÍTICO DESDE LOS PROYECTOS DE TRABAJO Y OTRAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS

Este es el momento y espacio oportunos para hablar de otras actividades y acciones educativas en función de la crítica sobre artes visuales a través de la concepción de trabajo por proyecto que devino en proyectos de trabajo, algo que programé y ejecuté durante el desarrollo curricular, esto no se había hecho hasta el momento en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Santo Domingo y constituyó una transgresión didáctica significativa aunque litigante porque hubo quienes dudaron y cuestionaron el hecho de considerar la clase como espacio de investigación y producción y al estudiante como participante activo y colaborador junto al docente.

Las clases más aceptadas y normalmente admitidas en el sistema educativo de la carrera de Diseño Gráfico son las que el docente se mantiene como la figura dominante: mediador, gestor, transmisor, comunicador y evaluador. Lo ideal para quienes supervisan el proceso de enseñanza y aprendizaje responde a la disciplina de una época industrial en crisis, cuyas máquinas no se detienen y cumplen horarios estrictos, jornadas reproductivas de continuos monólogos, el PowerPoint como soporte de teorías sobre objetos de estudio, videos y talleres «prácticos» para aprender a hacer diseño gráfico. En medio de toda esta labor me pregunté: ¿Qué sentido tiene la crítica en este ambiente escolar de lo mismo con lo mismo: diseño gráfico de las configuraciones-figurativas y para publicidad? ¿Cómo fortalecer capacidades críticas que convidan a nuevas producciones intelectuales en el campo del Diseño?

A los estudiantes de Diseño les resulta difícil y un tanto tortuoso expresar a través de la escritura sus ideas respecto a las artes visuales tratadas en clases, no han desarrollado competencias en el discurso escritural sobre el objeto artístico visual al cual se enfrentan

como diseñadores gráficos; errores tanto estructurales como ciertos vacíos en la reflexión crítica que emana de las capacidades de relación, conexión y representación discursiva del pensamiento en redes ontoepistemológicas provenientes de las múltiples experiencias intelectuales y morales. Tal como lo veo, parece que lo más importante de su formación profesional proviene de la capacidad manual de creación, de la técnica y la comunicación no verbal. En cambio, para comprender el alcance cognoscitivo del diseño gráfico es preciso estudiarlo desde su proyección en el contexto y la influencia que este ejerce sobre el diseño. En cada historia del diseño gráfico hay un puente con las artes visuales, el dibujo, la pintura y el grabado, sobre todo.

Se me ocurrió desarrollar un trabajo por proyecto y dos actividades educativas en las tres asignaturas que he venido hablando y como colofón la publicación de los mismos en el evento *Colección de Ideas* que organiza la Escuela de Diseño todos los años. En *Semiótica y Semiología*, con los estudiantes de Diseño de tercer nivel, haremos una *cartografía visual como discurso crítico*; en *Diseño Gráfico en Latinoamérica y el Ecuador*, con estudiantes de quinto nivel, transformaremos el curso en un laboratorio de investigación y producción de un *libro de ensayos críticos sobre Las Artes Visuales y el Diseño Gráfico en Latinoamérica*. Por último, en Producción Audiovisual escribiremos *Reseñas críticas narrativas* a partir de entrevistas audiovisuales narrativas.

6.2.1. DEL «TRABAJO POR PROYECTOS» AL «PROYECTO DE TRABAJO»: UN DEVENIR PARA ENSEÑAR APRENDIENDO

Recuerdo una de las conversaciones con Fernando Herraiz, en la cual me hablaba sobre los trabajos por proyectos y los proyectos de trabajo. Con satisfacción, me presentó a su colega y coordinador del Doctorado en Artes y Educación, Fernando Hernández Hernández, como un pionero en España de los *trabajo por proyectos*. Digo esto porque constituye un antecedente que me motivó a indagar más sobre esta

manera de relacionarme con los estudiantes y fue un móvil para incursionar en dicha modalidad. También me aseveró que cuando utilizara en ello, lo iba a disfrutar tanto que mis clases y las investigaciones venideras estarían en función de esta «forma de organizar los conocimientos» (Hernández y Ventura, 1998, p. 1). Pero en aquel momento no sabía de qué se trataba. El primer paso para acercarme a los trabajos por proyectos y a los proyectos de trabajo fue buscar una entrevista que le realizó María Domingo-Coscollola a Fernando Hernández Hernández para la revista DIM UAB número 17 el 9 de junio de 2010, en la que dicho autor daba a conocer el concepto, los rasgos, las funciones, los principios e importancia de los *trabajo por proyectos*. Desde entonces pensé en orientar mi labor docente e investigativa desde esta forma dialógica de entender las relaciones entre estudiantes-profesores y aprendizaje. Hernández (9 de junio de 2010) dijo:

Es una historia que comienza en el año 1983 y buscaba cambiar la posición del docente con respecto a la escucha de los alumnos. En forma de diálogo. Ya no es una manera de hacer, ahora es una concepción de la educación. Tiene esencialmente tres ideas:

- Mirar a las criaturas con otros ojos, considerandolas como portadores de saber.
- Pensar que se aprende en círculo, se aprende a partir de las interacciones.
- La clase es un centro de investigación, es un laboratorio donde se construyen experiencias.

Hablaba de la necesidad de la experiencia de aprendizaje con los propósitos de promover la imaginación pedagógica, motivar a las personas a aprender, enfrentar sus miedos en espacios de relación pedagógica que conduzcan a la perspectiva de viaje, a la aventura, donde no sabes con lo que te vas a encontrar; pero, al mismo tiempo, te produce placer y te incita a continuar. En resumen, aprender como forma de relación. (Hernández, 9 de junio de 2010). Estas relaciones de aprendizaje son dinámicas, cambiantes, lo que fue ayer trabajo por proyectos deviene en proyecto de trabajo

y puede que mañana deje de llamarse de tal y más cuál manera para convertirse en una de las reflexiones de Fernando Hernández durante la entrevista, la cual he transcrito a continuación a través de un diálogo:

María Domingo: Para finalizar, ¿te gustaría hacer alguna reflexión sobre trabajo por proyecto y educación?

Fernando Hernández: Bueno, la reflexión clave es que ya nosotros no hablamos ni de proyectos de trabajo, ni de pedagogía de proyecto, ni de trabajo por proyectos, esto forma parte de nuestra historia y de nuestra memoria, pero ya nosotros no hablamos así, entonces ahora de lo que estamos hablando y de lo que estamos llevando al aula e investigando sobre ello es aprender como forma de relación y al aprender como forma de relación, relacionamos experiencias, relacionamos sujetos y relacionamos conocimientos y al establecer todas estas relaciones, el aula se convierte en una relación de proyectos. (F. Hernández, comunicado personal, el 9 de junio de 2010)

Fue así como aproximé mi labor docente e investigativa a los proyectos. No obstante, me quedaba la duda conceptual y procedimental del *trabajo por proyectos* y los *proyectos de trabajo*, más que dedicarme a encontrar diferencias entre ellos, decidí asimilar, adoptar y orientar la acción educativa por el camino de las relaciones que generan los distintos proyectos en el aula, sus vínculos, las incertidumbres, los imprevistos; de manera que tanto la memoria del trabajo por proyectos como las ideas que caracterizan al proyecto de trabajo, que posteriormente leí en el artículo: «Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad», fueron pilares, detonantes y motivos fundamentales para la praxis que en este capítulo narro y describo.

Nuestra clase se convirtió en la propuesta de laboratorio, esta vez para escribir un libro de ensayos, cartografías visuales críticas y reseñar críticas a partir de entrevistas audiovisuales narrativas. Así nos adentramos en lo que Hernández (2000) denominó

«nueva racionalidad» cuando hacía alusión del contexto en el que se desarrolla el proyecto de trabajo. No pude dejar de citar a qué se refería con «nueva racionalidad» y me tomé la atribución de mostrar la siguiente cita:

Una racionalidad que demanda «cambiar radicalmente la manera de razonar heredada del pasado, su memorismo normativo, su reproducción simple» y sustituirlo por «la cooperación, el sentido de la responsabilidad, la capacidad de relacionar unas cosas y fenómenos con otros y así descubrir en todo momento los brotes emergentes de lo nuevo». Sobre todo, si tenemos en cuenta, como señalan autores como Castells, Hargreaves o Majó (Zabalbeascoa, 1999), «por primera vez en la historia, nos encontramos con que el ciclo de renovación del conocimiento es más corto que el ciclo de la vida del individuo, y esto hace urgente un replanteamiento absoluto del sistema educativo: lo que aprendemos para formarnos no nos servirá para toda la vida». (p. 40)

De manera que la nueva racionalidad pone en crisis las clases con indicaciones estrictas y fórmulas para enseñar, van de la mano con los proyectos de trabajo en tanto tienen licencia para la reflexión y la inmanencia y la inmediatez. No responde —obedientemente— a un guion que el docente elaboró premeditadamente y con cierto rigor metódico a seguir. Entonces, ¿qué propician los proyectos de trabajo?

Los proyectos de trabajo son concebidos en «un lugar», entendido en su dimensión simbólica y como referencia de una concepción educativa y del conocimiento que puede permitir lo siguiente:

- a) Acercarse a la identidad de los alumnos y favorecer la construcción de la subjetividad a partir del desarrollo de una serie de competencias que les permitan comprenderse e interpretar el mundo en el que viven.
- b) Replantear la organización del currículum por materias y la manera de plasmarlo en el tiempo y el espacio escolar. Lo que hace necesario desarrollar una propuesta de currículum que no sea una representación del conocimiento fragmentada, sin solución de continuidad y alejada de los problemas que viven y a los cuales necesitan responder los alumnos en sus vidas.

c) Tener en cuenta lo que sucede fuera de la escuela, las transformaciones sociales y en los saberes, la apertura hacia los conocimientos que circulan fuera del aula y que van más allá de los contenidos especificados por currículum básico.
 d) Replantear la función docente teniendo en cuenta un nuevo papel de facilitador que ayuda a problematizar la relación de los estudiantes con el conocimiento, en un proceso en el que el profesor actúa como aprendiz. En este replanteamiento la importancia de la actitud de escucha del educador sirve de base para construir con los alumnos experiencias sustantivas de aprendizaje. (Hernández, 2000, pp. 41-42)

De manera que los proyectos de trabajo se convirtieron en referentes que aunque no hayan sido considerados como una didáctica específica ni método, sí tuvo mayor impacto en la praxis educativa del *yo como docente-investigador*. Esta praxis supone una interrelación de experiencias emocionales y cognitivas, «una perspectiva multiculturalista, un recorrer el camino que va de la información al conocimiento, un formato abierto para la indagación» (Hernández, 2002, p. 80).

Creí pertinente cavar en otras formas de abordar los discursos en el proceso de enseñanza y aprendizaje del *Diseño Gráfico en Latinoamérica y el Ecuador*. En el programa de estudio y el syllabus se proponían un recorrido por las



Moreira Miguel, Pazos Milton, Poma Mayra Andrade, Fabio, Naranjo Andres,

Tomando como punto de partida a los últimos sesenta años del siglo XV que enmarcaron el nacimiento y desarrollo de la tipografía, las escuelas de las iniciativas y experimentaciones gráficas surgen en el siglo XVI con la energía creadora con que se dieron origen a innovadores diseños de tipos, normas de composición, ilustraciones y encuadernaciones, conjuntamente con representantes de gran prestigio. En lo que refiere a la historia del diseño gráfico, cabe destacar la influencia que tuvieron hechos como la Revolución Industrial y la masiva emigración de diseñadores y artistas provenientes de Europa o de otros continentes, para el desarrollo del comercio y de la actividad publicitaria.

"El Diseño puede ser arte; El Diseño puede ser estético.
 El Diseño es muy simple, por eso es que es complicado."
 Paul Rand

Imagen 15
 Estudiantes y yo en el proyecto *Libro de ensayos sobre Diseño Gráfico en Latinoamérica y Ecuador*.

teorías historicistas y formalistas del diseño y la incidencia de las artes visuales en este durante la modernidad y la postmodernidad. Países como México, Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Argentina y Brasil, figuraban el panorama de análisis discursivo visual. Yo estaba convencido del propósito crítico del Rediseño curricular de la carrera; pero hasta el momento no me había planteado nuevas propuestas en este contexto que deconstruyeran la inercia de la educación ortodoxa.

Estudiantes y profesores nos aproximábamos a las manifestaciones artísticas visuales para entenderlas desde el punto de vista formal y parcialmente conceptual, identificar estilos y reproducirlos, determinar estilos y diseñar icónicamente un producto mimético sobre temas sociales sin investigar las relaciones de construcción social. Era más fácil esperar a que el docente llegara al aula y dijera cuanto sabe al respecto. La manera tradicional de proceder consistía en una rutina/aburrida que necesitaba sustitutos: el docente va a la biblioteca o consulta en internet el tema que va a enseñar (es el docente quien investiga), monta la clase en algún formato y se las comunica a los estudiantes, se hacen ejercicios de consolidación en el aula y por último se evalúan los contenidos ofrecidos por el docente en los exámenes del primer parcial, del segundo y final. En cada parcial también se proponen trabajos prácticos, talleres o evaluaciones escritas sistemáticas que suman puntos. Sin embargo, muy pocos están encaminados al fortalecimiento de las capacidades críticas discursivas sobre las artes visuales que compromete una indagación e interrelación con la cultura visual y las experiencias fuera del aula. Freire (2010) nos convida a «saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción y construcción» (p. 40).

En la asignatura de *Diseño Gráfico en Latinoamérica y el Ecuador* hay muchos países que atender desde la producción simbólica de visualidades tanto artísticas como diseñísticas gráficas (que también pueden ser artísticas). Es una producción amplia y diversa. De ahí

que preparé el escenario educativo que tiene como principios: enseñar exige investigación y respeto al saber de los educandos, autonomía y crítica (Freire, 2010). Para ello, organicé el curso desde las ideas antes mencionadas sobre los *proyectos de trabajo*, esta vez el desarrollo curricular estaba en función de un libro de ensayos críticos sobre el diseño gráfico en Latinoamérica y el Ecuador.

Consideré prudente este tipo de ejercicio ya que comprometía un trabajo en equipo, un arduo proceso investigativo y la relación experiencias en el aula con las experiencias fuera del aula, busca diálogos entre la imagen icónica y el discurso verbal, es un ejercicio que involucra la integralidad y la dialéctica entre las teorías y las prácticas tanto artística como diseñísticas/artísticas. Un libro supone pensar en la coherencia entre intelecto, moral e «(inter)vidas». Yo como docente y los estudiantes mantuvimos diálogos más frecuentes y sin posicionamientos jerárquicos porque todos fuimos protagonistas del objeto en cuestión. Desde el primer día respeté la autonomía de los estudiantes, sus subjetividades/verdades, sus experiencias y manera de indagar.

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseñé continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad. (Freire, 2010, p. 26)

El libro de ensayos críticos sobre Artes visuales y Diseño Gráfico en Latinoamérica, lo pensamos, entre tantos objetivos, para discursar desde la interculturalidad manifiesta en la producción del Diseño Gráfico y de las Artes Visuales desde un enfoque crítico. Despertó curiosidad en los estudiantes en tanto era una aventura y al mismo tiempo un reto, no sabíamos con lo que nos íbamos a enfrentar; pero la idea de poner

a dialogar la ingenuidad con la *episteme* era provocativa. «Pensar acertadamente, en términos críticos, es una exigencia que los momentos del ciclo gnoseológico le van planteando a la curiosidad que, al volverse cada vez más metódicamente rigurosa, transita de la ingenuidad hacia lo que vengo llamando curiosidad epistemológica» (Freire, 2010, p. 26).

Cuando conecté mis experiencias en la Universidad de Barcelona con las de docente tradicionalista en la PUCESD, no pude evitar el cambio; no se trata de un adoctrinamiento ni obligatoriedad de la escuela catalana, sino de convencimiento y convicción en aras del «respeto a los saberes de los estudiantes» (Freire, 2010, p. 27), darles un lugar y un momento como autores de un producto/resultado del trabajo en equipo, interdisciplinario porque no solo implicaba conocer la historia del Diseño Gráfico Latinoamericano sino el ejercicio complejo de diseño editorial, fue una idea que hasta hoy me hace sentir un docente altruista y útil.

Esta actividad tiene como objetivos/propósitos los siguientes: Convidar al ejercicio discursivo crítico en estudiantes de Diseño Gráfico sobre la producción artística visual en Latinoamérica, investigar en proyectos de trabajo desde el construccionismo social y la perspectiva narrativa, fortalecer aptitudes verbales (escriturales) en la producción de discursos críticos sobre Artes Visuales, incorporar la propuesta discursiva escritural y crítica en el evento Colección de ideas y publicar el proceso de investigación como libro de ensayos críticos.

¿Cómo organicé la planificación del curso y cómo devino finalmente?

La idea no fue premeditada, no al menos durante el diseño curricular de la asignatura, ocurrió a los quince minutos de haber iniciado la primera clase del curso de Diseño Gráfico Latinoamericano, justo cuando comencé a hablar de los contenidos

que íbamos a tratar; en ese instante, en ese lugar, la concepción cambió como una necesidad emergente. Ahí se dio el giro, apoyado en el recuerdo que tenía del programa doctoral. Les dije a los estudiantes: ¡Hagamos del curso algo más divertido e interesante para todos! Se me ocurre un libro de ensayos críticos sobre las artes visuales que abordaremos como parte de los contenidos de la asignatura. De manera que organizaremos el curso en función de su producción. Esto implica investigar en equipo. Cada equipo se ocupará de la producción de artes visuales de un país latinoamericano.

Cuando lancé la propuesta, inmediatamente los estudiantes preguntaron: «¿Profe, pero cómo vamos a hacer esto, qué tipo de texto vamos a escribir, quiénes diseñarán el libro?». No tenía muy clara la respuesta, tampoco era algo que me detuviera porque de lo que sí estaba convencido era del valor de la aventura; de manera que se me ocurrió organizar este proyecto de trabajo en cinco etapas:

Primera: *Preparación y diseño del proyecto*. En esta etapa vamos a determinar qué tema investigará cada equipo, delimitarán el objeto de estudio, hacen un mapa conceptual que sirva de guía temática y trazan los objetivos de cada apartado del trabajo junto con las preguntas que guiarán el proceso investigativo. Se reúne el equipo y comienzan a intercambiar ideas (intuitivas, experienciales, organizativas, entre otras).

Segunda: *Recogida de información y experiencias narradas*. Los estudiantes asisten a la biblioteca, realizan entrevistas narrativas, consultan páginas académicas del internet y conforman un fichero bibliográfico. Esto les permite tener a mano la documentación necesaria para el desarrollo del trabajo.

EQUIPO DE TRABAJO	TEMA
Equipo 1	Artes Visuales y Diseño Gráfico en México
Equipo 2	Artes Visuales y Diseño Gráfico en Cuba
Equipo 3	Artes Visuales y Diseño Gráfico en Venezuela
Equipo 4	Artes Visuales y Diseño Gráfico en Colombia
Equipo 5	Artes Visuales y Diseño Gráfico en Ecuador
Equipo 6	Artes Visuales y Diseño Gráfico en Perú
Equipo 7	Artes Visuales y Diseño Gráfico en Chile
Equipo 8	Artes Visuales y Diseño Gráfico en Argentina
Equipo 9	Artes Visuales y Diseño Gráfico en Brasil

Cuadro 5
Distributivo del trabajo: equipos y temas a desarrollar

Tercera: *Elaboración del ensayo desde la perspectiva narrativa*. Para ello, redacté el prólogo del libro como ejemplo escritural narrativo y crítico. Este es el momento de producir ideas y entretejerlas con lógica discursiva y poder reflexivo. También de integración activa en el proyecto.

Propuesta integradora del texto/ensayo:

- Estructura libre con imaginación creativa y auténtica, lo que supone visualidades que no solo den información, sino que seduzcan.

- Las subjetividades y experiencias del proceso sí cuentan. Habla la voz que investigó, lo más probable que sea un yo-relacional, ese que piensa y produce desde su subjetividad en sociedad.
- Relación coherente entre imagen visual e imagen literal. Las imágenes no son solo decorativas, sino que forman parte del discurso. Por lo tanto, deben estar identificadas e interconectadas con el contenido.
- Diversidad intertextual: mapas, gráficos, imágenes icónicas, diseños, textos escriturales, tablas, audiovisuales, etc.
- Interculturalidad en el discurso. Me refiero a la interacción textual con diversidad de temas que toquen de alguna manera cuestiones éticas relacionadas con la inclusión, los discursos de género, la otredad y los potentes minoritarios. Un libro donde se conecten las artes visuales con la educación.
- Las metáforas y otros recursos expresivos desde la cultura visual. El uso de analogías y figuras retóricas para expresar ideas, son decisiones que conducen al pensamiento crítico. La crítica exige ir más allá de lo perceptible de los objetos artísticos y adentrarse en los subterfugios de las cualidades del alma y sus representaciones en los objetos artísticos.

Cuarta: *Diseño editorial*. Los estudiantes componen el diseño de portada, maquetaron los textos y diseñaron los capítulos. El diseño editorial consiste en la organización, embellecimiento y manejo intencionado de textos (o de textos e imágenes) en soportes digitales e impresos generalmente destinados a la lectura continua (como libros, revistas, plegables, multimedia, periódicos). Su objetivo es dar una forma visual a los contenidos lingüísticos inscritos y hacer que estos sean legibles. Como en cualquier rama del diseño, en el diseño editorial se persigue conjugar lo funcional y lo formal, es decir, que además de que el texto sea legible las decisiones que se toman también estarán determinadas por factores estéticos y conceptuales. Digamos entonces que la selección tipográfica, de color, composición, retícula, espacios en blanco, estilo de la

ilustración deberá guardar coherencia con el contenido de lo que se expresa con el lenguaje. Sin embargo, es quizá en el diseño editorial donde la intervención del diseñador es menos evidente para un público no especializado. Difícilmente al ver un periódico con excelente diseño el lector sea consciente del buen interlineado, de lo acertado de las columnas o de la utilización de la retícula, a pesar de ello el lector disfrutará de una buena lectura y sin dudas comprenderá mejor los contenidos que se le comunican. El disfrute en el consumo del diseño editorial tiende a ser menos consciente que en otras manifestaciones del diseño donde quien consume la pieza genera juicios valorativos relacionados con sus gustos y valores estéticos. ¿Quiénes recuerdan que la revista que tienen en las manos alguna vez fue solo un grupo de textos sin formato en Word, tipografía Arial 12, conceptos editoriales platicados en reuniones, e imágenes amontonadas para seleccionar? (Fornés, 2018).

Quinta: *Publicación*. Esta última etapa es muy motivadora. Se da a conocer el producto en el evento Colección de Ideas y se propone para publicar con ISBN de la Cámara Ecuatoriana del Libro. De manera que los estudiantes terminan la asignatura con un libro. Esta experiencia responde a valores del construccionismo social: generosidad y responsabilidad social. En esta contienda requerimos ayuda de pares revisores, colegas/docentes que ya han publicado y saben cómo es el proceso. Así, tanto los estudiantes como yo aprendemos interactuando.

Síntesis organizativa del proyecto de trabajo

Organizamos esta actividad a través de un cronograma para no ser tan irreverentes con el diseño curricular del syllabus y garantizar el cumplimiento temporal de las actividades. De esta manera se entrega a secretaría, por parte, los avances del proyecto de trabajo sin violar el calendario académico del curso.

ETAPAS	ACTIVIDADES	FECHA/PARCIALES	COMPARECIMIENTO
Primera y segunda	Preparación y diseño del proyecto. - Coordinación de las actividades y distribución de las mismas. Recogida de datos. - Visitas a la biblioteca de la Universidad. - Documentar y organizar la información.	Primer parcial, de la semana 1 a la 8 de clases	Semana 8, examen del primer parcial
Tercera	Elaboración y síntesis de los contenidos. Cada equipo trabaja en la redacción del trabajo investigativo desde una perspectiva narrativa.	Segundo parcial, de la semana 8 a la semana 14 de clases	Semana 14, examen del segundo parcial
Cuarta y quinta	Diseño y maquetación del libro. Revisión de pares/expertos. Publicación en el evento <i>Colección de Ideas</i> y a través de la Cámara Ecuatoriana del Libro.	Final, de la semana 14 a la semana 17 de clases	Semana 17, examen final

Cuadro 6
Cronograma de actividades. Síntesis organizativa del proyecto de trabajo: Libro de ensayos críticos.

En lo que devino

La actividad cumplió las expectativas parcialmente, llegamos hasta la etapa de Diseño Editorial; aún el producto está en manos del docente/experto Abraham Viñán para su posterior presentación en el evento Colección de ideas y publicación a través de la Cámara Ecuatoriana del Libro. No obstante, durante el proceso tanto los estudiantes de Diseño como yo/docente, aprendimos más del trabajo en equipo, de las historias experienciales relacionadas con el devenir de las Artes Visuales y el Diseño Gráfico en Latinoamérica. Enseñando aprendo y aprendiendo enseño desde la interrelaciones personales y multiculturales.

No sabía en qué consistía el trabajo del diseñador editorial, cuáles son sus quehaceres profesionales tampoco había disfrutado tanto del proceso investigativo multidisciplinario en compañía de los estudiantes. Esta experiencia educativa quedará no solo en la memoria de sus participantes sino como ejemplo de autonomía universitaria y capacidad crítica en un libro de ensayos sobre Diseño Gráfico Latinoamericano y su relación con las Artes Visuales que será colgado en los estantes de la Biblioteca de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

El deseo de compartir conocimientos con los estudiantes, vivir junto a ellos esta actividad de construcción discursiva, me convidó a ser parte de la autoría del Libro de ensayos. Fue entonces cuando decidí escribir el prólogo del mismo con previo acuerdo de los estudiantes. Esto me posibilitaba acercarme más a sus intereses, ser parte del equipo de trabajo y sentir la responsabilidad colectiva como valor educativo en el espacio de aprendizaje que transitamos. Me tomé la atribución de insertar dicho prólogo a continuación.

DISEÑO EN INTROSPECCIÓN

Una experiencia educativa sobre la historia y teoría del diseño latinoamericano

Hishochy Delgado Mendoza

La esencia y el valor del arte no están en los artefactos mismos, sino en la actividad experiencial a través de la cual han sido creados y son percibidos.

IMANOL AGIRRE

Antes de cavar en los parajes de la educación del diseño gráfico y la orientación del ejercicio teórico-práctico que me ocupa en el presente prólogo, me resulta inevitable contarles sobre mi formación académica y profesional (lo que explicará el sentido y la metodología con que me aproximo a la producción simbólica del Diseño Gráfico). Estudié Historia del Arte, cursé una maestría en Ciencias de la Educación y actualmente soy doctorando en Artes y Educación; es decir, un amplio horizonte ontoepistemológico que me ha permitido el desarrollo de una sensibilidad humanística integral y las aptitudes interpretativas del arte, la educación y la cultura desde perspectivas críticas.

La experiencia como docente en la Escuela de Diseño de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Santo Domingo, abrió la brecha para que pudiera reconocer las necesidades educativas dirigidas al fortalecimiento de aptitudes interpretativas y de construcción de textos relacionados con el devenir del signo visual gráfico en Latinoamérica. Sin lugar a dudas, la creación de objetos con fines publicitarios y todos esos conocimientos formales y conceptuales para persuadir en el mercado laboral del diseñador, son importantes. Sin embargo, «la introspección ha dado buenos frutos, esta consiste en meditar acerca de la actividad mental del hombre en el momento de la creación artística» (Venturi, 2016, pp. 25-26). De manera que el valor del diseño gráfico también reside en el reconocimiento de la historia que apunta hacia la artisticidad, en el juicio estético y en la personalidad del sujeto creador. Para ello, se requiere de facultad crítica y «un crítico que juzga una obra de arte sin hacer su historia juzga sin comprender» (Venturi, 2016, p. 36).

Debido a la trascendencia que tiene el ejercicio valorativo en la formación crítica del diseñador, le propuse a Nelson Carrión (director de la Escuela de Diseño) transformar la clase en un espacio de investigación y construcción del saber. Esto lo venía pensando desde los seminarios sobre Construcciónismo educativo, Pedagogías críticas y Educación de la cultura visual guiados por Juana Sancho, Fernando Hernández y Aida Sánchez respectivamente (profesores de la Universitat de Barcelona); quienes destacaron el valor de la investigación cualitativa en la educación artística, siendo los estudiantes actores del proceso. También lo había conversado con Fernando Herraiz y Rafael Cañadas, coincidimos con que la educación debe convertirse en un espacio de diálogo, donde se considere la imaginación y la creatividad de los entes que conforman el *currículum*. Nos referíamos a las rutas de construcción teórica desde la praxis educativa.

De ahí que decidí aprovechar las clases de Historia y Teoría del Diseño V como plataforma para leer, comprender el devenir del diseño gráfico en 9 países latinoamericanos y elaborar discursos que constituyan referentes teóricos para los estudiantes de Diseño de la PUCE SD. Si bien es cierto que existe una literatura basta sobre Historia y Teoría del Diseño Latinoamericano; no encontramos un libro de textos (orgánico) que responda en su cabalidad al programa de estudio de la carrera y menos desde las experiencias, intereses y alcance cognoscitivos de los estudiantes de Diseño.

Con esta práctica investigativa intento dar luces para formar estudiantes cuyas facultades intelectuales revelen visión crítica del diseño gráfico, otro de los tantos perfiles del diseñador que ha sido minimizado por prejuicios pragmáticos que amputan la complejidad y multidisciplinariedad de la carrera. Me refiero a diseñadores que no solo sepan trazar líneas y pensar en colores, aquellos del legado formalista; sino con capacidades en redacción y composición de textos sobre el devenir gráfico, que tengan la audacia y generosidad de contar sus experiencias desde un relato auténtico.

[...] es solo a través de la apertura a la re-creación del relato como podemos reducir la distancia, y hasta el hastío, que produce en el espectador la reducción de la lectura al mero consumo de significados preelaborados; un tipo de exégesis típicamente academicista y claramente responsable del aburrimiento (Agirre, 2005, p. 34)

No me interesa la perfección formal y/o de contenidos en este libro de textos, sino la grandeza experiencial con que fue elaborado: las historias de los estudiantes. Me siento satisfecho porque hemos logrado un trabajo investigativo en equipo, hemos

sentido el gusto de la creación teórico-práctica con libertad. «La historia ha dado lugar al pensamiento y el pensamiento es lo originalmente histórico y práctico, no está afuera, no es externo a la historia, sino que es la realidad misma» (Cruz, 1997, p. 100).

Referencias bibliográficas:

- Agirre, I. (2005). *Teorías y práctica en la educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Navarra, España: Octaedro-EUB.
- Cruz, E. (1997). *La concepción del conocimiento histórico en Hegel: ensayo sobre su influencia y actualidad*. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.
- Venturi, L. (2016). *Historia de la crítica de arte*. Barcelona, España: Debolsillo.

Durante nuestra última clase, en vista de que el tiempo del curso académico nos quedó corto decidí que era el momento ideal para tener nuestro momento cumbre de reflexión, disipar cualquier duda que haya quedado en el camino con el fin de que sean críticos incluso con sus propios resultados y expectativas, hablar de los afectos de la acción educativa. A continuación, mostraré los diálogos que surgieron a partir de la propuesta discursiva: hablemos del proyecto, cómo devino y qué experiencias nos quedó.

Miguel Moreira: A mí me pareció un buen proyecto, sinceramente esperaba encontrarme con lo de siempre tal y como hemos trabajado en otros niveles: llenarnos de información, consultas, exposiciones, trabajos y exámenes. Tener esa libertad de asignarnos una tarea al empezar la clase para luego cada quien desenvolverse como pueda, siempre y cuando cumplir con la responsabilidad de presentar el producto final, me pareció mucho mejor que simplemente imponernos el trabajo durante la clase.

Yo/docente (Y/D): Bueno, esa es la realidad. No siempre se dispone del tiempo, el ánimo o del entusiasmo para hacer las cosas en determinado momento, sobre todo tratándose de historia, una asignatura que para muchos puede resultar «muy teórica». No obstante, la fuerza ética está en ser capaces de inspirarnos y encontrar el gusto en las nuevas zonas de aprendizaje.

Fabio Andrade: ¡Exacto! Cuando empezamos pensé que sería como en niveles anteriores, ya nos imaginaba memorizando nombres y fechas, además de todo lo que tenemos que hacer fuera de las clases ¡ya me veía sin poder dormir!

Andrés Naranjo: A mí lo que me gustó fue eso, poder darnos el tiempo para trabajar y consultar a nuestro ritmo; es decir, cada quien es responsable de su parte y luego integrarla como un equipo.

Y/D: Andrés, esa es una parte importante del trabajo, que ustedes puedan desenvolverse de manera más libre y sin esas limitaciones que imponen el trabajo profesor/estudiante; es importante que ustedes empiecen a desarrollarse como profesionales críticos y que experimenten la realidad, que perciban cómo a la hora de trabajar no ten que no se trata de asimilar información y tomarla como verdad absoluta. Ya sea por tradición u omisión, nos han acostumbrado a no pensar, tanto que a veces nos da pereza y si nos lo dan todo masticado mucho mejor.

M. M.: Eso es lo mejor de este trabajo profe, que dejaron de tratarnos como niños a los que hay que llevar de la mano y decirnos lo que hay que hacer, como si vamos a hacerlo mal cuando estemos solos. Al menos de mi parte sentí que fui tratado como un profesional, ya estamos a un año de graduarnos y no podemos seguir haciendo las cosas de la mano del profesor, ustedes no van a estar ahí con nosotros en la vida profesional; y sobre todo usted pudo ver como al final de cuentas pudimos desenvolvernos bien.

Y/D: Nunca tuve dudas de que pudieran realizar este proyecto, evidentemente hay etapas del trabajo donde el profesor debe ser una guía para llevar a buen puerto todas sus ideas y resultados, el profesor aporta con la experiencia y ayuda a comprender esos nuevos conocimientos, esa información nueva que puede parecer a primera vista abrumadora para un estudiante. No obstante, esto de los proyectos de trabajo es una concepción de nuevo tipo hasta para mí, nos aventuramos y disfrutamos la incertidumbre, la posibilidad de fracaso y la complejidad de los errores.

Melina Barro: ¡Uy profe!, yo no sabía cómo ponerme a desarrollar la parte que me tocó, entiendo que se consulta y todo, pero más que nada creo que padezco de lo que todos los diseñadores padecemos: no sabemos escribir nada. Yo no sé cómo voy a graduarme cuando tenga que escribir la tesis (disertación de grado).

Y/D: Ahí hay una pequeña confusión, escribir en tanto alfabetización, sabemos todos; lo complejo está en representar lo que reflexionamos críticamente a través de la escritura (discurso crítico escritural). A mí me interesa que puedan desarrollar esa redacción de tono más personal, desde el punto de vista propio, desde su experiencia emocional y sobre todo que hagan suyo cada proyecto; que más que información impresa, impriman su esencia en el papel y que cuando lea este libro pueda percibir el trabajo de cada uno y obviamente para ello, como dice Miguel, hay que tratarlos como profesionales que son. Ustedes son diseñadores desde el primer instante en que pusieron un lápiz sobre el papel y crearon algo que no existía. Para lograr este cambio tan necesario, el primer paso era bajarme del pedestal en el que nos ponen a todos los profesores y trabajar codo con codo, porque también he aprendido de ustedes.

F. A.: ¿Qué aprendió de nosotros profe? ¿A vernos discutir (*risas*)?

Y/D: Discusiones no, diferencias creativas y eso sucede en todas partes. Aprendí que el diseño es más complejo. Las decisiones que hay que tomar sumado a la carga de trabajo que requiere componer todo (hablando del producto editorial), como espectadores ajenos al diseño tenemos la idea errónea de que no es tan difícil y que tomarse tres semanas para realizar un diseño es exagerado. Sin embargo, presenciar el flujo de trabajo y esas pequeñas decisiones sobre tipografía, color, tamaño, columnas, etc., me han hecho valorar mucho más la labor del diseñador y fortalecer mi compromiso con ustedes para formar profesionales capaces y principalmente críticos.

Y/D: Mira, esto es lo que sucede cuando se intenta algo nuevo, lo ideal hubiese sido tener todo como se había planificado, pero es el pequeño costo de la innovación. Esta es la base de algo más grande que ustedes han ayudado a construir, claro que el libro saldrá de alguna manera, sin embargo, servirá para mejorar este proyecto y perfeccionarlo con los estudiantes que vienen detrás de ustedes, el cambio empieza con esta idea.

Y/D: Bueno, estamos hablando sólo de lo hermoso, esta es la oportunidad para sacar toda la rabia (*risas*) ¿Hubo algo que no les pareció bien durante el curso?

A. N.: ¿Algo malo? Nada profe, ya sabe que uno no está acostumbrado a ponerse a escribir y más que nada a trabajar en grupo. Las discusiones que tuvimos serían lo único negativo, pero eso siempre será así sobre todo entre diseñadores (*risas*) pero,



Imagen 16
Estilo gráfico (tipografía, composición y maquetación) para el libro *Artes Visuales y Diseño Gráfico en Latinoamérica* elaborado por los estudiantes de *Diseño Gráfico de 5t.o* semestre curso 201701.

al final, una vez puestos de acuerdo todo fue bien organizado y se desarrolló sin problemas. Desacuerdos a veces, pero enfocados en si la tipografía quedaba bien, o si mejor se cambia algún texto sin que el autor se enoje (*risas* mientras miran a una compañera). En conclusión, casi que no hubo cosas malas y no somos tan mal grupo trabajando.

M. B.: A mí lo que no me gustó profe es que algunos tuvimos que trabajar en parejas y la mayoría sí pudieron hacerlo solos y, además, eso de que todos hacen las mismas tareas pudiendo haberlas designado por partes; que una sola persona diseñara el libro, por ejemplo, y así todo quedaba con un mismo formato y no hubiésemos discutido.

M. M.: Yo también pensaba que nos estábamos complicando demasiado haciendo ese trabajo colaborativo, pero al menos de mi parte, cuando estaba haciendo la investigación y tuve que analizar el país que me asignaron con los autores más reconocidos, empecé a entender lo que estaba leyendo, no sólo consumir sino también aprovechar, entendí las técnicas, los estilos, la realidad de cada país y cómo eso hizo

que el diseño fuera de una manera o de otra, pude ver que el diseño es más amplio de lo que se nos enseña aquí en la universidad. Buscando referencias para llenar esas normas APA (*hace gesto de cansancio*) aprendí muchas cosas nuevas, ahora trato de estar más informado y aprender por mi cuenta porque el diseño va cambiando, luego de analizar la historia del diseño me doy cuenta de que evoluciona muy rápido y no todo lo vamos a aprender aquí.

Y/D: Esa es la realidad, muchas veces nos enfrentamos a situaciones en las que nuestras fuentes de conocimiento ya están quedándose caducas, y por seguir el modelo tradicional de educación o peor, por no admitir que los docentes no estamos actualizados y aferrarnos a nuestra verdad, exponemos a los estudiantes a que el conocimiento que se les imparte no sea el más práctico y funcional actualmente.

F. A.: ¡Sí profe! Yo he hablado con estudiantes de niveles inferiores y a algunos les están dando lo mismo que nos dieron a nosotros, es decir, en tres años no se ha actualizado nada, seguimos con lo mismo.

M. M.: Entiendo que hay materias que no cambian, la historia del arte, por ejemplo, no se puede cambiar la historia, pero si deberíamos ver lo que sucede hoy, aprender de lo que se está desarrollando porque será parte de nuestra historia. Lo mismo puede hacerse con las otras materias, que se vayan actualizando cada período y no repetir lo mismo.

Y/D: Esa es una de las metas en realidad, que el entorno académico cambie y se proyecte hacia nuevas formas de trabajo, expresión y desarrollo. Vivimos en un mundo que cambia, crece, se destruye para volverse a construir y se transforma; la educación debe transformarse también, crecer para madurar y crear seres preparados para este entorno cambiante, pero toda transición implica un poco de dolor, ¿como cuando pasamos de niños a adolescentes verdad (risas)? ¿A quién no le ha dolido cambiar los dientes siendo niños? Del mismo modo en la educación, habrá oposición, dolor en el camino y lo importante es no desfallecer. ¡La fortuna favorece a los valientes!

Después de esta amena conversación es claro que aún quedan muchas cosas por aprender de esta nueva aventura, en esta ocasión pude percibir de primera mano solo una de la infinidad de labores que el diseñador gráfico realiza como parte de su ejercicio

profesional y espero con ansias todo lo que hay por delante con los nuevos estudiantes. Esta es la línea de partida de una carrera en la que la constancia y la resistencia son fundamentales, una carrera cuya meta es el cambio del paradigma educativo.

La experiencia ha sido más que significativa, hemos disfrutado de todo el proceso ya que esta clase fue más un espacio de experimentación que un clásico salón de clases, en la que ambas partes hemos aprendido del otro y más que docente/estudiante nos convertimos en compañeros de aventura. Una aventura que no solo quedará en la memoria de los participantes sino como un ejemplo de autonomía universitaria y capacidad crítica en un libro de ensayos sobre Diseño Gráfico Latinoamericano y su relación con las Artes Visuales que quedará en los estantes de la Biblioteca de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

6.2.2. CARTOGRAFÍA VISUAL DEL DISCURSO CRÍTICO: OTRA FORMA DE COMPRENDER LAS ARTES VISUALES Y EL DISEÑO GRÁFICO EN SEMIÓTICA Y SEMIOLOGÍA

Coherente con los intereses de los estudiantes de Diseño Gráfico en el quehacer con las manos (que no se divorcia en ningún momento de la mente), el dibujo, esa manera peculiar de mapear rutas simbólicas con trazos sueltos; les propuse realizar una *cartografía visual crítica* como ejercicio discursivo de la asignatura Semiótica y Semiología. Cuando se me ocurrió indicarles a los estudiantes de Diseño Gráfico el ejercicio cartográfico, sabía que estaba levantando la vela y cogiendo rumbos sospechados: pero no conocidos en profundidad. No obstante, recordé la voz de Fernando Hernández diciendo que el aprendizaje era una aventura que había que disfrutar y vivir, aunque despierte ciertos temores e incertidumbres.

El uso de las cartografías como sistema complejo de visualidades culturales en el entorno artístico educativo lo experimenté por primera vez en el año 2016 (primer año del programa Doctorado en Artes y Educación, Facultad de Bellas Artes de la Universidad

de Barcelona) durante la primera tutoría con el director de tesis Dr. Fernando Herraiz García. Recuerdo estar sentado en el despacho de Pedagogías Culturales, en una conversación donde tratábamos de encaminar el proyecto de investigación, el tutor me señala con el dedo un mural que se encontraba a mi derecha, puesto en la pared, el cual constituía un conjunto de imágenes entretejidas a textos dispuestos de manera coherente que constituían mensajes de la cultura visual.

Desde entonces, la cartografía comenzó a tomar otro rumbo semántico y funcional para mí, ya no era el simple mapa geográfico sino una metáfora cuya complejidad reside en los subterfugios de interrelaciones etnográficas, educativas, artísticas, ontológicas a través de visualidades que adquieren vida desde la materialización de las experiencias multidisciplinarias. La cartografía deja de ser mera ciencia de los trazos para ubicarnos en el espacio y adquiere connotaciones relacionadas a los discursos críticos sobre los estudios de género, los giros narrativos de la otredad, el renacer de los marginados, el despertar de la hermenéutica y la fenomenología, la deconstrucción de los objetos hegemónicos. Es decir, se convierte en metáfora visual polivalente de los nuevos materialismos y de la era *poshumanista*.

Aquel día vi en la pared un marco dotado de representaciones identitarias intercultural; un puente que convidaba al ser reflexivo a buscar su sentido en las múltiples proyecciones de vida. Se trataba de un campo abierto a la imaginación, al diálogo conmigo mismo y con el otro. Imágenes muy populares de la Historia del arte eran utilizadas como objetos para intertextualidades más contemporáneas. Los autores y personajes de la cartografía ofrecían interrogantes sobre la masculinidad, feminismo y proyecciones de los cuerpos en relación con estereotipos visuales.

Fue una estocada a mi retrógrado mapa conceptual y la llegada de una nueva forma discursiva crítica que acabé de comprender en el momento que lo consideré metáfora de

aprendizaje. La metáfora, como he dicho en varias ocasiones, nos exige relacionar, entender las cualidades de los objetos y sus significados, buscar proyecciones en otros objetos; de manera que la metáfora es también conocimiento. De ahí que propuse lo siguiente:

Primero: repartí los temas de interés que proponía el syllabus, sobre todo en la unidad temática referida a la semiótica visual o icónica, donde teníamos que comprender la retórica de la imagen visual planteada por Roland Barthes. Pero no quería algo tan estructuralista ni rutinario, sino un marco abierto a la reflexión sobre las artes visuales y el cine. Esta vez el trabajo era individual porque tenía pocos estudiantes. Los estudiantes se preparan, buscan datos, organizan los materiales y diseñan las ideas directrices de la cartografía.

EQUIPO DE TRABAJO	TEMA
Estudiante 1	Cartografía crítica sobre la relación entre los signos de las artes visuales y los signos del diseño gráfico
Estudiante 2	Cartografía crítica sobre el signo en la pintura popular santodomingueña, Ecuador
Estudiante 3	Cartografía crítica sobre los significados de la fotografía documental
Estudiante 4	Cartografía crítica sobre los códigos visuales en el cine contemporáneo ecuatoriano
Estudiante 5	Cartografía crítica sobre la praxis de la teoría relevo-anchaje de Roland Barthes en la comprensión del cartel cinematográfico

Cuadro 7
Distribución de temas a tratar de manera individual

Segundo: convidé a los estudiantes a embarcar sobre un velero con el pirata y su cartografía (mapa), y les pregunté: ¿qué cualidades tienen los mapas?, ¿para qué sirven?, ¿qué información nos ofrecen?; pues esas mismas directrices con más capacidad de relación e imaginación las tenemos que aplicar en la cartografía visual crítica sobre la retórica de la imagen icónica. En dicha cartografía vamos a poner a la araña más tejedora a entretejer ideas y formas de la cultura visual sobre ti, tus historias, sobre tu experiencia con relación a las artes visuales y al cine, pueden ubicarse —con lógica— fotos, recortes de periódicos, recortes de textos (varios) donde aparezcan los conceptos, las cualidades y las manifestaciones de las artes visuales, los géneros cinematográficos y tramas que conecten con sus relatos personales o colectivos; en fin: todo un espacio complejo cuyo relevo y anclaje, como diría Barthes, esté en el sentido discursivo de las imágenes visuales y las literales. Una apoya a la otra y todas conforman un aparato orgánico de comunicación.

Tercero: las publicaremos en el aula para tener más cerca las nociones críticas (esta vez más divertidas y visuales) y comprender el universo que hemos conformado como ejercicio teórico-práctico en la clase de Semiótica y Semiología.

Este ejercicio a diferencia del proyecto de trabajo anterior, se hace en las dos semanas finales, cuando los estudiantes ya han leído, escrito y pensado en las distintas teorías sobre Semiótica. Es parte de la evaluación final. Una evaluación que no requiere de tanto estrés ni tensión por el ejercicio memorístico sino flexible, en tanto permite indagar, mostrar, conectar distintos objetos para conformar el discurso.

Finalmente, amén de la experiencia que compartimos, el ejercicio devino en mapas conceptuales, cosa que ya ellos venían trabajando desde el colegio; mas no en una cartografía visual crítica sobre semiótica de las artes visuales. Pienso que para ser la primera vez el intento no fue inútil ni en vano; hubo una aproximación, aunque faltó un poco más del componente relacional-curioso-experiencial.

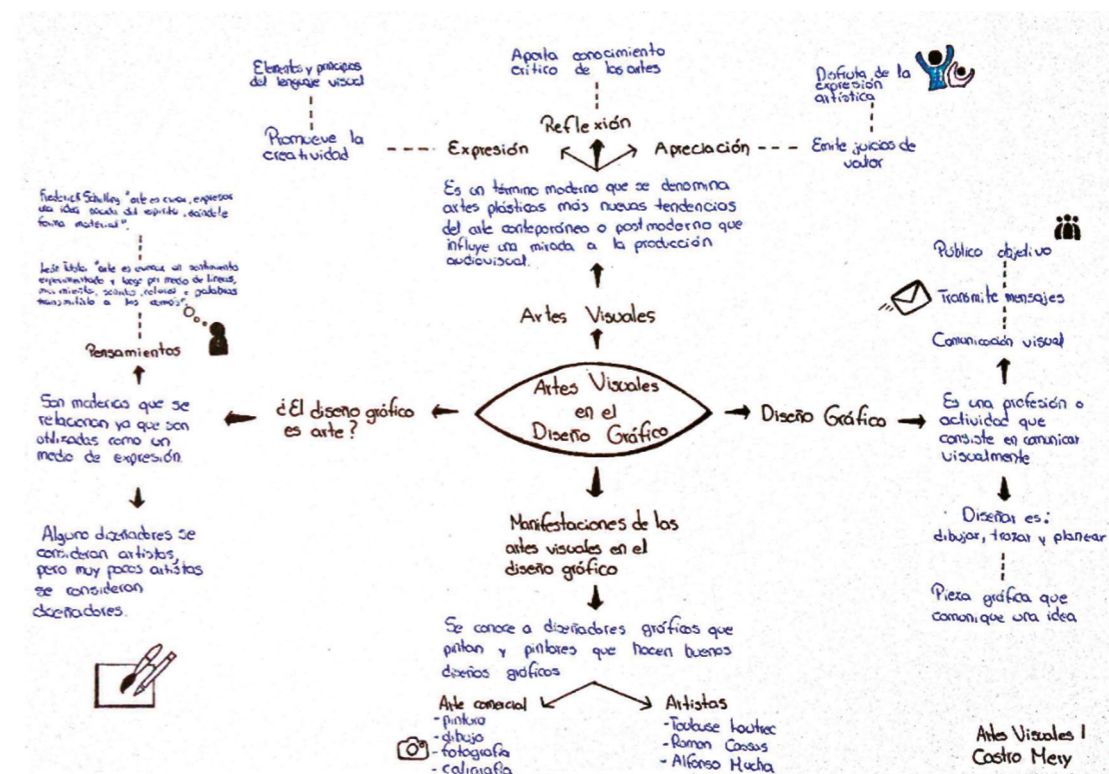


Imagen 17
Uno de las «cartografías» que devino en mapa conceptual de un estudiante de Diseño Gráfico de la PUCESD.

Este ejercicio lo propuse para el evento *Colección de ideas*, superando el pasado procedimental y desarrollando más las competencias creativas en cuanto a la elaboración de las cartografías que eduquen, que conecten con la cultura visual, con la idea de educar al público general y den a conocer historias de los propios estudiantes en su devenir como investigadores y artistas de Diseños-semiótica-artes visuales.

ORDEN	ACTIVIDADES	FECHA/PARCIALES
Primera	Preparación y diseño del proyecto. - Coordinación de las actividades y distribución de las mismas. Recogida de datos. - Visitas a la biblioteca de la Universidad. - Documentar y organizar la información.	Final, semana 15 de clases
Segundo	Elaboración de la cartografía visual crítica sobre semiótica de las artes visuales.	Final, semana 16 de clases
Tercero	Publicación en el evento <i>Colección de Ideas</i> .	Final, semana 17 de clases

Cuadro 8
Cronograma de las actividades: cartografías visuales críticas

6.2.3 RESEÑAS CRÍTICAS (NARRATIVAS) A PARTIR DE ENTREVISTAS AUDIOVISUALES

En la asignatura Producción Audiovisual que está contemplada en el 5to semestre de la malla curricular de la carrera de Diseño Gráfico de la PUCESD, las clases se tornan también tradicionalistas, pragmáticas y el interés por el desarrollo del discurso crítico escritural casi nulo, por no ser categórico. El programa de estudio y el syllabus están en función

del estudio de la gramática audiovisual, sobre todo los códigos radiales y televisivos, algo que desde un principio consideré reduccionista. No obstante, en esta historia pude insertar contenidos relacionados con las visualidades culturales y el cine, este último lo considero complejo en tanto se combinan la imagen en movimiento, la fotografía, el sonido, entre otras expresiones artísticas audiovisuales. Pero no quise dejarlo ahí, intenté abarcar un abanico más amplio para un público general al cual atenderán los estudiantes de Diseño gráfico en la praxis profesional. Video arte, video creación, video juegos, todas estas manifestaciones más populares y con otras tecnologías fueron incluidas.

Para reflexionar sobre algunas cuestiones filosóficas de la producción audiovisual los estudiantes de Diseño realizaron entrevistas narrativas a expertos y a sus propios compañeros sobre las artes visuales y el diseño gráfico. Este permite reflexionar en torno a cuestiones filosóficas candentes como que responden a las interrogantes ¿es el diseño gráfico una manifestación artística visual?, ¿qué cualidades tienen las artes visuales que no tenga el diseño gráfico?, ¿qué tipo de diseño gráfico puede llegar a considerarse arte?, ¿qué ejemplos de diseñadores conocen que son artistas y diseñadores gráficos? y ¿qué hay de artisticidad en los diseños de dichos artistas? Todo un debate que se grababa en cada entrevista. Los entrevistados contaban sus historias, daban a conocer sus puntos de vista, se complicaban en las relaciones y los diálogos generaban tensiones, desacuerdos, análisis, reflexiones, reivindicaciones; lo que genera el discurso crítico. Este ejercicio tenía dos propósitos fundamentales: producir un audiovisual a partir de la entrevista narrativa y reseñar críticamente lo vivido: dos acciones académicas que potenciaban una armonía teórico-práctica desde las múltiples capacidades de producción intelectual.

Organicé esta actividad por etapas, una estrategia que aprendí de los proyectos de trabajo de Fernando Herraiz con sus estudiantes en el desarrollo de la asignatura Sociología del arte. Trabajar por etapas nos permitió ir escalando en complejidades; es decir, desde lo más básico hasta la parte hermenéutica y escritural del ejercicio.

Primera: preparación de los materiales: cámaras, equipos de audio, buscar a los entrevistados que generaren debate, dilemas y llegar al punto neurálgico de la facultad crítica: construir un puente dialógico y de superación intelectual (reeducarnos) respecto al entendimiento y otras relaciones del aprendizaje de las artes visuales y el diseño gráfico.

Segundo: se aplica la entrevista en un lugar adecuado, gustoso, donde no intervinieran tantos ruidos ni distractores. El espacio genera metarrelatos: otros diálogos que a veces no tenemos en cuenta; pero afecta en gran medida a la *diégesis* de las relaciones pedagógicas.

Tercero: análisis y síntesis de la información adquirida durante la entrevista. Se apuntan las ideas fundamentales y sobre ellas tanto los estudiantes como los docentes reflexionamos, discernimos cada recuerdo de la experiencia vivida, intercambiamos ideas, develamos los sentidos y proponemos caminos que conduzcan a la construcción de nuevos supuestos teórico-prácticos sobre las artes visuales.

Cuarto: elaboración de la reseña crítica, donde los estudiantes contarán las experiencias, darán a conocer las ideas fundamentales que se trataron con sus argumentos y por último una valoración personal, juiciosa, creativa y prudente de las respuestas de los entrevistados y de la actividad en general.

Recuerdo el monólogo, la manera auténtica de meditación y autorreconocimiento de Andrés Sangucho (Estudiante de 5to. nivel de Diseño Gráfico que cursaba la asignatura Producción Audiovisual, curso 201701) decidió hacerse preguntas a sí mismo, sobre sus experiencias en la PUCESD, qué pensaba sobre las artes visuales y el diseño, su postura fue de inclusión de la diversidad conceptual sobre las artes visuales y el diseño gráfico, aceptó el reto a través de la autorreflexión acompañado de imágenes sugestivas y habló de los sueños y desafíos de los estudiantes de Diseño Gráfico.

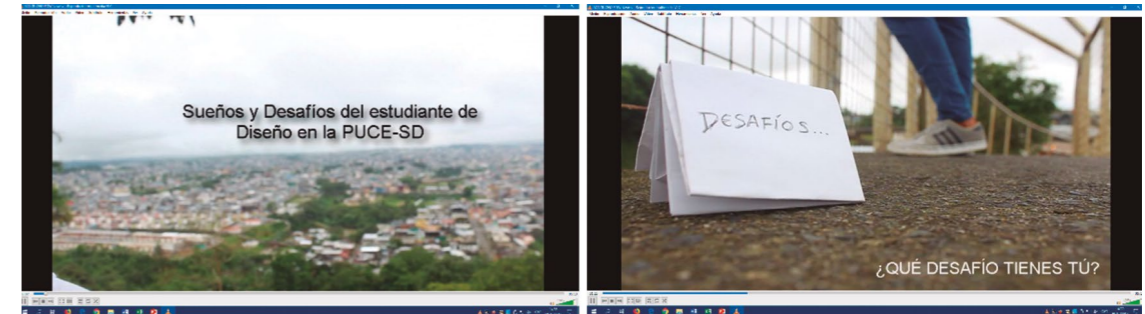


Imagen 18
Capturas del audiovisual de Andrés Sangucho (Estudiante de 5to. nivel de Diseño Gráfico que cursaba la asignatura Producción Audiovisual, curso 201701) I.

Andrés habló en su espacio de reflexión (representado en el audiovisual) del miedo al fracaso, y cómo superar ese miedo a través del crecimiento intelectual, de la autonomía como estudiante y de la integración de todas las habilidades estudiadas en clases, poniéndolas en práctica por el bien social. De eso se trata el camino al que invita este estudiante. Para él no resultó difícil expresar de forma oral ni audiovisual sus pensamientos, sentimientos y sueños.



Imagen 19
Capturas del audiovisual de Andrés Sangucho (Estudiante de 5to. nivel de Diseño Gráfico que cursaba la asignatura Producción Audiovisual, curso 201701) II.

«El camino de los desafíos, la magia de mirar el exterior de la escuela y percatarse que falta mucho por hacer»; así me comentaba minutos antes de entregarme el material audiovisual. La desolación y la esperanza eran sentimientos que invadían su mirada. Sabía que en las artes encontraba las maneras de crecer y superar los vacíos, ocupar los espacios sociales inmanentes.



Imagen 20
Capturas del audiovisual de Andrés Sangucho (Estudiante de 5to. nivel de Diseño Gráfico que cursaba la asignatura Producción Audiovisual, curso 201701) III.

Cuando se preguntaba ¿cuál era la relación de su carrera con las artes visuales?, y buscaba en su baúl de los recuerdos los primeros trabajos, hasta los últimos; solo encontraba arte y más arte. Entonces le resultaba un absurdo distanciar al diseño gráfico de las artes visuales, establecer rupturas. Para este estudiante el diseño gráfico puede ser una manifestación artística visual.

Sin embargo, la dificultad no está en recrear todo su caudal de conocimiento de manera oral, tampoco hay carencia de imaginación en sus producciones audiovisuales; el problema está en la escritura. Todos los años Andrés participa en el evento Colección de Ideas, sus productos han sido audiovisuales y no logra recordar haber escrito sobre ellos, la memoria de esos eventos se reduce en fotos y videos; hubiera sido bueno, dijo Andrés, haber narrado por escrito lo que ha significado esta actividad académica para los estudiantes de Diseño.



Imagen 21
Captura del trabajo del estudiante Andrés Sangucho: Autoentrevista: Sueños y desafíos como estudiante de Diseño en la PUCESD.

Milton Pazos, otro estudiante del mismo grupo, hizo un recorrido más de exteriores dialogantes, entrevistó al director de la carrera Nelson Carrión y también al profesor José A. González (docente). En sus conversaciones con estos profesionales encontró un fuerte dilema ¿qué es el diseño gráfico? Por un lado Nelson opina que el diseño abarca un campo amplio de proyección: no solo se limita a la publicidad sino que es arte también.

En cambio, José A. afirma categóricamente que el «diseño no es arte, eso que no te quepa duda, ni solo publicidad». Entonces, ¿qué es?, se vuelve a preguntar el estudiante porque el «no ser» no te dice lo que es, como es lógico. De manera que continuaba latente su duda y fue a la biblioteca a investigar, consultó libros sobre Historia y Teoría del Diseño, Historia de las Artes Visuales, entre otros y pudo encontrar en el entramado cultural visual puntos en comunes y contradicciones importantes que generaban una necesidad crítica ante la multiplicidad de conceptos y las complejas relaciones entre las artes, el diseño, la comunicación y la publicidad.



Imagen 22
Capturas del trabajo del estudiante Milton Pazos: Diseño Gráfico: ¿publicidad o más que marketing? (entrevistas a los docentes).

El producto audiovisual fue exhibido en el evento Colección de Ideas, no así la reseña; no había espacio para la escritura crítica sino para la «producción», como si la escritura fuera un texto invisible y no un producto de la colección de ideas, ya no como el evento propiamente nombrado sino como evento de las ideas en el sentido intelectual.

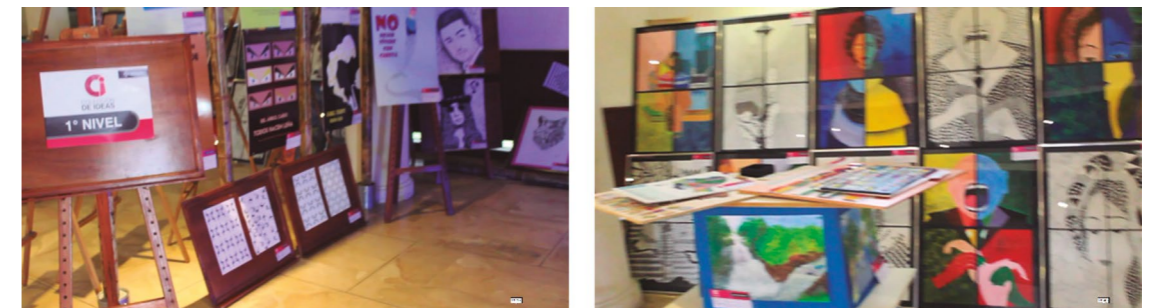


Imagen 23
Capturas del trabajo del estudiante Milton Pazos: Diseño Gráfico: ¿publicidad o más que marketing?

A la hora de escribir la reseña sobre la producción audiovisual hubo un poco de desdago, los propios estudiantes me comentaron: «¡profe, no nos gusta escribir!» Las razones brotaron inmediatamente: «nos cuesta trabajo escribir, preferimos grabar, hacer fotografías, dibujar, esas cosas más prácticas». En ese instante pensé en lo que una vez me había dicho Fernando Herraiz: «¿qué es lo que esperan los estudiantes de nuestro trabajo docente?» Creo que es importante pensar en las expectativas de los estudiantes; pero como docente debo pensar también en lo que necesitan, en lo que les falta para ser medianamente integral en la praxis como diseñadores gráficos. Quizá no tengan que escribir una reseña; pero sí otro tipo de informe en el que deban expresar juicios, valoraciones y argumentos sobre algún objeto artístico o gráfico. Además, en las producciones gráficas, ya sea una marca, un cartel; el texto literal, escrito, casi siempre va a estar presente, acompañando a la imagen icónica. Por eso a cada rato veo carteles con errores de cohesión, coherencia, concordancia, ortográficos, textos poco atractivos y

carentes de juicio crítico. Este fue mi argumento para que finalmente los estudiantes redactaran las reseñas. El análisis y resultados de esta actividad estarán expuestos en el próximo capítulo.

6.2.4. ¿QUÉ APRENDÍ DEL PROYECTO Y DE LAS ACTIVIDADES?

Lo primero y más saludable que aprendí fue a convivir con los estudiantes, era un aprendiente más, me sentía novel, un compañero de estudio y de trabajo. Interactuar con los estudiantes de Diseño me permitió conocer sus intereses y sus necesidades. ¿Qué debía hacer? ¿Atender sus intereses (básicamente se correspondían con sus fortalezas) o responder a sus necesidades (por lo general, constituían debilidades, falencias, sus «dedos flacos»)?

Decidí establecer un equilibrio, y aquí lo otro que aprendí: sopesar. ¿Cómo lo hice? Mantuve las actividades que ellos consideraban «prácticas y gustosas» y como parte del menú tenían el ejercicio crítico escritural. De esta manera el curso se tornaba divertido, en el sentido que cogía varios rumbos y al mismo tiempo despertaba la curiosidad en los estudiantes por la escritura. Tenía que motivarlos a escribir porque ahí residía el principal problema.

Aprendí a trabajar como docente-aprendiente en investigación del diseño gráfico, para mí era nuevo la trama del diseño editorial y sus procedimientos. Disfruté mucho el proceso de maquetación o diagramación, de diseño de imágenes para el libro-ensayo; el activismo inconsciente y curioso de la cartografía visual crítica, cómo los estudiantes se convertían en tejedores de textos, aunque el producto haya tomado otro rumbo, el proceso, el devenir fue genial. De todo esto me llevo una grata impresión de los efectos del aula como laboratorio, del aula productiva a través de la investigación.

Comprendí el valor de la desobediencia ante la falta de motivación y capacidades. Me refiero a los afectos que provocó el hecho de que los estudiantes no hayan querido desarrollar la segunda parte de la actividad, momento en el que debían dedicarse a la escritura crítica. Nunca me entregaron las reseñas. Esto me convidó, una vez más a reflexionar, por qué no quieren escribir, cómo los docentes podemos motivar a los estudiantes para que mejoren sus capacidades escriturales y críticas. Todas estas preguntas serán contestadas en el próximo capítulo donde analizo, sintetizo y propongo alternativas de solución.

CAPÍTULO 7

REFLEXIONES CRÍTICAS Y PROPUESTAS ONTOEPISTEMOLÓGICAS PARA UNA PRÁCTICA DISCURSIVA Y ESCRITURAL SOBRE ARTES VISUALES



Un a priori organizativo

Me preguntaba si era suficiente con conocer un estado del arte del diseño curricular, las nociones de la crítica y lo que —tanto los estudiantes como profesores— hemos venido desarrollando en clases en aproximación al ejercicio crítico; pero sin una proyección propositiva para superar el pasado tradicional. En múltiples circunstancias de meditación y recordando los enfoques marcados durante el Doctorado en Artes y Educación, sobre todo las ideas rectoras del Construccinismo Social, llegué a la conclusión que aún quedaban algunos cabos sueltos en la lógica de la presente investigación. La misma parte de una observación empírica de los supuestos curriculares de la carrera de Diseño Gráfico, los programas de estudio los syllabus y las experiencias nuestras (yo como docente y los estudiantes) durante las clases de Semiótica, Diseño Gráfico en Latinoamérica y el Ecuador y Producción Audiovisual con miradas al pensamiento crítico, a la crítica de las Artes Visuales y al discurso crítico como proyecto escritural.

Pensé prudente dedicarles un capítulo a los componentes ontoepistemológicos del currículo en la educación superior del Diseño Gráfico, haciendo énfasis en la prospección de la praxis crítica sobre Artes Visuales, a mi condición o anhelo de docente-investigador-aprendiente que convida a pensar críticamente, la autogestión de las emociones y la inteligencia emocional. También, en este apartado analítico del ser y su consciencia crítica, resulta necesario abordar los principios rectores de un estudiante autónomo e integral que autogestiona los conocimientos desde experiencias significativas respecto al objeto artístico visual.

Me iré adentrando en zonas más hermenéuticas para dar paso a la lectura e interpretación de la cultura visual como procesos fundamentales que acompañan e intervienen en el discurso crítico escritural. La comprensión de estos mojonos y la conformación

del conocimiento serán resultado de las múltiples relaciones dialógicas hasta llegar a las interrogantes: ¿qué tipologías textuales se presentan para el ejercicio crítico escritural? y ¿qué recursos podemos utilizar en el discurso crítico?

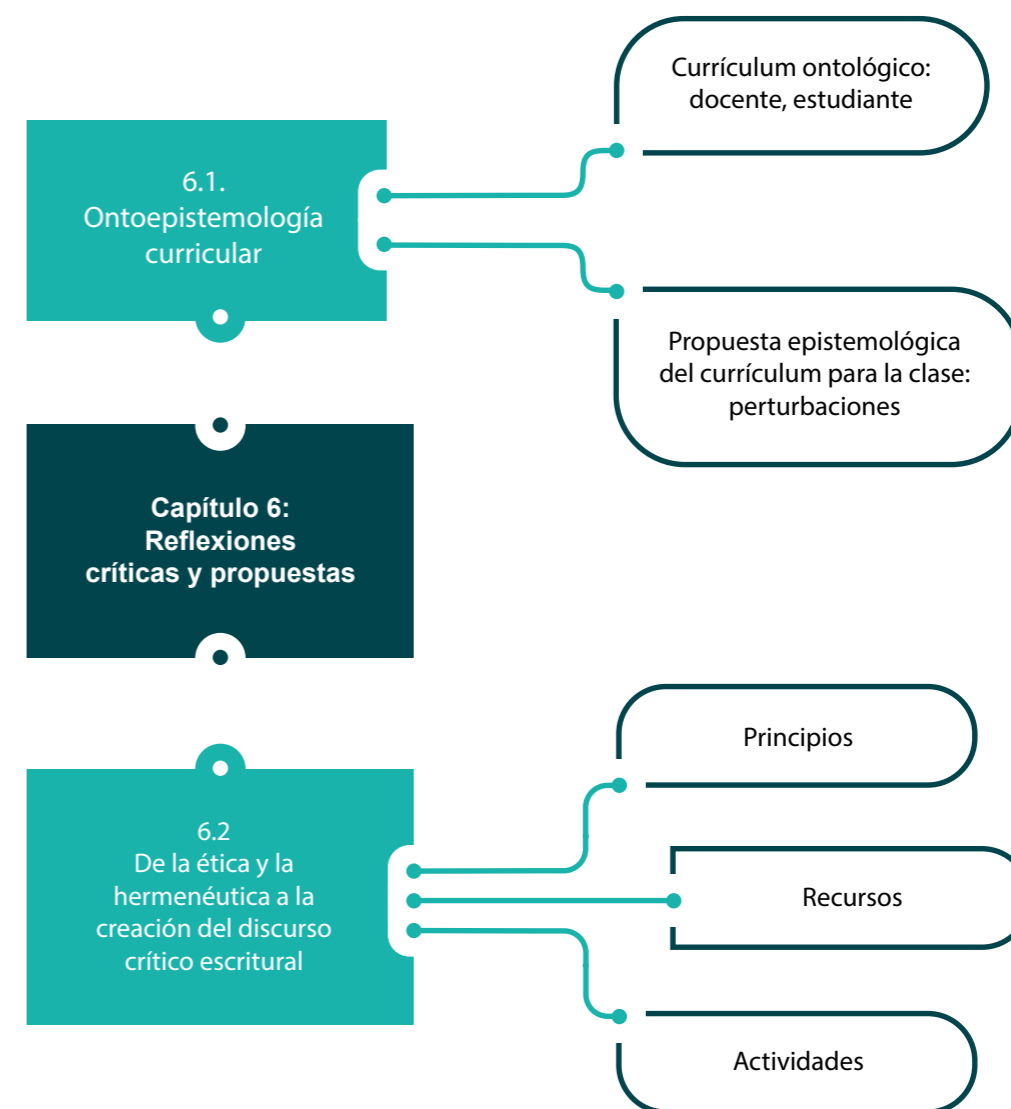


Figura 13
Tópicos del Capítulo 6: Reflexiones críticas y propuestas ontoepistemológicas para una praxis educativa del discurso crítico sobre artes visuales.

7.1. ONTOEPISTEMOLOGÍA CURRICULAR PARA LA PRAXIS DEL DISCURSO CRÍTICO SOBRE ARTES VISUALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR DEL DISEÑO GRÁFICO

Cuando analicé algunos de los componentes curriculares: el rediseño de la carrera, los programas de estudio y los syllabus me percaté que el interés por la crítica estaba presente sobre todo en el rediseño de la carrera y los programas de estudio; sin embargo, las propuestas de los profesores en los syllabus carecían de orientaciones didácticas que apuntaran hacia la formación del ser crítico, el desarrollo de su pensamiento y menos de los principios, recursos y sistema de evaluación que acompañen al discurso crítico escritural. De manera que me preguntaba: ¿Cómo concibo al currículum que apunte hacia la praxis crítica? ¿Qué tipo de docente debo ser para vivir experiencias críticas con los estudiantes de Diseño Gráfico de la PUCESD? ¿Qué formación ontoepistemológica deben tener los estudiantes para desarrollar capacidades críticas sobre las artes visuales? ¿Qué tipo de clase es coherente con la praxis crítica de las Artes Visuales como expresión interdisciplinaria en la carrera de Diseño Gráfico? ¿Qué tipos de evaluaciones son las prudentes en la praxis crítica de las Artes Visuales? Las respuestas a tales interrogantes son las que articulan los próximos acápite.

7.1.1. EL CURRÍCULO OCULTO VISUAL EN CONCORDANCIA CON LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y EL CONSTRUCCIONISMO SOCIAL

Entiendo el currículo como el sistema/propuestas de relaciones intra e interpersonales y los constructos epistemológicos que intervienen en los procesos educativos. Este supone un panorama cultural donde confluyen experiencias sociales, impactos económicos y políticas que condicionan el diseño curricular y el desarrollo del mismo. No obstante, el currículo

[...] tiene una capacidad o un poder inclusivo que nos permite hacer de él un instrumento esencial para hablar, discutir y contrastar nuestras visiones sobre lo que creemos que es la realidad educativa, cómo damos cuenta de lo que es el presente, de cómo y qué valor tenía la escolaridad en el pasado e imaginarse el futuro, al contenerse en él lo que pretendemos que aprenda el alumnado; en qué deseamos que se convierta y mejore. (Sacristán, 2010, pp. 11-12)

De ahí que hayan surgido denominaciones curriculares diversas en dependencia del campo de acción y a las circunstancias a las que responda. De lo que sí estoy convencido es que mientras más planificado esté el *currículum*, dosificado desde el punto de vista cronológico, con estrategias didácticas puntuales, ejercicios previstos con objetivos concretos, rigor metodológico; así mismo será de difícil lograr una praxis del discurso crítico porque este no admite recetas ni formas concretas, sino que reclama lo orgánico emancipado, la libertad como capacidad de decisión y fuerza ética para decir y expresar los significados de los objetos prestos al discernimiento. Es por ello que he decidido tratar una tipología abordada por Acaso (2010), denominada «*currículum* oculto visual» (p. 63) como una forma coherente con el enfoque construccionista social, el cual tiene los siguientes rasgos:

First, it is concerned with meaning and understanding as the central feature of human activities. With respect to meaning, the focus is on how it is that a symbolically based language does what it does, which is to provide a very different quality of social experience for two people who speak the same language as compared to two people who are speaking different languages.

Second, then, is the view that meaning and understanding have their beginnings in social interaction, in shared agreements as to what these symbolic forms are to be taken to be.

Third, ways of meaning-making, being inherently embedded in social-cultural processes, are specific to particular times and places. Thus, the meaning of particular events, and our ways of understanding them, vary over different situations.

Fourth, and following from this, most social constructionists have an uneasy relationship with essentialism: that is, with the idea that one of the major goals of psychology is to uncover the essential characteristics of people.

Fifth point is the adoption of a critical perspective to the topics at hand, that is, a concern with revealing the operations of the social words, and the political apportioning of power that is often accomplished unawares, so as to change these operations and replace them with something that is more just (this being opposed to traditional theorizing which seeks only to explain and understand these processes. (Lock and Strong, 2010, pp. 6-8).

Lo oculto deviene en aquello que está, es importante, no se ha querido ver por algunos dominios; pero hay que mirarlo ya que su mensaje constituye un *corpus* revelador de otras realidades. Se trata de darme cuenta que las cosas que me rodean, el entorno, la maquinaria, el movimiento humano y natural, los edificios, los bares y bibliotecas que frecuento; sus visualidades van moldeando, implícita y explícitamente, mis experiencias de vida en educación social.

[...] darme cuenta de que un edificio que consideraba que era una fábrica resultó ser una escuela. Para mí este hecho fue revelador, pues me hizo pasar de ver a mirar los lugares y los objetos y descubrir cómo la escuela con forma de fábrica estaba dejando claro a los estudiantes que de allí saldrían siendo obreros, un mensaje relacionado con la clase social. (Acaso, 2010, p. 64)

El andamiaje de este currículum no lo vamos a encontrar declarado en los diseños curriculares, sino en el desarrollo de la clase divertida, en el convivir con los estudiantes, en la decisión de salir a tratar temas fuera del aula tradicional e inmóvil y darle sentido al «ecoaula», al «bioaula», al aula móvil de los espacios libres. Dicho *curriculum* también está en las experiencias no escolares de los estudiantes y que tanto temen relacionar con la institucionalización escolar de la enseñanza. El *curriculum* visual oculto nos convida a reflexionar respecto a la historia y grupos que no se cuentan; pero que son influyentes en los cambios y rumbos de la sociedad y la cultura. Acaso (2010) las llama «micronarrativas visuales o microrrelatos»:

[...] discurso que los grupos oprimidos por el poder formulan a través del lenguaje visual y que hoy en día están contruidos por colectivos formados por lo que actualmente entendemos como artistas visuales, aunque haya colectivos paralelos, como los que generan la contrapublicidad, que también podríamos meterlos en este grupo. (p. 139)

Esto ayuda mucho a despertar la imaginación y las narrativas visuales (anecdóticas) de los estudiantes, como preámbulo a la capacidad de construir metáforas y discursar críticamente. Las historias de los metarrelatos también forman parte de la realidad oculta, en los talleres de fotografía —que se imparten en Producción Audiovisual y Semiótica— son claves para otorgarles significados a los objetos que se mantenían al margen sin efecto. Es por ello que propongo una clase emancipada que busque interrelaciones cognoscitivas y afectivas en exposiciones permanentes y transitorias de los artistas que intervienen en la comunidad de Santo Domingo, Ecuador, con las actividades que desarrollan los centros de arte y cultura como la Casa de la Cultura, los museos, la dirección de Cultura provincial del GAD Municipal y demás entes activos de la localidad. La clase como espacio de encuentros, *in situ*, con las artes visuales. Cuanto más visualicen los ojos del diseñador más amplio será el campo visual y su repertorio. Es aquí donde se patentizan algunas fases del proceso crítico-discursivo, en la descripción, relación y diálogos de los entornos para poder interpretarlos y por último discursar al respecto. Haciendo referencia a la «pedagogía crítica» y coherente con lo que expresé, Acaso (2010) escribió:

Esta propuesta pedagógica se centra en las relaciones entre poder y conocimiento en los contextos donde tiene lugar la acción educativa, y, aunque estos contextos se relacionan de forma directa con la escuela (que es el lugar que más trabaja la pedagogía crítica, desde este contexto hemos visto que pueden ser muchos otros. (p. 149)

De manera que para llegar a la praxis crítica de las artes visuales hay que vivir los divertidos procesos educativos dentro y fuera de la institución; porque las representaciones no siempre tendrán como referentes los objetos recogidos por la historia universal del

arte, las artes visuales escritas desde la hegemonía euroccidentalista, ni las estéticas serán tratadas desde el clasicismo pictórico para dar a conocer las grandes figuras de la historia, a los más famosos e ilustres composiciones artística plástica.

El pensamiento crítico es también reflexivo, circunstancial, coyuntural y se centra en las problemáticas sociales inmediatas y cercanas a la persona humana que siente la necesidad de registrar su verdad respecto al universo que le preocupa. Los discursos con vocación crítica deben construir un marco de relaciones sociales para dialogar sobre la cultura, las deudas a la cultura, las trasgresiones y alteridades. Mientras más lecturas sobre la cultura visual tengan los estudiantes, pues la actividad crítica será mucho más viable.

Este currículum oculto visual se desarrolla —como hemos podido percatarnos— en el seno de la pedagogía crítica: «un sistema de enseñanza-aprendizaje que tiene como principal objetivo que el estudiante desarrolle, a partir de una dinámica crítica, un pensamiento emancipado» (Acaso, 2010, p. 148). ¿Cómo emancipar al pensamiento? Yo diría que, por medio de la sospecha y la incertidumbre, animando lo inanimado y meditando con imaginación y creatividad. Rompiendo los esquemas preestablecidos por quienes no conocen ni viven la realidad de los estudiantes, que suele ser auténtica si se les respeta su trayectoria y experiencias.

El *currículum* bien llevado con la praxis discursiva crítica establece principios, propone maneras; pero no determina ni elige las historias ni los destinos. Por lo tanto, considero que su esencia siempre será la aventura educativa. Como toda aventura, no sabemos con lo que los estudiantes y los profesores se encontrarán por el camino, este tipo de currículum nos prepara para darle la bienvenida al fracaso y al caos, de la misma manera que al éxito y al triunfo porque todos conducen al aprendizaje desde un «pensamiento complejo» como lo enunció Edgar Morin.

El libro de ensayos críticos sobre artes visuales y diseño gráfico en Latinoamérica no estaba contemplado en ninguna parte del Programa de estudio, ni *Syllabus*; esto constituyó un riesgo porque no se puede violar desde el convencionalismo y la rigidez curricular el diseño preestablecido para cada asignatura. Pero como el pensamiento crítico busca una representación acorde a su complejidad, tenían que surgir nuevos formatos y proyecciones discursivas fruto de la creatividad. Con esto no quiero decir que los estudiantes vayan sin rumbo por la vida, ni ponerle la silla a la irreverencia total. Se trata de equilibrar orden-transgresión y sobre todo pensar en la superación del pasado, aceptación del presente, prospección o cualquier otro argumento que tenga un sustento en la educación innovadora. Tampoco estaba explícita la cartografía crítica, ni la reseña crítica post-producción audiovisual en los Programas de estudio ni *Syllabus* de Semiótica y Producción Audiovisual respectivamente, las ideas fueron apareciendo según sentía la necesidad de cambiar la didáctica.

Asistí junto a un grupo heterogéneo de maestrantes y doctorandos del programa de postgrado: Artes y Educación, UB, al seminario de Dennis Atkinson, docente e investigador de *Goldsmiths University of London*. El tema que desarrolló con nosotros era novedoso para mí y me generaba incertidumbres, sospechas, inquietudes, porque abordaba *la fuerza del arte, la desobediencia y el aprendizaje* desde otra perspectiva que evidentemente no era lo que habitualmente entendemos como desobediencia. Inmediatamente establecí relaciones y vínculos con lo que venía hablando sobre el *currículum oculto visual*, que también tiene de *desobediencia* en tanto no es premeditado, sino que constituye —durante la marcha de los procesos educativos— un suceso, una provocación, un acontecimiento de la vida, una especie de perturbación educativo que invita a reflexionar, a hallar nuevas estrategias de relación política, cultural, pedagógica y termina siendo un evento en la trama educativa. La desobediencia como rasgo del currículum oculto visual, y esto es un atrevimiento de la propia desobediencia, nos convida a resituarnos: dejar de ser sumisos por la monotonía o la rutina y convertirnos en aprendientes de la diversión y la innovación.

No tiene que ver con romper las reglas, ni se vale todo, tampoco con indisciplinas irracionales o caprichos sin argumentos. Yo lo veo como la metáfora de «cervantear», ¿qué significado tiene «cervantear»? Para mí es aventurarse, es ver más allá de lo establecido por quienes proclaman el rigor y la científicidad distanciados de la subjetividad, la experiencia y la afectividad; es encontrar en la naturaleza de lo imaginario parte de la solución y en los espacios dialógicos el canal; es hacer un tour de pensamientos y emociones. La mente cuando llega a ese poder de abstracción es más capaz de discursar críticamente sobre objetos artísticos visuales. Un *currículum* preestablecido para controlar a los estudiantes y conducir por un solo camino el aprendizaje seguirá siendo un crimen educativo en estos tiempos de innovación pedagógica.

¿Para qué nos sirve este currículum abierto a las reminiscencias de las pedagogías críticas, lo oculto visual y la desobediencia? Les voy a responder con una de las películas que proyecté en la clase de Producción Audiovisual, en la unidad de cine: *Mona Lisa Smile*: la joven maestra de historia del arte llegó a un centro educativo muy ortodoxo, se enseñaban las denominadas Bellas Artes con puritanismo y escrúpulos estéticos, solo el «buen arte» (clásico, neoclásico y academicista) se podía enseñar. Hasta que la nueva docente se percató que las estudiantes se sabían de memoria el programa de estudio, podían identificar los elementos formales y conceptuales de las artes plásticas más famosas. Sin embargo, fue el pensamiento crítico y las teorías críticas del arte en constante cambio, los que les convidaron a las estudiantes a reflexionar sobre las nuevas producciones expresionistas de las vanguardias y las experiencias más ordinarias del arte como discursos críticos sobre artes visuales, desde la cultura visual y los cuestionamientos estéticos. Aunque quedó claro que no es la estética meramente la que define al arte, su alcance es mayor tanto en concepto como en función.

Estoy absolutamente de acuerdo con Duchamp cuando afirma que el verdadero enemigo del arte es el buen gusto, el deleite estético. La estética es muy importante en

la vida, pero no es la definición de arte. Lo importante ya no es plantear la pregunta ¿qué es el arte?, una cuestión que solo tiene sentido desde un punto de vista ontológico, sino más bien ¿cuándo hay que hablar de arte? (Danto, citado por Guasch, 2006, p.40)

En el filme advertí la analogía entre arte clásico-academicista con vidas desde el puritanismo social y las nuevas formas de comprender el arte expresionista más grotesco con una educación emancipada, crítica y sincera. Establecer analogías, relaciones entre significados, escribir sobre estas relaciones que los propios estudiantes lograron pensar, puede «poner la base para una lingüística educativa crítica» (Young, 1993, p. 16).

7.1.2. EL DOCENTE-INVESTIGADOR-APRENDIENTE ¿QUÉ TIPO DE DOCENTE QUIERO SER?

La noción ontológica que tengo de docente para esta investigación sobre las teorías críticas para fortalecer las capacidades reflexivas y constructivas en los estudiantes de Diseño respecto a las Artes Visuales, va más allá del simple comunicador, transmisor de conocimientos u orientador de actividades educativas; tiene que ver con la persona que interactúa y se reeduca a partir de un acompañamiento evolutivo; una persona humana que dialoga y se resitúa de acuerdo a las circunstancias de vida en sociedad, le interesa compartir experiencias, respeta las subjetividades de sus coparticipantes en el proceso educativo. El docente que ahora mismo me interesa tratar es aquel que se inventa una educación del progreso y el bien colectivo en un mundo globalizado y multicultural, con el ánimo de revelar el entramado de la cultura visual a través de un pensamiento crítico.

El docente que me planteo como sujeto y objeto en este apartado, comprende que «la crítica no existe más que en relación con otra cosa distinta a ella misma: es un instrumento, medio de un porvenir o una verdad que ella misma no sabrá y no será, es una mirada sobre un dominio al que quiere fiscalizar y cuya ley no es capaz de establecer» (Foucault, 1995, pp. 5-6).

Hablo de un docente comprometido con estos tiempos, con la sociedad que lo abraza e invita a los nuevos retos/sueños. Este docente vive convencido de su mundo globalizado y multicultural, acepta los desafíos que ello implica y busca soluciones en los ámbitos escolares y no escolares a través de la puesta en escena de pintura, fotografía, audiovisual, diseño gráfico en general, entre otras expresiones artísticas visuales, creados por sus propios estudiantes; acompañados de discursos críticos escriturales que sirven de anclaje para dar a conocer los mensajes con mayor certeza.

Un docente que «desobedezca», desde la concepción de Atkinson (2018), ante los caprichos del sistema legitimador de las artes imperantes y manipuladas políticamente, ante quienes pretenden ganar campañas demagógicas para convertirse en gobernantes o simplemente ante quienes usan el poder para conservar su zona de confort: directores de escuela que piensan ser líderes a costa de la tradicional disciplina pedagógica o los propios docentes autoritarios. Es por eso que «la crítica toma su punto de anclaje en el problema de la certeza frente a la autoridad» (Foucault, 1995, p. 7).

El docente crítico está inmerso en la formación integral, y cuando digo integral no me refiero a que tanto él como los estudiantes sepan de todo un poco, hablen de todo sin profundidad, y menos convertirse en una enciclopedia general. Hago alusión al ser que primero es persona humana, piensa en la superación propia para servir y se ocupa de un aprendizaje competitivo para la resolución de problemas que encuentra a su alcance y le atañen como ciudadano libre.

Hoy más que nunca, es urgente asumir el reto de aprender a vivir en un mundo globalizado, comprender la importancia de sentirse ciudadano del mundo y reconocerse como sujeto activo y protagonista del progreso social. Desde esta perspectiva, la educación se convierte en una posibilidad para la formación integral del ser humano, en cuanto contribuye al desarrollo de estrategias para aprender a aprender y mejorar las condiciones sociales, culturales, económicas

y políticas del contexto actual; y la enseñanza, reconocida como compleja e incierta, requiere atención y transformaciones permanentes. (Chacón, 2006, p. 336)

Las artes visuales, en ocasiones, tienen mucho que decir y esperan a la persona indicada para reeducar a quienes necesitan mirar más que líneas y colores, otras realidades del ser, su consciencia y la vida. Ahí puede estar el docente, convidando a la virtud. Decía Foucault (1995), que «hay algo en la crítica que tiene parentesco con la virtud: la actitud crítica como virtud en general» (p. 6). Por lo tanto, la obra de arte es una representación primaria que acompañada de la actitud crítica llega a la educación a través del discurso crítico. De ahí que no nos podemos quedar solo en los componentes esteticistas formales y como docente crítico debemos pensar en el mensaje educativo.

Para ello, se requiere acervo cultural, capacidad de conexión, trabajar en redes epistemológicas y experienciales. Esto último significa que tanto el docente como los estudiantes deben ser capaces de entretejer las teorías que se han articulado hasta el momento sobre las artes visuales y los mensajes subliminales que responden al ámbito social: el amor y sus proyecciones, la familia, la amistad, el gobierno, la lengua, la universidad, etc., desde la interculturalidad: aceptación, inclusión y comprensión de los fenómenos sociales. No se trata de un docente Dios, ni omnipotente, sino de un docente racional, inteligente y generoso.

Con respecto a la generosidad, el docente-investigador es generoso porque no solo piensa en su superación profesional, sino que tiene el deseo de compartir lo que ha aprendido con la comunidad. En esta era de las exigencias investigativas, en el mejor de los sentidos, porque se ha tornado en obligaciones y mandatos de las autoridades de educación superior en Ecuador; el docente, si no es crítico, lo hace por mantener un salario y sobrevivir, pero si le acompaña la actitud crítica (que es virtuosa), investiga para resolver problemas y compartir las propuestas con los demás investigadores-aprendientes.

Estamos acostumbrados, como estudiantes, a escuchar y decir lo que los docentes (sin facultad crítica) quieren; no debe ser así todo el tiempo porque el docente debe aprender a escuchar, ser empático, simpático y tener la actitud de aprender. Entre las condiciones que requiere el discurso crítico está el intercambio, el acompañamiento dialógico. De manera que, para ser un docente con actitud crítica, tienes que ser un buen aprendiente. El buen aprendiente conversa, escucha, indaga, disfruta el conocimiento desde las interrelaciones sociales.

Siempre me resultará difícil desprenderme de mi formación como historiador del arte, es algo que amplía o limita mi actual profesión/ocupación como docente universitario en la escuela de Diseño Gráfico. No obstante, hay algo que sí rememoro del grado: amén de las pocas herramientas pedagógicas que se reciben, hubo un fuerte interés por las teorías críticas que hasta hoy les dan armonía a mis discursos. La espiritualidad de dichas teorías me obliga a renovar mis conocimientos, a transitar otros horizontes de interacciones humanas y culturales, todo en un cuerpo sapiente armónico. La armonía entendida como metáfora desde la música, esta «sólo puede mantenerse si los discentes encuentran una voz nueva, si tocan notas nuevas, puesto que la armonía del discurso avanza en una evolución melódica, no queda limitada a un solo acorde repetido indefinidamente» (Young, 1993, p. 26).

Quiero ser un docente cuyo discurso educativo sea sincero, armónico e innovador. En definitiva, es el discurso el que orienta a las demás acciones pedagógicas. La armonía puede resultar paradójica con lo que he venido diciendo de la crítica, el *curriculum* oculto visual y la desobediencia; pero en realidad, ninguno de los anteriores constructos conlleva al relajo y/o al sinsentido en los procesos educativos. Por el contrario, culminan en innovación racional en educación.

Para ello, debe existir coherencia entre quién soy, lo que verdaderamente pienso, digo y hago. El ser docente me exige generosidad y altruismo, pensar en el bienestar de mis estudiantes implica conocer ¿qué necesitan mis estudiantes? De manera que

debo despojarme del egoísmo profesional, de los caprichos intelectuales y prejuicios científicistas. Quiero ser un docente racional e inteligente y dichas cualidades exigen una buena gestión de las emociones y de los conocimientos. La teoría crítica educativa en este sentido, «sobre todo en Alemania después de la Segunda Guerra Mundial, trata de mostrar cómo la escolaridad puede ser educativa en el sentido más pleno: fomentando la capacidad de resolver problemas de los discentes de forma evolutiva» (Young, 1993, p. 16).

Mi ser docente no se conforma con la unidireccionalidad tradicionalista de la enseñanza, soy también aprendiente y eso exige investigación y atención a las voces, realidad e historias de los estudiantes. Quisiera ser el último en tener la palabra en mis clases, casi siempre los estudiantes, como son más, tienen más verdades que comunicar. Este deseo también me hace pensar en trabajar con mis estudiantes, ser su compañero de investigación y publicación. Ya lo hemos hecho a través de actividades productivas que han conducido a la creación de libros sobre Diseño Latinoamericano, artículos científicos sobre culturas populares y diseño terapia. Ha habido una aproximación a las nociones de crítica desde que comencé la presente investigación. Pero siempre tengo la sensación de que algo más falta y es una característica del docente innovador.

Una de mis grandes aspiraciones es tener una publicación para cada clase, de esta manera podría compartir lo que he venido aprendiendo hasta el momento respecto al tema que vayamos a abordar y ese texto estaría presto a críticas constantes que generan nuevas visiones, nuevas investigaciones, en definitiva: un aprendizaje continuo de todos.

7.1.3. EL ESTUDIANTE DE DISEÑO GRÁFICO CON AUTONOMÍA CRÍTICA: UN REFERENTE QUE CONSTITUÍ PARA EL FUTURO PRESENTE

Me he percatado que soy un tanto futurista, y es esa esencia la que me permite soñar, creer en la superación y diseñar personajes lumbreras para las nuevas generaciones, algo muy personal que está presto a tela de juicios. Y mi futurismo no lo enmarco en el futuro como algo inexistente; es un presente dinámico, en movimiento, un presente que tiene proyectos de vida. Entre estos diseños ontológicos, está el estudiante de Diseño Gráfico con autonomía crítica. Hasta puede considerarse una utopía para el medio donde enseño; pero he aprendido a darle el valor a las utopías, sirven para crecer, avanzar, buscar algo más, mirar un horizonte que sé que no voy a palpar del todo; sin embargo, estoy seguro que cada vez me iré aproximando a la formación de dicho objeto-sujeto. También es posible que no sea utópico y haya una formación tal, todo depende de cómo sean asimiladas y aprehendidas mis teorías.

El estudiante con autonomía crítica, antes que todo, debe ser auténtico, ¿qué significa esto? La autenticidad depende de cuán sincero sea consigo mismo y con los demás, la autenticidad implica respeto a la imaginación y a la creatividad. Ser creativo no supone «descubrir el agua tibia», sino ser curioso e ir alimentando la curiosidad con diversas experiencias de la vida cotidiana y epistemológica.

En la diferencia y en la distancia entre la ingenuidad y la crítica, entre el saber hecho de pura experiencia y el que resulta de los procedimientos metodológicamente rigurosos, no hay para mí una ruptura, sino una superación. La superación y no la ruptura se da en la medida en que la curiosidad ingenua, sin dejar de ser curiosidad, al contrario, al continuar siendo curiosidad, se hace crítica. Al hacerse crítica, al volverse entonces, me permito repetir, curiosidad epistemológica, rigorizándose metodológicamente en su aproximación al objeto, connota sus hallazgos de mayor exactitud. (Freire, 2010, p. 28)

Por ejemplo, digamos que un estudiante de Diseño Gráfico decide (aquí el primer paso del valor crítico: decidir) elaborar un discurso crítico sobre la fotografía de Geovanny Verdezoto, un artista visual ecuatoriano, docente en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. El discurso crítico construye de manera coherente con la visualidad del referente, otra historia en paralaje a través de la interpretación de dicha obra, sus contextos y los contextos del estudiante crítico. Ahí está el poder creativo del crítico, en el nuevo arte escritural que instauró a partir de las interrelaciones contextuales.

La universidad no es el único espacio para aprender, ni necesariamente el más auténtico, dicho estudiante encuentra espacios más divertidos para ampliar su campo visual y asiste a exposiciones de artes visuales en galerías, museos, en la calle, y no solo ve arte de la élite identificada como tal sino los trabajos de sus compañeros en el evento Colección de Ideas y se atreve a discursar sobre las experiencias vividas en cada exposición. El ejercicio crítico requiere de sistematización y práctica. Le llamo práctica de la crítica. El estudiante de Diseño Gráfico debe ser integral en su praxis formativa, y para ello requiere practicar lo que ha devenido por mentes obtusas y reduccionistas como mera teoría. De ahí que considere el ejercicio crítico como una experiencia educativa teórico-práctica.

La autogestión de las emociones, del conocimiento, de las experiencias educativas, son rasgos del estudiante con autonomía crítica. Este no espera a que el docente vacile en enseñar o no le importe compartir lo que sabe desde una dialéctica crítica; él tampoco se vanagloria de dicho vacío o debilidad, ni busca un culpable para sentirse aliviado. El estudiante con autonomía crítica investiga, piensa en cómo motivar e inspirar a ese docente, crea nuevas formas de convivencia educativa y llena los vacíos que —con conciencia crítica— considera importantes para su formación personal/social e intelectual. «El punto de partida es el reconocimiento de que la mente humana es reflexiva; es decir, es autoconsciente» (Cortina, 2009, p. 108).

Esta propuesta ontológica es resultado de uno de los tantos análisis que he venido realizando con relación al estudiante de Diseño Gráfico de la PUCESD y el poco deseo de escribir con pensamiento crítico sobre Artes Visuales. La resistencia ante la escritura no se debe solo a la actitud antiescritural, al desinterés o la incapacidad de escribir sino en la frágil concepción que tienen del discurso crítico y en el reducido campo de nociones respecto a la crítica de las artes visuales. Tampoco tiene sus raíces en la ausencia total del trabajo escritural, más bien en el hecho de considerar un trabajo y no una actividad dicho ejercicio; de esto hablaré cuando aborde algunas cuestiones filosóficas de la clase. Tanto es así que los estudiantes de Diseño Gráfico de la PUCESD en casi todas las asignaturas tienen trabajos escriturales en forma de ensayos, informes, tesis y los mensajes que acompañan a las imágenes que crean como «taller práctico». De manera que sí escriben, el meollo del asunto está en cómo escriben y qué trascendencia tienen esos trabajos.

Cuando hablamos de un estudiante de Diseño Gráfico con autonomía crítica, inmediatamente debemos pensar en aquel que produce, no solo logotipos, marcas y diseños gráficos objetivados, también produce discursos críticos escriturales sobre las actividades artísticas visuales que experimenta. El estudiante con autonomía crítica siente la necesidad de producir porque comprende que la crítica es creación y recreación, educación y reeducación; construcción, deconstrucción y reconstrucción; también es provocación de las percepciones y pensamientos respecto a cualquier objeto cultural, educativo, artístico, político, económico, etc.

7.1.4. LA CLASE DIVERTIDA COMO EVENTO EDUCATIVO PERTURBADOR

La clase —como evento educativo— que propongo para el desarrollo del pensamiento crítico y el discurso crítico sobre las Artes Visuales demanda cambios significativos en sus participantes, en los espacios de intervención y en la filosofía pedagógica. No la concibo desde la monotonía, ni desde el autoritarismo que jerarquiza el dominio docente

y le pone la silla a la mera reproducción de los conocimientos sino como espacio de interacciones divertidas que perturban la mente de sus participantes. Con esto no estoy proclamando una manera absoluta, ni voy a inventarme recetas, mucho menos digo que vamos a desechar lo existente en cuanto a didáctica pedagógica. Se trata de crear ambientes educativos desde el valor de la crítica, como posibles escenarios, entre tantos y otros no menos importantes que buscan distintas perspectivas de abordaje. Entiendo la cualidad de «espacio divertido» partiendo de la etimología latina: *divertere*, coger otro camino, rumbo, girar; es decir, espacio de giros: giros ontológicos, giros epistemológicos e incluso de tránsito hacia el poshumanismo. Estos giros le dan sentido al valor de los cambios de perspectivas educativas; entre las que se destacan, la noción de crítica como actividad más que como «trabajo teórico».

Lo divertido de la clase también depende de la simpatía de sus participantes, una filosofía que convida a reflexiones vinculadas a la ética y a la estética en la educación, desde mi entendimiento. Tiene que ver con el nivel de agrado, satisfacción y placer que generen las actividades educativas. No muy distante, lo expuso Elizabeth de Freitas, docente e investigadora de la Universidad Metropolitana de Manchester, quien es la autora del *Multi-dimensional mapping of trans-individual sympathy corporeal-ecographic research*, el 25 de octubre de 2018, en la Fundación Tàpies de Barcelona.

Perturbaciones educativas en la identidad crítica de las clases sobre artes visuales

Antes de proponer las «perturbaciones» educativas, amerita responder a la interrogante ¿de dónde proviene esta palabra y qué sentido tiene en esta investigación? La palabra proviene del constructo inglés *disturbing*, en castellano «perturbador»; y la escuché como cualidad en contextos artísticos y educativos, en la conferencia de Dennis Atkinson titulada *The force of art, disobedience and learning*, el 26 de octubre de 2018 en la Fundación Tàpies de Barcelona. No obstante, en ese momento solo

pensé en su trascendencia crítica en la educación superior del Diseño Gráfico que he venido investigando desde el 2015. Digamos que fue una intertextualidad crítica con fines discursivos.

La idea me surgió a partir del análisis de mis experiencias como docente-investigador-aprendiente de Semiótica, Diseño Gráfico en Latinoamérica y de Producción Audiovisual con especial atención al desarrollo del discurso crítico sobre las artes visuales que devienen objeto en común de las tres asignaturas. Me di cuenta que para poder fortalecer capacidades discursivas críticas no era suficiente hablarles de crítica, ni del docente y estudiante críticos; había que repensar los elementos que integran la clase y proponer ideas que no vuelvan a limitar, sino que generen incertidumbres, desafíos y otras propuestas. Para ello, se requiere de algunas perturbaciones con valor crítico.

La primera perturbación: *¿Quiénes participan?* La clase se convierte en un ómnibus, no sabemos quién se montará ni qué destino tiene, tampoco lo que hará, puede que sea el conductor, pasajero o inspector; puede que sea hombre, mujer, niño, niña, la mascota, la planta, la flor; importa desde la diversidad e igualdad de derechos a ser, pensar y actuar diferente. Es un espacio de eventos democráticos. Todos hablan distinto, hacen cosas inverosímiles y desde sus entornos edificarán sus pensamientos y acciones. A este ómnibus también se sube el docente o varios (en el caso de la clase colaborativa), ellos, como los demás pasajeros (aprendientes), son activos en los diálogos, conversaciones y discusiones. Cada integrante o participante es autor de su historia (intelectual o no intelectual) y cada relato permite que el otro medite, reflexione y se reeduce.

De manera que en la clase habrá un acompañamiento, esto es importante, no solo del docente al estudiante; los acompañan invitados en presencia y/o en pensamiento: el profesor de otra universidad que está trabajando el tema de otra manera, el colega que comparte la misma metodología; pero le otorga otra dimensión pedagógica; a

esta trama les acompañan los personajes de las historias que también aportan sus creencias, sentimientos, verdades. La clase que propongo tiene muchos nombres y no precisamente se llaman docente-discente.

En este ómnibus que tiene sus paradas; pero que sigue en movimiento, hay un interesante convivir de visiones y relatos. El relato del artista, con la mirada puesta en el devenir de su obra; el relato del docente sobre sus experiencias en torno a las posibilidades educativas del arte; los correlatos de los estudiantes, de cómo se enfrentaron a las manifestaciones artísticas visuales en cuestión. Todo ellos, conforman un colectivo de autores de la cultura visual.

En el caso particular de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, podemos advertir un multiculturalismo desde los propios docentes y estudiantes, distintas nacionalidades participan en el proceso educativo; por lo tanto, hay un pluriethnicismo que podría complejizar los discursos en torno a la educación, las artes visuales, el diseño gráfico, entre otros temas de interés social y humanístico. Sería bueno contar con la participación de invitados que enseñen y aprendan diseño gráfico y/o artes visuales en otras universidades para compartir experiencias.

Las nuevas relaciones e intercambio entre países y personas, es decir, algunas de las consecuencias de lo que se entiende por globalización (abarca muchas cosas: flujo internacional de ideas y conocimientos, intercambio cultural, sociedad civil global y movimiento global a favor del medio ambiente), están ejerciendo ya un enorme potencial de transformación en las mismas universidades. (Rué, 2009, p. 28)

Segunda perturbación: *¿Qué aprender?* Muchas veces no sabemos lo que aprendemos porque no tenemos clara nuestra identidad respecto al conocimiento, ni la noción de conocimiento, tampoco qué conocimiento necesitamos aprender ni cuál es el tipo de conocimiento que resuelve problemas personales y sociales desde la inmanencia como cualidad vital. A veces ciertos conocimientos afectan y son efectivos para un momento

determinado, en el interior del sujeto y no tiene necesariamente que trascender ya que se compone de relaciones instantáneas, intrínsecas e inmediatas como guías de la actitud humana. Es una cuestión ética. También debemos darle el valor a ese adentro propio que ha vivido múltiples experiencias.

Pienso que el conocimiento sigue dependiendo de los principios ontológicos, la máxima socrática: «conócete a ti mismo», no deja de perturbar el devenir de nuestras experiencias cognitivas, ya que el conocimiento depende de tus creencias, de lo que te constituye como ser pensante, de tus ideales, cosmovisiones y preferencias en los planos personal y social.

El conocimiento es un constructo dinámico de múltiples relaciones experienciales y experimentales que emanan de los eventos personales y sociales cuyo propósito tiene que ver con la resolución de problemas sociales. Sawyer entiende el conocimiento como «una colección de hechos sobre el mundo y de procedimientos para resolver problemas» (citado por Sancho, 2018, p. 16).

No obstante, el meollo del asunto no está en conocer conceptos del conocer; sino velar ¿qué conocimientos aprendemos y cómo los aprendemos para ser mejores personas, para mover las disgenesias propias y encontrar en el interior el sentido de la bondad, el sentido crítico de las producciones intelectuales que desde adentro generan cambios en la sociedad? Para ello, el conocimiento debe cumplir una serie de características, que no son las únicas, ni las más acertadas; pero marcan el rumbo de la proyección y el engrandecimiento ontoepistemológico.

El conocimiento inmanente es espontáneo y auténtico: guarda una cierta coherencia entre la actitud, el pensamiento, las emociones y la acción con presencia innovadora; es dinámico y divertido, esto significa que constituye un conocimiento que está abierto al cambio en dependencia de las circunstancias de vida y a los tiempos que le corresponde.

También es complejo: subjetivo y objetivo, teórico y práctico; se fundamenta en los afectos y la desobediencia (sin estas nociones, el conocimiento se convierte en lastre); a su vez, es significativo porque parte de la curiosidad, de las experiencias y busca credibilidad en revelaciones alter-físicas. Pero sobre todas las cosas busca en los subterfugios de la imaginación y el arte un puente de significados que pervierten la rutina y la monotonía. Por lo tanto, el discurso crítico sobre las artes visuales, permiten el conocimiento complejo en la formación de los estudiantes de Diseño Gráfico. Es en las artes donde la persona encuentra una de las formas de «creación de la mente» como dijo Elliot W. Eisner.

La representación, al igual que la sensibilidad y la imaginación, también desempeñan unas funciones cognitivas de importancia fundamental. [...] La representación se dirige a transformar los contenidos de la conciencia dentro de las limitaciones y las oportunidades que ofrece un material. (Eisner, 2004, p. 22)

Estamos acostumbrados a conocer en Semiótica las teorías fundamentales, comenzando por el padre de la Semiología Ferdinand de Saussure y las dicotomías, el signo lingüístico: sus funciones y características, la aplicabilidad conceptual en el Diseño Gráfico; también las relaciones triádicas de Charles Peirce; la Semiótica sociológica del filósofo, antropólogo y sociólogo francés Claude Lévi-Strauss; la retórica de la imagen de Roland Barthes; la semiótica de la cultura de Yuri Lotman; los códigos de Umberto Eco; entre otras teorías y estudios sobre el signo en sentido general. Estos contenidos son muy importantes para entender el recorrido epistemológico de la Semiótica; sin embargo, el signo en Semiótica exige también contextualizar estos marcos de análisis para comprender los significados de la cultura visual contemporáneas vinculadas a la producción simbólica en Ecuador, específicamente desde la proximidad de las artes visuales santodomingueñas.

Hay un pequeño movimiento artístico que debe ser atendido desde la intelectualidad y la única carrera afín, con cierta formación artística visual, es la de Diseño Gráfico que solo se estudia (y seguimos hablando de la provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas) en

la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Santo Domingo. De manera que la atención a la producción artística con mirada social es otra de las tareas fundamentales de los estudiantes universitarios de Diseño Gráfico.

Conocer el discurso con vocación crítica sobre las relaciones sociales multiétnicas de la provincia de los Tsáchilas desde las narrativas visuales sería otro de los tantos universos cognoscitivos a transitar por los estudiantes y profesores de la EDIS. De esta forma los conocimientos adquiridos estarían vinculados a los estudios antropológicos, etnográficos y visuales de la comunidad donde vivimos.

Desde la asignatura Producción Audiovisual, amén de la gramática fílmica, las técnicas de producción audiovisual, los entramados conceptuales de argot audiovisual y toda la parafernalia, también útiles para producir, resulta necesario –desde la noción de construcción social- narrar las audiovisualidades, ya sea a través de la fotografía o el cine, las situaciones de precariedad en los ámbitos educativos, culturales, políticos, sociales de la comunidad santodomingueña. Hacerse preguntas problemas y conocer las vías de solución. El conocimiento se construye desde la inmanencia en relación con los fenómenos sociales.

Ha habido un gran avance en el desarrollo del diseño gráfico a partir del evento *Colección de Ideas*; no obstante, aun cuando se exhiben los trabajos de los estudiantes, no se han logrado fortalecer los diálogos críticos, esos que inventan nuevas formas de relaciones interpersonales y cognoscitivas a través de las artes visuales. Me da la sensación de que el proceso culmina en el aula magna o aularios, donde cada año se da a conocer las producciones diseñísticas, artísticas plásticas y visuales. Este espacio de ékfrasis sería muy saludable para enriquecer las facultades críticas discursivas que tan importantes son en la comunicación seria por parte de la comunidad universitaria y la integración de la sociedad. No es posible conocer sin capacidades relacionales y estas se logran a través de la praxis discursiva.

Tercera perturbación: *El espacio-aula de interacción.* Como parte del programa doctoral que vengo cursando, invitaron al profesor Dennis Atkinson de la Goldsmiths University of London, y este habló precisamente sobre la cualidad perturbadora de la desobediencia en educación a través del arte. El espacio-aula, aunque tenía cuatro paredes se tornó divertida, todos nos distribuimos en el piso; el centro de mesa estaba delimitado por un pañuelo de colores sobre el cual se pusieron bebidas, algo para picar y nos ubicamos en forma de círculo. La clase dispuesta en círculo tiene sus ventajas porque convida más al diálogo desde la proximidad de los participantes; el profesor también compartió el piso, la cerveza, disfrutó de los disfraces y dinámicas de grupos. Ahí estábamos presentes el coordinador de la maestría y del doctorado en Artes y Educación Fernando Hernández, los estudiantes de maestría y del doctorado (entre los que me incluyo), así como profesores de ambos programas. Esta forma espacial de organizar la clase permite que los estudiantes liberen sus emociones y compartan las energías en pro de la imaginación creativa.

No obstante, el espacio no siempre tiene que ser un aula de un centro escolar; también puede ser en una galería, en un museo, en el parque, en las canchas, en un bar, en la biblioteca, en los estudios de grabación o creación en sentido general. Cualquier espacio que acoja a los participantes y brinde seguridad, convide a la producción y educación es un buen lugar para aprender. La PUCESD tiene un jardín botánico que convida a pensar críticamente desde las Artes Visuales, la naturaleza y las relaciones vitales entre las especies. Es un buen sitio para pintar, fotografiar, grabar las visualidades naturales y luego contar la experiencia con el afecto que genera compartir dicho espacio.

En Barcelona he compartido distintos espacios como parte de la formación doctoral, estos le dan mucha vida a la clase porque el propio espacio tiene una historia, una arquitectura y funciones que, aunque educativas, sus correlatos cambian. Por ejemplo, el grupo de investigación *Esbrina* organizó un evento para dar a conocer un proyecto que

responde fundamentalmente a la interrogante ¿Cómo aprenden los docentes?, durante dos días 25 y 26 de octubre de 2018, con un programa de conferencias, conversaciones donde se narraron las relaciones de aprendizaje de los expositores con sus coparticipantes-alumnos, hablaron de los objetos artísticos visuales que perturbaron la mente de los aprendientes e incentivaron a pensar el pensamiento sobre la cultura visual en general. Hubo muchas preguntas que reforzaron los diálogos y crearon nuevas expectativas. En mi caso, fue un espacio vivo de aprendizaje, de meditación y valoración de las cualidades que actualmente están sobre la palestra educativa, despertando el valor crítico y el coqueteo con las teorías innovadoras.

En el contexto de la formación superior, los intercambios, aunque se concretan entre universidades y países, en realidad se contextúan en «espacios» económicos y culturales progresivamente más amplios, los cuales, al definirse, ejercen un doble efecto: homologados hacia su propio interior, y de competencia-mayor o menor- con otros espacios definidos. (Rué, 2009, p. 28)

Con relación a al espacio de clase, también quiero incluir el «no-lugar». Se trata de una nueva concepción espacial y temporal que se puede aplicar en ambientes educativos. El «no-lugar o espacio de realidad virtual electrónica» (Tabarez, 2010, p. 243) es un alter-espacio; un espacio desconocido por la *physis* griega de la Antigüedad, donde se priorizan los significados, las interrelaciones digitales y los contenidos metafísicos, es el sin-lugar de los correlatos. Al respecto,

Por primera vez en la historia humana, aparece otra realidad, cuya entidad supera los límites espacio-temporales, es decir se da paso a los espacios y lugares anónimos, a los cuales Augé (1998) denomina «no-lugares».

Según define Marc Augé (op. cit. 1998), el lugar es considerado como un espacio fuertemente simbolizado, es decir, que es un espacio en el cual podemos leer la identidad de los que lo ocupan, las relaciones que mantienen y la historia que comparten. Tenemos una idea, o un recuerdo del lugar entendido de esta manera. El lugar es un universo de reconocimiento, donde cada uno conoce su sitio y el de los otros,

un conjunto de puntos de referencias espaciales, sociales e históricas: todos los que se reconocen en ellos tienen algo en común, comparten algo, independientemente de la diferencia de sus respectivas situaciones.

Los «no-lugares» serán considerados por Augé (1998) como espacios donde la lectura anteriormente expuesta no es posible. Serán espacios en que los individuos son liberados, desde un punto de vista antropológico, de toda carga de identidad y le es exigida la interacción, únicamente con informaciones o textos. (pp. 244-245)

Cuarta perturbación: *La clase como espacio de investigación y su relación con las Artes Visuales.* Tanto la fotografía, el cine como la pintura tienen mucho que aportar a la educación de los aprendientes de Diseño Gráfico a través de las asignaturas: Semiótica, Producción Audiovisual y Diseño Gráfico en Latinoamérica y el Ecuador. Convidar a los estudiantes al ejercicio investigativo es incentivarlos a ser más autónomos en la gestión de los conocimientos.

En la Universidad donde trabajé como docente-investigador a tiempo completo, los estudiantes de Diseño y de las demás carreras reciben la asignatura transversal Investigación Aplicada, en ella aprenden la metodología tradicional y positivista de la investigación científica que culmina con la tesis de grado. Para conocer un poco más sobre cómo se investiga en la escuela de Diseño le hice una entrevista al Director de Investigación y Postgrado Dr. Yullio Cano de la Cruz¹⁹, quien respondió:

HD: ¡Hola, Yullio! ¿Qué tal? Me gustaría conversar contigo respecto al paradigma/tipo de investigación/enfoque y perspectivas que suelen caracterizar los procesos investigativos desarrollados por los estudiantes de Diseño Gráfico.

19 Yullio Cano de la Cruz, Las Tunas, Cuba (1979) es Licenciado en Educación, especialidad Educación Laboral (2004); Máster en Ciencias de la Educación (2009) y Doctor en Ciencias Pedagógicas (2013), titulaciones obtenidas en la Universidad de Las Tunas, Cuba. Se ha desempeñado como profesor universitario por más de 10 años, en los cuales ha sido profesor de investigación director de numerosos Trabajos de Titulación de grado y postgrado. Es miembro de colectivo editorial de revistas científicas indexadas y tiene varias publicaciones y ponencias presentadas en revistas y congresos. Se desempeñó como Director de Investigación y Postgrados de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Santo Domingo. Actualmente es profesor del Departamento de Investigación de la mencionada Universidad y coordinador de la Maestría en Innovación en Educación.

YC: Hola, bien todo, con mucho trabajo; pero claro, con gusto. Mira, el enfoque que caracteriza el proceso investigativo desarrollado por los estudiantes de Diseño Gráfico de la PUCESD es positivista, con una perspectiva predominantemente cuantitativa. El tipo de investigación generalmente es descriptivo y en ocasiones, explicativo con tendencia experimental.

HD: Esto es preocupante porque pareciera que todos siguen el mismo camino. Te cuento que en el doctorado he visto una variedad increíble de tipos de investigaciones, y esta diversidad hace que la investigación sea cada vez más dinámica, flexible, accesible. ¿Ha habido algún cambio/aporte metodológico en los procesos investigativos que desarrollan los estudiantes de Diseño?

YC: Es muy poco el aporte realizado, por lo general se repiten los mismos temas y se saturan las líneas de investigación, se centran fundamentalmente en la descripción del impacto visual de las marcas y logotipos y en la creación de recursos de enseñanza y su impacto en el ámbito educativo.

HD: Hace poco te comuniqué respecto a mi tema de investigación, intento aproximarme a los discursos de los estudiantes con el ánimo de fortalecer algunas capacidades críticas en ellos. De ahí que vale la pena preguntarte ¿cómo son los discursos de los estudiantes de Diseño en las tesis de grado que has podido leer, revisar y evaluar? Háblame en sentido general, lo que más has podido observar.

YC: Generalmente son discursos acríticos, sin diálogo de autores, donde se reproduce la teoría o priman las definiciones sin análisis de las carencias y aportes al estado del arte del objeto de estudio.

HD: Gracias, colega, ¿algo más que quieras decir?

YC: Sí, me parece bien que investigues este tema porque el discurso crítico es de gran importancia, permite realizar valoraciones de la teoría existente para conformar un discurso teórico, crítico, valorativo y argumentativo, evitando la repetición teórica carente de análisis contextuales y en poca coherencia con el objeto de estudio.

Ante esta realidad histórica del proceso investigativo tanto la clase —como espacio de aprendizaje e interacción— y las artes visuales —como objeto de significados humanistas, sociales y dialógico—; era preciso acudir a mis experiencias como estudiante del programa doctoral en Artes y Educación, en la Universidad de Barcelona, a la literatura coadyuvante y a los vínculos educativos que permiten una conexión coherente entre el espacio catalán y el ecuatoriano.

En mis casi siete años de actividad docente e investigativa en la PUCESD, la clase ha permanecido aislada de los procesos investigativos serios, aquellos que lejos de ser un trabajo rutinario, aburrido y tortuoso (que busca la suma de puntos), se convierta en un conjunto de actividades complejas y divertidas con el ánimo de resolver problemas sociales. ¿Acaso la investigación en sí misma no es una experiencia innovadora? Desde mi noción, la investigación por sí exige cambios, transformación, resolución de problemas y estos últimos son necesidades que requieren ser atendidas a través de actividades que permitan una superación del pasado; todo cambio tiene la sintomatología innovadora.

No parece haber nada más constante que el cambio[...] En el campo específico de la educación, lo que en un momento dado se consideraba «una buena Escuela», «un buen docente», «una buena educación», en otro puede ser visto como algo inadecuado por no tener en cuenta las características y necesidades, cambiantes de la sociedad. (Sancho, 2018, p. 13)

En el escenario educativo de nivel superior, al cual hago alusión, está en boga la innovación: escuchas a los estudiantes decir que quiere ser innovador, al profesor que se requiere de una innovación educativa y que es importante; en fin, *paroles*. Sin embargo, sigue siendo un anhelo no proyectado ni cumplido. A partir de esta premisa de innovación, surge mi propuesta de implementar la *Investigación Basada en las Artes Visuales* (Marín y Roldán, 2018), esto es resultado de una readaptación prospectiva en el currí-

culum educativo investigativo de los estudiantes de Diseño Gráfico en la PUCESD y que se ha implementado poco en España, según (Roldán, 2018). Pero antes de conocer las IBAV, había leído y asistido a conferencias durante el programa doctoral sobre la Investigación Basada en las Artes.

¿En qué consiste la Investigación Basada en las Artes y cómo fue que elegí este camino? Uno de los textos que me leí para la construcción de este apartado y que despertó gran simpatía por los supuestos metodológicos que sustentan mi investigación fue *La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación* de Fernando Hernández Hernández. Este me condujo por un camino de muchas preguntas y dudas, por primera vez me enfrentaba al estudio de la IBA (Investigación Basada en las Artes). ¿Cómo conectar la clase- investigación con una IBA?

Pensé en lo interesante que sería encaminar la clase-proceso de investigación por esa ruta. Aunque no respondiera a la propuesta en su cabalidad originaria. Se trata de una metodología que reafirma «la crisis de los supuestos del positivismo y del cientifismo [y aboga por] el posicionamiento constructorista» (Hernández, 2008, p. 88) de la Investigación Basada en las Artes, en inglés *Art Based Research* (ABR). Esta perspectiva cala en la «narrativa que se le otorga a la voz y la experiencia del investigador y de los colaboradores y el rescate que se hace de lo biográfico como elemento central de la reconstrucción de la experiencia vivida» (Hernández, 2008, p. 90).

La IBA ha trascendido el «portafolio del artista» del que habló Aída Sánchez referida por Fernando Hernández en el texto anterior, aunque mantiene el vínculo de las artes con la educación. En mi investigación adquiere más sentido la «influencia/aportación de las artes a la educación [...] basada en la crítica artística que ponía en relación conocimientos y experiencias derivadas de las artes visuales» (Eisner, citado por Hernández, 2008, p. 86). Me atrevo a decir, después de todo lo leído, que la IBA garantiza

la crítica de arte en contextos educativos, conecta a las artes con la educación a través del proceso investigativo que compromete a la creatividad imaginativa en el sentido amplio: crear objetos tanto teóricos como materiales. Hernández (2008) lo evidencia en su texto, al referirse a sus características: «utiliza elementos artísticos y estéticos, busca otras maneras de mirar y representar la experiencia y trata de develar aquello de lo que no se habla» (p. 94).

Este tipo de investigación plantea algunos métodos coherentes en la investigación del ámbito artístico-educativo, entre ellos: «el diálogo, la observación y la observación participante. Además de procedimientos interpretativos similares de carácter heurístico, hermenéutico, fenomenológico y sustentativos (vinculados a la denominada *grounded theory*)» (Hernández, 2008, p. 91).

La IBA no solo busca crear objetos artísticos con fines educativos o interpretar dichos objetos para llegar a cuestiones axiológicas, va más allá de estos dos vínculos y se convierte en un método que complejiza los discursos sobre artes y deviene en crítica del sistema arte-educación. Por lo tanto, también conecta su basamento con la investigación SOBRE las artes. De ahí que haya considerado algunos de sus postulados para convidar a la Escuela de Diseño Gráfico a su aplicación.

Creo en la legitimidad de este tipo de investigación de orientación cualitativa, ya que promueve el interés por la interpretación, «utiliza procedimientos artísticos (literarios, visuales, preformativos)» (Hernández, 2008, p. 92). Una investigación que cuenta historias desde el yo como ente social (mediador) de las realidades, con voz y autonomía, sin temor a las relaciones tripartitas entre sujeto-objeto-sociedad que en todo proceso investigativo está presente (sin faltarle a la ética). Es el sujeto quien investiga al objeto, aunque ninguno de los dos tenga la última palabra porque existe una realidad que «habla por sí misma» (Hernández, 2008, p. 90).

En semiótica, cuando estudiamos la retórica de la imagen, la clase se convierte en un espacio de reproducción de teorías de Roland Barthes, y en el mejor de los casos, en una aplicación de dichas teorías para analizar un objeto visual determinado. ¿Dónde quedan las capacidades interpretativas, la creatividad, el buen juicio, el constructivismo social, la resolución de problemas sociales como pensar crítico? «La crítica surge dentro de la vida social que tiene como objeto» (Young, 1993, pp. 79-80); es por ello que la investigación debe estar en función de una indagación continua, en sí y para la sociedad.

Talmente pareciera que la única noción metodológica de la Investigación en la PUCESD la diera Roberto Hernández Sampieri, es un referente constante en los marcos metodológicos. Con esto no digo que dicho autor no pueda ser un buen referente; pero pienso que se deben proponer nuevas maneras de investigar, redescubrir los significados culturales-sociales que van edificando nuestra calidad de vida a través de actividades vinculadas a las Artes y a la reeducación del diseño gráfico por medio de ellas.

La fotografía constituye una expresión artística visual que se estudia —entre otras asignaturas— en Semiótica. Los alumnos deben aprender su gramática visual y cuestiones relacionadas con una estética formalista-gestaltiana (la psicología de los elementos estructurales de las formas y las leyes o principios organizativos). En cambio, existen otras nociones del referente fotográfico en el ámbito educativo universitario, por ejemplo: fotografía como fotoensayo: «un conjunto de imágenes seleccionadas y colocadas de forma precisa, que es capaz de generar ideas hermenéuticas; es decir, ideas que ayuden a fijar, razonar o debatir el sentido del discurso visual» (Marín y Roldán, 2018, p. 24).

Es por ello que propongo esta manera parcialmente novedosa, que ha devenido en método, instrumento y tipología dentro de la investigación artística-educativa para una praxis investigativa en la Escuela de Diseño Gráfico de la PUCESD. No sin antes

reivindicar algunos de sus postulados rectores: pienso que la imagen icónica por sí sola no es suficiente para lograr un discurso crítico sobre artes visuales. Se requiere de un acompañamiento lingüístico. A propósito, Eisner (2004) dijo: «Tampoco se puede presuponer que la experiencia en la creación artística, por sí sola, sea suficiente para desarrollar la capacidad de ver, con un marco de referencia estético, las cualidades que en su conjunto constituyen artes visuales» (p. 46). De manera que mi propuesta tiene un agregado en función del discurso escritural crítico, el fotoensayo como expresión relacional de signos diversos (imagen icónica e imagen literal). La fotografía como imagen icónica, así entendida por Roland Barthes, tiene una función más connotativa que requiere ser explicada para un mejor entendimiento. Requiere de un acompañamiento para que la comunicación visual también denote y oriente al receptor. Esto no significa que deje de ser crítico el discurso acompañado, la crítica no es en un objeto sin rumbo ni un piensa lo que quieras. Los investigadores plantean y quieren dar a conocer sus perspectivas, para dicho entendimiento ofrece la mayor cantidad de recursos y relaciones discursivas posibles.

En Producción Audiovisual, los estudiantes crean video arte, cortometrajes, etc., con diversas temáticas; pero dichos productos no trascienden en la vida social, ni resuelven problemas sociales si no están contemplados en el marco de la Investigación Aplicada, las prácticas pre profesionales o en su tesis de grado. El arte como basamento investigativo o soporte de conocimiento no ha sido explotado; la función educativa del arte aún zozobra en la investigación tradicional de la PUCESD.

En este sentido, la IBAV serían propuestas en estudios etnográficos, autoetnográficos, de la cultura visual y la educación a través de los significados en redes que ofrecen las producciones artísticas visuales; la IBA como método para redescubrir, reinventar y publicar los fenómenos sociales, los contextos educativos que involucran a los estudiantes y docentes de la EDIS.

Todo ello se puede lograr a través de las narrativas visuales que los propios estudiantes producen; entiéndase la producción como una actividad cuyo fin de viaje tiene un producto que puede ser icónico-visual o escritural. En el proceso deben describir, analizar, interpretar y escribir con sentido crítico. La asignatura Diseño Gráfico en Latinoamérica y el Ecuador puede apropiarse de los productos visuales de los diseñadores próximos a sus experiencias para crear un discurso crítico que reconstruya mensajes con vocación humanística y social.

Quinta perturbación: *La clase evaluativa y los tipos de evaluaciones con sentido crítico: más actividad, menos trabajo.* Para nadie es un secreto que entre los procesos más agobiantes —desde el modelo tradicional de la educación escolar— está la evaluación. Históricamente ha sido un mecanismo de comprobación de conocimientos y control de la reproducción a los aprendientes. Según Sancho (2018), «Uno de los elementos que suele producir más turbulencia ante cualquier intento de innovar o transformar la enseñanza es la evaluación del aprendizaje» (p. 18). Esto sucede porque no ha habido tal innovación en la educación y aunque se planteen una y otra vez, sigue imperando las pruebas/exámenes escritos, orales sistemáticos, parciales, finales que suman puntos como medida de «lo aprendido». Por mucho que trato de comprender los números como representaciones del conocimiento, no lo logro y en la praxis está demostrado: alumnos con el máximo de puntos que no han aprehendido el saber para la vida y otros con bajas calificaciones que no olvidan la lección y constantemente la utilizan como basamento teórico-práctico en las actividades como profesionales.

El conocimiento requiere de una cualificación, de un relato que comprometa al devenir, los procesos, a las experiencias y no a las tensas relaciones de los exámenes tradicionales que rompen con la buena convivencia entre docente y estudiantes, entre estudiante y los contenidos, entre los aprendientes y las nociones del aprendizaje significativo y trascendental; ese que no se olvida al salir de la prueba. Es por ello que, en la mayoría de los casos, cuando pasa el examen, se hace una retroalimentación, y no recuerdan gran parte de

lo que supuestamente aprendieron. Rodríguez, Neira *et al.* (2000), al respecto, le llaman una «práctica evaluativa acrítica, heredera del racionalismo académico europeo, que se reduce a proponer exámenes y a dar notas repitiendo como profesor el modelo que han soportado como alumnos» (p. 44).

Los estudiantes de Diseño Gráfico de la PUCESD, tienen dos exámenes parciales y un examen final. El docente en el syllabus, antes de comenzar el curso, debe distribuir una suma preestablecida por el reglamento de evaluación de la universidad: 15 puntos cada parcial y el final 20 puntos, esto suma 50 puntos. Los 15 puntos de los parciales debes fraccionarlo en tres o más evaluaciones sistemáticas en clase y los 20 puntos finales también. No hay un espacio para la descripción del devenir de los estudiantes, los números determinan si aprobó o no.

En tales circunstancias, es preciso tener en cuenta los tres nuevos enfoques propuestos por Rodríguez, Neira *et al.* (2000): «la evaluación cualitativa, la basada en el currículum y la adaptativa» (p. 44). Yo prefiero una evaluación cualitativa divertida, que no se debe confundir con una evaluación de la indisciplina, sino con la evaluación que tiene en cuenta la formación compleja de los estudiantes, donde cuenta las experiencias intelectuales superadas y el engrandecimiento ético. Creo en una evaluación intercultural que permita el diálogo, la búsqueda colectiva de la información y la construcción del saber en sociedad. Considero pertinente la evaluación que sigue a las actividades más que a los trabajos. ¿Qué diferencias existen entre actividad y trabajo?

La actividad es el proceso por el cual se da una transferencia de conocimiento, acompañado de un proceso a la vez de apropiación y de crecimiento personal y social de quien lo recibe y a veces en quien dirige [...] cuya complejidad permite ser analizada desde la perspectiva de Arendt, [...] No es posible adquirir un pensamiento crítico y una comprensión sin desarrollar una acción, del tipo que sea, afirma Bauman (2006: 61).

[...] la filósofa germano-norteamericana distingue tres grandes planos en toda acción humana, la más elemental, la que ella caracteriza como labor, se halla relacionada con tareas de supervivencia, rutinarias, repetitivas, sin valor estratégico o trascendental alguno, limitadas al corto plazo; las que denomina como trabajo, vinculadas a la producción o a la fabricación, en las cuales predomina el pensamiento operativo, instrumental y técnico, en un acercamiento a la idea aristotélica de *poiesis*; y el tercer nivel, el más elevado, el que denomina propiamente como actividad, un concepto en ella también muy próximo al de *praxis* de los clásicos griegos. La actividad, comenta, es aquella acción fundamentada en una noción de estrategia, en una finalidad asociada con valores morales, estéticos, con la idea de «bien» y con vocación de perdurabilidad. (Rué, 2009, p. 43)

A todo esto, agrego que la actividad es una manera menos traumática de compartir experiencias ontológicas, epistemológicas, culturales, sociales; convida a la interacción humana, al diálogo y al trabajo desde el construccionismo social, este último entendido como razón crítica de una educación compleja que forma al ser humano desde y para el buen vivir en sociedad, sobre la base del respeto a la diversidad de creencias. Gergen (2007) considera que «las creencias acerca del conocimiento, entonces, informan, justifican y sostienen nuestras prácticas educativas» (p. 133).

La actividad como acción viva de relaciones interpersonales en entornos y contextos que intervienen, tiene una cualidad fundamental: es dinámica, se modifica ante los imprevistos, genera ambientes de incertidumbre y desobediencia (bien entendida, a la manera de Atkinson, 2018). De ahí que propicie el desarrollo de capacidad crítica, la cual «se fortalece fundamentalmente con los procesos de reflexión y con el potencial de pensamiento divergente que promuevan. Recordemos algunas de las características que reúne la formación crítica» (Rodríguez, Neira *et al.*, 2000, pp. 124-125). Me tomé el atrevimiento de sintetizarlas y darle otra visualidad.

En este apartado pretendo dar a conocer la filosofía de evaluación (perturbadora) que resulta coherente con el pensamiento crítico. No voy a profundizar en las actividades (tipos) porque eso lo desarrollaré en próximos acápite. Estas actividades van dirigidas a la lectura crítica, a la interpretación y reflexión, a la reconstrucción, deconstrucción y construcción de relatos a través de tipologías textuales cuyas cualidades son más libres, flexibles y tolerantes.

7.2. DE LA ÉTICA Y LA HERMENÉUTICA A LA CREACIÓN DEL DISCURSO CRÍTICO ESCRITURAL: PRINCIPIOS, RE-CURSOS Y ACTIVIDADES PARA LA CRÍTICA DE LAS ARTES VISUALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR DEL DISEÑO GRÁFICO

En mi relación como docente-investigador-aprendiente con los estudiantes de Diseño Gráfico he podido advertir que las dificultades escriturales no dependen de estructuras prediseñadas ni algoritmos para redactar sino de los principios (actitudes), las capacidades interpretativas, los re-cursos y las actividades escriturales divertidas que permitan cambiar el rumbo en dependencia de las circunstancias de aprendizaje.

Es importante tener en cuenta que las habilidades escriturales no se enseñan en un curso porque dependen de cómo se interpreten la vida afectiva, cultural e intelectual que haya llevado el estudiante (es una carrera larga, de exigencias y perturbaciones). La imaginación es fruto de las perturbaciones, las desobediencias y la capacidad de relación que tenga el aprendiz; ¿qué relaciona?: conceptos y experiencias que van construyendo nuevos *phantomas* como resultado de un proceso interpretativo y fecundo entre realidad y ficción.

Interpretar es, por tanto, descifrar. Supone descomponer un objeto (la representación) en su proceso productivo, descubrir su coherencia y otorgar a los elementos y las fases obtenidas, significados intencionales sin perder nunca de vista la totalidad que se interpreta [...] Toda interpretación es una representación mediante símbolos de una concepción de algo. (Hernández, 2000, p. 130)

Con esta tesis no pretendo alfabetizar a estudiantes universitarios sino provocar incertidumbres, conflictos y cuestionamientos; fortalecer y convidar al ejercicio escritural desde una actitud y un pensamiento crítico a través de procesos interpretativos del arte y la cultura visual que le acompaña. «La noción de la cultura visual responde a los cambios en las nociones de arte, cultura, imagen, historia, educación...vinculada a la noción de mediación de representaciones, valores e identidades dirigidos al sentido de la mirada» (Hernández, 2000, p. 141). El mismo autor continúa hablando de las implicaciones y trascendencia crítica social de la cultura visual al referir que:

[...] más allá del placer o del consumo, un estudio sistemático de la cultura visual puede proporcionarnos una comprensión crítica de su papel y sus funciones sociales y de las relaciones de poder a las que se vincula, más allá de su mera apreciación o del placer que proporcionan. Abordar la cultura visual tiene que ver con el estudio de diferentes ejemplos en su contexto social e histórico. (p. 142)

¿Cuál es la génesis del problema que dificulta la producción del discurso crítico sobre Artes Visuales? Pienso que parte de la actitud ante el cambio, hay una resistencia al cambio por ingenuidad de las nociones de crítica de las artes visuales (en este caso); la zona de confort de los estudiantes es aquella que dominan y han desarrollado durante años: el profesor que les manda a dibujar, el profesor que les orienta maquetar, crear logotipos, marcas o el que les exige aprenderse la historia del Diseño Gráfico de memoria sin invitarlos a la reconstrucción de la misma.

7.2.1. PRINCIPIOS ÉTICOS PARA UN DESPERTAR CRÍTICO

En esta convivencia a través de conversaciones, diálogos y entrevistas, descubrí que la historia de la negación parte de la obediencia a la tradición educativa de lo que se presupone ser la carrera de Diseño Gráfico, las conjeturas de quienes no han salido de la «caverna platónica» como metáfora de la resistencia a los cambios de

paradigma y de perspectivas cognoscitivas. De manera que se trata de una desatención a ciertos principios éticos por parte de los docentes y estudiantes de Diseño Gráfico.

¿A qué le llamo principio? Desde la filosofía, un principio es un punto de partida, el motor de arranque e impulsor de las acciones humanas, por lo tanto, contiene valores-detonadores del ser, del pensar y del hacer, es parte indisoluble de la ética. Para los griegos de la antigüedad era el *arjé*: lo que les daba origen a las cosas. De ahí que me propuse a partir de la interpretación de las experiencias educativas plantear algunas cuestiones éticas que frenan la producción de discursos críticos escriturarles en estudiantes de diseño gráfico.

Uno de los principios fundamentales que amerita tratar es la **desobediencia**, tanto Atkinson como Hernández (2018) lo han venido tratando desde múltiples nociones; yo lo considero parte de la génesis, aunque no dejo de reconocer que también es devenir, continuidad parte indisoluble del progreso de la vida. También los principios tienen esa cualidad de continuidad y renovación. La desobediencia supone un *status quo* de la diversión, los desafíos, la necesidad de aventurarse, el deseo de progreso e innovación. Es el principio y naturaleza de lo dinámico en los espacios educativos. «This principle advocates a more uncertain pedagogical adventure characterised by novel modes of engagement and relevance that emphasise a subject-yet-to-come and where the notion of the not-known is immanent to such adventures» (Atkinson, 2018, p. 18).

Durante el curso 2018-2019 del doctorado, asistí a una de las conferencias y conversaciones de Hernández (2018), titulada: *La integración de las artes y la necesidad de una pedagogía desobediente*, en la cual dijo:

La desobediencia no es romper reglas, son situaciones que permiten pensar de otra manera. La vida no fluye sin desobediencia, el pensamiento real es desobediente. No

es colocarlo en un currículum sino convertirlo en algo natural, vital. El pensamiento obediente no es crítico, la desobediencia es un pensamiento crítico. Te cuestiona y genera nuevas formas de aprender.

En sus palabras encontré ciertas expresiones que me conllevaron a pensar en la cualidad-principio de la desobediencia: «que permiten», «genera». Por lo tanto, es la desobediencia el principio de la perturbación de la mente que la inquieta, que la hace resituarse, que provoca nuevos aprendizajes. Es esto lo que necesitan los espacios educativos del diseño gráfico. De aquí se desprende la pregunta ¿cómo?, y mi respuesta (muy personal) es, a través de las interacciones con la educación artística, en el caso que nos ocupa, con las artes visuales.

Muchas veces los estudiantes de Diseño Gráfico me preguntaban, ¿cómo interpretar una obra artística visual? Cosa que no era fácil responder porque las circunstancias, los entornos, los contextos hacen variar las maneras de interpretación, no podemos decirle al otro cómo debe interpretar porque dejaría de interpretar y se convertiría en reproductor de mi interpretación. Es un proceso subjetivo y de sugestión, tiene que ver con las experiencias personales y sociales, con las emociones de cada persona y la actitud ante la obra de arte. Aquí nace otro principio: **la sensibilidad artística**. Sin ese *pathos*, como le llamó Aristóteles a la capacidad humana de sentir, del deseo, de la pasión, del querer, no es posible llegar a la interpretación ni al discurso crítico sobre Artes Visuales. La sensibilidad se convierte en un principio ontológico y filosófico (afectivo), es el afecto que le tenemos a la obra de arte por sus significados.

Pienso y estoy convencido que la sensibilidad es la capacidad de sentir por la obra de arte un vínculo con tu vida, con el sentido del arte para la vida y la trascendencia de este en los procesos educativos, de formación humana y de engrandecimiento espiritual y cognoscitivo (que es también espiritual). Según la UNESCO (1961):

El arte podría y debería ser una experiencia compartida por todos los hombres cada día de su vida; lo cual no quiere decir que todos los hombres deban ser pintores, arquitectos, autores, compositores, ni que pasen las noches en los teatros o en las salas de conciertos. Lo que se quiere decir, más bien, es que hay que permitir que se exprese y crezca la sensibilidad innata del hombre con respecto al arte y, estimulando y educando a aquél desde la niñez, hacer que esa sensibilidad se afirme para, que el hombre enterizo y cabal surja en él. (p. 6)

Estar vivo es ser consciente, curioso, activo, sensible, fecundo, arriscado, y es también comprometerse personalmente. El arte nos hace más vivos al extender y profundizar esa conciencia nuestra del mundo en que vivimos. Dice Jean Cocteau que escribir es matar algo inherente a la misma muerte. El arte descubre, eleva y refina la experiencia vital del hombre; nos hace calibrar nuestra emoción y sentirla de una manera plena. Al examinar el mundo físico y social en que vivimos y seleccionar ciertos elementos en él, el arte nos hace captar, en un estado de sencillez ideal, las propiedades y los valores esenciales de ese mundo que en nuestra experiencia común y corriente de la vida no percibimos sino oscuramente, si es que los percibimos en alguna forma. El arte nos aclara los sentimientos; porque hasta que expresamos nuestra emoción no sabemos bien qué es lo que sentimos. Por medio de la inspección y la introspección el arte revela al hombre sus posibilidades. (p. 9)

Recuerdo compartir clases de Producción Audiovisual con un estudiante de Diseño Gráfico al cual acudían sus compañeros porque solían decir que tenía mucha imaginación, así lo entendía los demás; lo cierto es que dicho estudiante amaba la pintura, él y las obras dialogaban, se contaban historias, como cuando conocemos a alguien y advertimos hasta lo que no nos dicen. Esa capacidad de compenetrarse con el arte y convertirlo en fuente fundamental de la verdad y en cómplice de nuestras emociones, secretos y experiencias de vida se debe a la sensibilidad artística. Por lo tanto, la capacidad de imaginación como consecuencia de los procesos interpretativos, es fruto de la sensibilidad artística.

No obstante, la sensibilidad va acompañada de un caudal emocional y sapiente que es otorgado por la **responsabilidad intelectual y social**. Los estudiantes para poder enfren-

tarse al ejercicio crítico con actitud crítica tienen que sentir la necesidad de servirles a los demás, esto significa estar consciente de que lo que aprendemos no está solamente a nuestra merced sino en función de las necesidades sociales. El estudiante responsable, le da sentido al discurso crítico porque encuentra en este un espacio para compartir razonablemente las soluciones a diversos problemas. Busca en su armazón ontoepistemológica, en las relaciones interpersonales, en los alcances científicos, hermenéuticos y metafísicos las respuestas.

Cada vez que recibía un trabajo inmaduro, sin compromisos, ni deseos de comunicar a través de un discurso serio; pensaba en este principio ético. Los estudiantes, en ocasiones, algunos, no les importa producir para el buen vivir, para inspirar, para superar las barreras de la educación tradicional y la evaluación acrítica. Trabajan porque recibirán una nota, encargada de representar «cuánto han aprendido», es la manera de «pasar» el semestre y llegar a la meta: graduarse. Pero, ¿qué queda en la memoria colectiva, qué problemas sociales resuelven, ¿cómo apostar y colaborar por un mundo mejor posible? «Se trata de una voluntad ética e interesada a la vez de hacer las cosas “bien” para que todos los beneficiarios internos y externos de los servicios de la organización estén “bien”» (Vallaey, 2008, p. 3).

Pensar y discursar críticamente desde la interpretación de las artes visuales y sobre las artes visuales son acciones contundentes que ofrecen ampliar el conocimiento para la vida. Cuando somos parte de estos procesos, de manera inherente, estamos fraguando el buen vivir como fuerza ética que exige responsabilidad social. No es posible servirle a la sociedad si reducimos las funciones del aprendizaje artístico a un pase de año o a un interés meramente académico. La generosidad y el altruismo son valores que constituyen la responsabilidad social y permiten que seamos personas con ganas de investigar, de comprender y mejorar las condiciones de vida del universo, de producir no para obtener lauros y premios sino la satisfacción de haber contribuido al servicio de la sociedad.

El estudiante universitario de diseño gráfico debe preguntarse, ¿qué sentido ético y cultural tiene esta actividad discursiva sobre las Artes Visuales? He mencionado el constructo ético «buen vivir» o principio de *sumak kawsay* en varias ocasiones; es algo que —desde que lo escuché en Ecuador— me resultó con fuerza ética y de gran profundidad crítica.

La expresión «sumak kawsay» —traducida al castellano como «buen vivir»— proviene del *kiwchua* y forma parte del legado conceptual y vital de pueblos andinos originarios; existiendo también en otras lenguas de la misma región conceptos que hacen referencia a contenidos similares. En general, su contenido da cuenta de una forma “armónica” de conducción de la vida entre los seres humanos y la naturaleza [...] (Cortez, 2018, p. 1).

Por su parte, Altmann (2014), incursiona en el interés simbólico y deja en suspenso las zonas sin transitar del pensamiento humano respecto al principio del «buen vivir» como patrimonio intangible de la cultura ecuatoriana. Esto me invitó a sospechar e investigar sobre su trascendencia en el ámbito de las Artes y la Educación. Suele abordarse desde la Economía Política. Sin embargo, los movimientos artísticos y la crítica de arte se han manifestado, a través de sus obras, un interés etnográfico y ecológico.

La manifestación simbólica más visible de las culturas indígenas del Ecuador actual es sin duda el concepto del Buen Vivir o Sumak Kawsay, que se encuentra en la Constitución de 2008, en una serie de textos gubernamentales, en la discusión social acerca de la política económica y entre las demandas de diferentes movimientos sociales. Suele ser utilizado como referencia a una sabiduría indígena poco explicitada: algo tiene que ver con vivir en armonía con la naturaleza, pero muy pocos saben más. Así es de suponer que el Sumak Kawsay recoge el patrimonio indígena del Ecuador, aun cuando éste sea representado de forma muy superficial en este concepto; con todo, el Buen Vivir le da una existencia social simbólica considerable. (Altmann, 2014, p. 1)

Esta propuesta constitucional no ha encontrado espacio de diálogo y crítica en vinculación con la educación artística universitaria y es muy coherente con el principio de la responsabilidad social. Los estudiantes de Diseño deberían pensar en discursos con vocación crítica que impulsen a este anhelo de la Revolución Social Ciudadana, como expresión democrática y constructorista social.

Todo esto requiere investigación, superación tanto intelectual como moral, no es viable sin preparación, lectura crítica, praxis interpretativa y constructiva. La responsabilidad intelectual y social demanda producción; de ahí que el discurso crítico sobre artes visuales sea una oportunidad para tales propósitos. Cuando el estudiante es atrevido porque practica la desobediencia, es responsable, investiga y produce, se convierte en un ser libre.

Considero que la **libertad que deviene en agenciamiento** es otro principio fundamental, tanto los estudiantes como profesores debemos estar prestos a la emancipación de la educación. La libertad bien entendida, esa que se muestra como resultado de múltiples capacidades para llevar de manera auténtica, racional, afectiva y divertida la vida; capacidad para elegir, decidir, discernir, interpretar y producir. Decía Cortina (2009) que el primer momento de la libertad se hallan en la estructura reflexiva de la mente y en el distanciamiento de nuestros impulsos, lo que nos atribuye autoridad sobre ellos.

Cuando pienso en el concepto actual y propio de la libertad, me resulta obligatoria la pregunta ¿la libertad es un principio o resultado de experiencias emocionales e intelectuales complejas? Podría ser ambas cosas, todo dependerá del objeto de análisis y del punto de partida de reflexión. En el caso de la producción de discursos críticos es principio fundamental; sin libertad no hay audacia para desobedecer, ya que guarda una estrecha relación con la elección autónoma: esto «significa elección no determinada por factores externos a quien elige, en ella pueden intervenir muchas influencias, aunque ninguna de ellas es determinante» (Geymonat, 1991, p. 36).

Los elementos constituyentes fundamentales de este concepto de libertad son, por tanto, tres: el estado de cosas del que parte el individuo, el conjunto de iniciativas compatibles con tal estado de cosas y el acto de voluntad con el que decide elegir una. (Geymonant, 1991, p. 33)

La libertad como principio para discursar críticamente supone una autonomía flexible, esto significa que las decisiones del Yo son sumamente importantes; pero no responden a caprichos egoístas, es una decisión cuyo móvil tiene que ver con las necesidades sociales. Es la libertad la que constituye al ser crítico, se trata de tener opciones y ser capaz de decidir por la más prudente, la que es coherente con la verdad y la generosidad de quien la practica.

En una de las revisiones del director de tesis Fernando Herraiz me proponía repensar el principio de la libertad, ya que era «moderno y polémico»; pero no podía abandonarlo del todo sino hablar del *becoming* posmoderno: el *agenciamiento*. Decían Deleuze y Guattari (2016) en el texto *Rizoma. Introducción*:

Un *agenciamiento* es precisamente ese aumento de dimensiones en una multiplicidad que cambia necesariamente de naturaleza a medida que aumenta sus conexiones. En un rizoma no hay puntos o posiciones, como ocurre en una estructura, un árbol, una raíz. En un rizoma solo hay líneas. (p. 20)

Por lo tanto, la libertad que deviene en agenciamiento supone multiplicidad rizomática en el discurso, esto se logra a través de la construcción de mensajes cuyos tejidos conectan las experiencias de vida tanto psicósomática, física, como metafísica. Y tengan en cuenta el atributo rizomática, «un rizoma puede ser roto, interrumpido en cualquier parte, pero siempre recomienza según ésta o aquella de sus líneas, y según otras» (Deleuze y Guattari, 2016, p. 22).

La orquídea se desterritorializa al formar una imagen, un calco de avispa; pero la avispa se reterritorializa en esa imagen. No obstante, también la avispa se desterrito-

rializa, deviene una pieza del aparato de reproducción de la orquídea; pero reterritorializa a la orquídea al transportar el polen. La avispa y la orquídea hacen rizoma, en tanto que heterogéneos. (Deleuze y Guattari, 2016, p. 23)

La libertad en agenciamiento permite que la multiplicidad, la heterogeneidad de seres y criterios encuentren en los discursos relaciones y afectos: dos de los efectos más significativos de la crítica. Esta libertad de la que he venido hablando no tiene fronteras externas sino autonomía desde la multiplicidad, ya que el estudiante o el profesor tienen la capacidad de “darse leyes a sí mismo” desde la razón; «encontrar razones significa que hemos dado con lo que andábamos buscando. He de decidir en la reflexión si apruebo el deseo que me impulsa y si he de convertirlo en máxima de mi acción» (Cortina, 2009, p. 108).

7.2.2- RE-CURSOS PARA LOS DISCURSOS CRÍTICOS ESCRITURALES

Después de desarrollar el proyecto de trabajo: libro de ensayos y las dos actividades: reseña crítica audiovisual y la cartografía en las tres asignaturas antes mencionadas respectivamente y analizar el devenir de estas, pude llegar a otra conclusión respecto a qué deben saber los estudiantes para la escritura de discursos críticos sobre artes visuales. Tanto en el proyecto como en las dos actividades, sentí el peso del trabajo y no el bienestar que genera la acción (actividad crítica). Fue por eso que decidí estimular a la curiosidad y a la imaginación en aras de proponer re-cursos que permitan a los aprendientes cavar con diversión y acción crítica para producir discursos críticos escriturales.

La palabra re-cursos juega con la semántica y el sentido arbitrario del signo lingüístico, se trata de los recursos como aquellas cosas que lleva el pirata en su barco velero para los imprevistos, peripecias y acontecimientos de las aventuras y también constituye una

recuperación de cursos como ese tránsito experiencial y experimental de los procesos de aprendizajes. De manera que este coqueteo con la palabra me permite diversificar las significaciones del apartado.

La escritura crítica sobre las artes visuales requiere de re-cursos del lenguaje, no hablaré de los que ya se han abordado con frecuencia en análisis literario y retórica de la imagen visual, como son la personificación, símil, metonimia, paradoja, antítesis, retruécano, etc. Sin embargo, recuperaré desde otra perspectiva menos tratada, la metáfora, en función de nuestro interés discursivo. También propongo las intertextualidades y los proyecto de actividades (acción) críticas.

7.2.2.1. LA METÁFORA COMO CUESTIÓN POÉTICA Y RETÓRICA DEL DISCURSO CRÍTICO: UN RE-CURSO DE RELACIÓN DE SIGNIFICADOS

Como todas las metáforas, designa algo que está más allá de la realidad que la origina, algo nuevo y distinto de los términos que la componen.

Octavio Paz, *La llama doble*

He venido observando el alcance de los estudiantes en el ejercicio escritural respecto al objeto artístico visual a través de indicaciones puntuales tanto en trabajos desarrollados en clases como de manera autónoma fuera del medio institucional universitario. Algunos aspectos fueron tratados en acápite anteriores; no obstante, amerita introducir —como parte del marco teórico epistemológico— una de las propuestas de esta investigación que convida a la capacidad de relación entre los objetos, sus cualidades y experiencias de vida. Me refiero a la metáfora. Este constructo ha estado presente en casi todas las lecturas sobre crítica que hasta el momento he realizado; sin embargo, en ninguna de las anteriores he constatado un argumento que la relacione con la crítica.

¿Qué es una metáfora? ¿Por qué hablar de la metáfora en este contexto investigativo? ¿Qué cualidades tiene la metáfora y cuál es su aporte a la facultad crítica? Son preguntas lógicas que pudiéramos hacernos para comprender la conexión. Intentaré responderlas en compañía de algunas voces cuya credibilidad se sustenta en la dialéctica y la argumentación.

Cada año, en el primer encuentro de Semiótica, hablo con los estudiantes sobre la etimología del término, sus cualidades y sus funciones en el diseño gráfico, en el objeto artístico visual y en la imagen lingüística. Para dicho encuentro me compré un libro titulado *Historia del Pensamiento Semiótico. La Antigüedad grecolatina*, de Castañares (2014). Este tiene un aparatado que me gusta por cómo maneja la teoría de la argumentación de Aristóteles como antecedente de la Semiótica. Entre los grandes temas que propone están: la representación mimética, los géneros del discurso y la metáfora. Por primera vez leí el concepto dado por Aristóteles (citado por Castañares, 2014):

Metáfora es la traslación (*epiphorá*) de un nombre ajeno (*allogriou*), o desde el género a la especie, o desde la especie al género, o desde una especie a otra especie, o según analogía [...] En otros términos, estamos ante una traslación, una transposición que, como tal, tiene un término *a quo* y un término *ad quem* y, además, algo que se lleva de un sitio a otro. (pp. 94-95).

Desde entonces, intento motivar a los estudiantes a interpretar y construir metáforas como recurso de relación de significados. No se critica lo que es evidente o llano, la crítica da respuesta a cuestiones metafísicas. Por lo tanto, requiere del correlato: un acompañamiento de cualidades entre objetos distintos con semejante significado y del metarrelato para ir más allá de los sistemas narrativos y acudir al poder de la imaginación, de la belleza discursiva, de la seducción y las emociones. Pone en acción todos estos elementos. Decía Aristóteles que «las mejores metáforas son aquellas que ponen las cosas en acción» (citado por Castañares, 2014, p. 99).

Castañares (2014) revela el poder que tiene la metáfora en la construcción del discurso. Dicho poder se fundamenta en su capacidad poética y retórica; es decir en dialéctica (entendida como lógica de lo que se dice, relación entre las partes, intercambio de significados y valores). El componente poético de la metáfora permite llegar a la producción lingüística (*poiësis*) que intenta representar/imitar las acciones de las personas. En cambio, la retórica tiene como finalidad: la persuasión a través de la prueba, de las demostraciones y evidencias.

Los estudiantes de Diseño Gráfico buscan persuadir más que otra cosa con sus piezas gráficas y la grandeza no se encuentra en la unicidad de los elementos sino en su organicidad y relación con los demás. Por lo tanto, estoy convencido que el discurso crítico exige la participación de las funciones retóricas y poéticas. A esta última le atribuyo otras funciones que no leí en el texto de Castañares, se trata de la capacidad de seducción/gusto/diversión. De manera que el discurso crítico, cuando le acompaña la metáfora, logra atracción, consigue lo bello, supone diversas rutas de entendimiento.

He venido escuchando y leyendo sobre metáfora desde mi adolescencia, como recurso literario/lingüístico, la utilizada por los poetas e incluso las lexicalizadas por las masas. Desde que comencé a enseñar Semiótica de la imagen icónica, en clases, ha habido cierta sistematicidad en el estudio de la metáfora como retórica visual. Sin embargo, durante mi primer viaje a Barcelona, en una de las consultas en la Biblioteca de la Facultad de Bellas Artes, encontré un referente que amplía y complejiza el concepto. «La metáfora no puede quedar reducida al mundo de la ficción separada de la realidad. No es un lenguaje menos en serio que el científico pues, al igual que este, amplía nuestro conocimiento» (Oliveras, 2011, p. 13).

Para efectos de esta investigación, no solo podía conformarme con un concepto de metáfora, también tenía que cavar en sus funciones para fortalecer el discurso crítico sobre las artes visuales. No es menos cierto que la metáfora no ha sido estudiada a cabalidad e este sentido visual. Cada vez que les sugería a los estudiantes utilizar metáforas en sus

discursos, inmediatamente brotaban las preguntas: ¿qué es la metáfora visual?, ¿cómo insertarla en el discurso?, entre otras. Como era de esperar porque «consideramos que los estudios sobre metáfora plástica o visual no han tenido aún el desarrollo que merecen. Si bien autores como Mac Cormac reconocen su valor, sólo toman en consideración a la metáfora verbal» (Oliveras, 2011, p. 15).

En párrafos anteriores había mencionado que una de las funciones de la metáfora es la retórica; pero no lo argumenté como Oliveras (2014) lo hizo: «Desde el punto de vista retórico, la metáfora corresponde al arte del buen decir, torna más llamativo al lenguaje y permite que espontáneamente nazcan imágenes en la mente del receptor, capaces de captar las nuevas situaciones» (p. 19).

Y este «buen decir», implica un discurso que no se quede en la literalidad de los mensajes. En la mayoría de las voces estudiantiles predomina un acervo/argot comunicativo respecto al producto visual archiconocido que no transgrede las fronteras de las teorías del color, las líneas, las áreas, la marca y queda desterrado el ánimo del construccionismo social que orienta otras experiencias más humanas: relatos de vida, necesidades ontológicas y realidades subjetivas. Varias veces he notado discursos monotemáticos en cuanto a sensaciones cromáticas, como si el color fuera el único argumento del entramado teórico-práctico del Diseño Gráfico. Es por ello que la presencia de la metáfora en el discurso «no hace sino testimoniar la precariedad de la figuración literal» (Oliveras, 2014, p. 19). La metáfora constituye el detonante de las facultades creativas. Diría, como Oliveras (2014) que «la metáfora no [solo] ilustra, no representa ni traduce un comentario preexistente; por el contrario, lo crea» (p. 25).

Cada curso demanda que los profesores de las distintas asignaturas hagamos los respectivos syllabus, en este se plantean las actividades evaluativas a desarrollar como parte del proceso educativo. En Semiótica casi siempre les pido a los estudiantes de Diseño Gráfico

que elaboren un ensayo sobre los temas que hemos estado tratando con compromiso social. Sus alcances visuales no van más allá de lo sensorial y descriptivo en la mayoría de los casos, no son capaces de abordar al sistema simbólico desde la abstracción y la construcción de cualidades de los objetos. Si tuvieran en cuenta la metáfora «como forma de conocimiento [...] que no solo hace que aparezcan imágenes en la mente del receptor; ella es imagen» (Oliveras, 2014, p. 105); si cuando analicen las funciones denotativas y connotativas de los signos se percataran de lo acertadas que estas pueden ser ya que «las metáforas denotativas trabajan sobre propiedades del objeto, las connotativas sobre atributos, generalmente aceptados y, por último, las asociativas sobre asociaciones individuales» (Oliveras, 2014, p. 121).

Cuando propongo identificar metáforas visuales y sus funciones en una película, en una pintura o un papel, intento desarrollar capacidades críticas en los estudiantes de Diseño Gráfico, porque la metáfora es un rasgo/re-curso esencial del discurso crítico: develar significados y relacionarlos con experiencias sociales.

7.2.2.2. LOS PROYECTOS DE ACCIÓN CRÍTICA

Aun siendo el *proyecto de trabajo* un referente contundente y de posibilidades críticas, pienso que la filosofía de «trabajo» resulta necesaria replantearla por la «acción crítica» como manera de pensar y hacer en el contexto educativo de la presente investigación. Esto da lugar a un aparato más dinámico en las relaciones pedagógicas a propósito del discurso escritural crítico, si tenemos en cuenta la distinción que establece Rué (2009) al referirse a Hannah Arendt y sus nociones de labor, trabajo y actividad (acción). Cabe aclarar que el hecho de sentir la necesidad de incrementar más las actividades, no demerita —de ninguna manera la concepción educativa propuesta por Fernando Hernández como *Proyecto de trabajo*— Yo diría que se trata de algo más que repensar o más bien, un darse cuenta de que para el proyecto de

acción crítica se requieren otras actividades que nos faltaron durante el desarrollo del proyecto: Libro de ensayos, implementado en la asignatura Diseño Gráfico en Latinoamérica y el Ecuador.

El propio Fernando Hernández, en una entrevista realizada por María Domingo-Coscollola, el 9 de julio de 2010, advierte que el *proyecto de trabajo* «ya no es una manera de hacer, ahora es una concepción de la educación». Han pasado 8 años, seguramente las nociones han seguido mutando. Decidí continuar con la idea de proyecto planteada por Fernando Hernández y relacionarla con lo que escribió Hannah Arendt sobre la acción y el discurso.

La vida, en su sentido no biológico, el lapso de tiempo que le es concedido a cada hombre entre el nacimiento y la muerte, se manifiesta en la acción y el discurso, hacia los que hemos de dirigir ahora nuestra atención. Con la palabra y la acción nos insertamos en el mundo humano y tal inserción es como un segundo nacimiento, en el que confirmamos y asumimos el hecho desnudo de nuestra apariencia física original. [...] En el hombre, la alteridad y la distinción devienen unicidad, y lo que el hombre inserta con la palabra y la acción en la sociedad de su propia especie es la unicidad. [...] Actuar, en su sentido más general, significa tomar una iniciativa, comenzar, como indica la palabra griega *arkhein*, o poner algo en movimiento, que es el significado original del *agere* latino.

Todas las actividades humanas están condicionadas por el hecho de la pluralidad humana, por el hecho de que no es un hombre, sino los hombres en plural quienes habitan la tierra y de un modo u otro viven juntos. Pero sólo la acción y el discurso están conectados específicamente con el hecho de que vivir siempre significa vivir entre los hombres, vivir entre los que son mis iguales. De ahí que cuando yo, me inserto en el mundo, se trata de un mundo donde ya están presentes otros. La acción y la palabra están tan estrechamente ligados debido a que el acto primordial y específicamente humano debe siempre contener, al mismo tiempo, la respuesta a la pregunta planteada a todo recién llegado: «¿Quién eres tú?». La manifestación de «quién es alguien» se halla implícita en el hecho de que, en cierto modo, la acción

muda no existe, o si existe es irrelevante; sin palabra, la acción pierde el actor, y el agente de los actos sólo es posible en la medida en que es, al mismo tiempo, quien dice las palabras, quien se identifica como el actor y anuncia lo que está haciendo, lo que ha hecho, o lo que se trata de hacer. (Arendt, 1957, p. 8)

Los proyectos de acción crítica, exigen actividades de mayor dinamismo e interacción entre los estudiantes, profesores y de «eventos desobedientes» que trastocan los cánones preestablecidos del lenguaje y los discursos conservadores que hasta el momento han dominado el espacio de producción escritural académica sobre las artes visuales. Considero que el proyecto de trabajo que realizaron los estudiantes de 5to semestre de Diseño necesitó no solo el incremento de acciones dialógicas, interpretativas, relacional y constructivas, sino entender la libertad, imaginación y creatividad del ensayo como un texto/ representación del discurso crítico de las artes visuales.

7.2.2.3. INTERTEXTUALIDAD NARRATIVA: UN RECURSO PARA EL DISCURSO ESCRITURAL CRÍTICO SOBRE ARTES VISUALES DESDE EL RELATO, EL CORRELATO Y EL METARRELATO

Muchas veces los estudiantes de Diseño me referían que tampoco les gustaba leer, creían que la lectura estaba solamente en los libros de la biblioteca de la Universidad. Esta falta de noción espacial y ontológica de la lectura condujo a que su escritura fuera monótona y cansona: ir a la biblioteca, apuntar lo leído e intentar ubicarlo en el texto es algo aburrido. Sin embargo, la lectura está en espacios más auténticos de nuestras vidas. Cada acontecimiento de vida, si fue divertido o desobediente, genera un aprendizaje significativo que vale la pena contar. No se trata de decirlo todo, sin razonar, sino de transformar esas historias de vida en palabras escritas. De cuando vi la obra por primera vez, en el espacio que haya sido, ¿cuál fue el impacto?, ¿cómo esa primera mirada fue mutando (si es que mutó)?, ¿qué hay en esa obra de interés personal, qué recuerdos me traen a la mente?, ¿en qué me ayudó la obra para vivir mejor? y ¿cómo puedo servirle a la sociedad a través de los diversos mensajes de la obra?

El relato es una narración o historia de vida; tiene que ver con la manera expresiva en que cuento o narro lo vivido: qué sentí, qué pensé, qué hice, dónde, cuándo y cómo. El correlato es el acompañamiento en paralajes, ¿qué más hay acompañando a mi historia? y el metarrelato son todas esas emociones más allá de lo recordado por el relato que devienen en afectos insospechados. Del relato, el correlato y el metarrelato surgen textos (entidades comunicativas) y estos los dispone el crítico a dialogar entre sí en el entramado de otro texto, creando lo que llamo intertextualidad narrativa. Así se construye un nuevo discurso cuya complejidad reside en las capacidades interpretativas, relacionales y reconstructivas de los significados de la obra de arte. De ahí que la intertextualidad narrativa pueda ser usada como recurso para la construcción del discurso crítico sobre artes visuales.

La intertextualidad como fenómeno genérico y el intertexto (discursivo y del lector) como concreciones particulares se vinculan por la relación que une el recurso genérico en la creación y en la concreción de un texto con la actividad de identificación que realiza el lector. (Mendoza y Cerrillo, 2003, p. 28)

Los estudiantes y profesores de Diseño Gráfico han sido adoctrinados por la escritura científica-académica durante años, la cual suele ser caracterizada por un rigor positivista y escéptico. Asociado a ello, viene el prejuicio del «sin valor» de la subjetividad y lo experiencial. En cambio, las narrativas, como maneras de contar la vida —y la vida de las personas está habitada por relaciones sociales, conocimientos científicos, ontológicos, metafísicos— devienen en re-cursos discursivos críticos.

El intertexto narrativo es una historia original que se relaciona con otras historias dentro de un texto y le otorga nuevos significados al texto donde se encuentran. Por ejemplo: *Hace un lustro, cuando preparaba mi clase de Semiótica Visual para los estudiantes de Diseño Gráfico, encontré el cartel promocional de la película «El nombre de la rosa» y decidí elaborar un discurso crítico escritural sobre el mismo.* Entre los intertextos narrativos que

podiera mencionar en este ejemplo, desde mis experiencias de vida, están: el recuerdo de cuando me leí la novela original; el recuerdo de cuando estudié la literatura medieval y sus representaciones artísticas visuales; y cómo estas historias fueron articulando mi discurso sobre el cartel.

La interconexión de textos y de significaciones indica que en la creación/escritura se han dado procesos de reproducción-reelaboración o de transformación de modelos y referentes y que, en su recepción, el lector habrá de saber reconstruir, a través del reconocimiento de modelos o referencias que subyacen en el discurso, el significado y la intencionalidad del mensaje. (Mendoza y Cerrillo, 2003, p. 28)

De manera que los intertextos narrativos me ayudan a establecer relaciones entre las historias de vida para reconstruir nuevos discursos. Tiene esa cualidad de relación. He decidido proponer lo narrativo porque suele ser más amena la escritura cuando se narra, cuando me involucro como ser vivo que cuenta sus historias y los sucesos que de alguna manera edifican los discursos que se van creando. Es por eso que Mendoza y Cerrillo (2003) consideran que «la intertextualidad es un fenómeno de relación» (p. 33) y el discurso crítico para reconstruir necesita de las relaciones de la vida íntima y externa del escritor.

Otra forma de intertextualidad narrativa se da cuando cito o parafraseo textos de otros autores que corroboran o contradicen lo que estoy escribiendo, pero sin dejar de narrar cómo me encontré con ese autor, en qué espacio, qué me aportó, cómo dialogué con sus aportes y de qué me sirvieron. Se tiene que contar desde el propio proceso, desde el devenir y adicional a ello describir los entornos que propiciaron esos intertextos.

7.2.3. ESPACIOS TEXTUALES (ESCRITURALES) PARA LOS DISCURSOS CRÍTICOS SOBRE ARTES VISUALES. ¿QUÉ SUPONE LA ESCRITURA CRÍTICA SOBRE ARTES VISUALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR DEL DISEÑO GRÁFICO?

La escritura es una forma de lenguaje verbal a través de imágenes lingüísticas que tiene entre sus funciones comunicar, compartir e interactuar respecto a lo que sentimos, pensamos y conocemos. Los estudiantes de Diseño Gráfico —por regla formativa-académica— tienen que escribir, aun cuando se resistan por falta de gusto o capacidades discursivas. El ejercicio siempre estará latente y no es menos cierto que los tiempos actuales de globalización, otras crisis, incertidumbres e inestabilidad exigen un pensamiento y un discurso crítico por parte de la persona en general.

Escribir es una macrohabilidad que envuelve también etapas que se inician cuando los significados o las ideas formadas en la mente del hombre buscan una imagen gráfica significativa de la variedad de elementos iconográficos de una determinada lengua, almacenados en la mente humana: una vez logrado ese proceso las grafías se organizan según las reglas morfológico-sintácticas de la lengua del escritor, para luego elaborar una representación adecuada de las palabras. (Rodríguez, 2007, p. 243)

La cualidad crítica de la escritura es promovida por los principios de «*responsabilidad moral* que tiene que ver con el quién y la *responsabilidad política* con el de qué nos hacemos cargo» (Pujal, 2003, p. 135). Ambas deben ir de la mano porque «el quien» habla de la persona y su deseo: un sentimiento que impulsa a servirse y a servir, lo que involucra «con quien» y «para quien»; para hacerse cargo de compartir experiencias, emociones, conocimientos, la vida a través de las representaciones escriturales. También la escritura crítica requiere de ambientes/entornos artísticos, educativos, sociales, interconectados, en vital interacción e imaginación. Entiendo la imaginación como Deleuze (2015): «lo que posibilita una reflexión de la pasión» (p. 57).

La escritura crítica implica un proceso de lecturas continuas, de vivencias, de relaciones cognitivas y educativas del escritor. Por eso les decía a los estudiantes de Diseño mientras escribían los ensayos para el libro que yo no les iba a enseñar a escribir críticamente sino a convidar a reflexionar respecto a los principios, recursos, contextos, entornos, aventuras y nociones de la crítica y sus discursos para que ellos se nutran del tejido crítico. No se enseña a escribir en un semestre ni en dos en la Universidad como una acción que tiene inicio y fin, y menos con capacidades críticas, eso se forja con el devenir y es subjetivo, sobre todo, aunque siempre tenga un objeto que develar. «Escribir es un asunto de devenir, siempre inacabado, siempre en curso, y que desborda cualquier materia vivible o vivida. Es un proceso, es decir un paso de vida que atraviesa lo vivible y lo vivido» (Deleuze, 1996, p. 11).

Escribir críticamente sobre las artes visuales requiere de un proceso más complejo porque solo el sujeto con sensibilidad artística y capacidad relacional puede dialogar con las Artes y reconstruir, a través del ejercicio escritural, las imágenes mentales que se ocultan en la filosofía de las artes visuales. Los discursos críticos sobre artes visuales emanan de cuan capaz sea quien pretenda escribir de dejarse afectar por la obra artística visual; esto le permitirá fortalecer otro de los principios fundamentales de la crítica que es la imaginación. «La imaginación refleja la afección; la afección repercute en el espíritu. En la medida en que los principios de la moral y de la pasión afectan el espíritu, esta deja de ser una fantasía, se fija y deviene naturaleza humana» (Deleuze, 2015, p. 57).

7.2.3.1. EL ENSAYO EKFRÁSTICO CRÍTICO: UNA MANERA DISCURSIVA PARA APRENDER DE LAS ARTES VISUALES

Benvingut, acabo de llegar a la biblioteca del Campus Mundet: un espacio educativo de múltiples diálogos ecológicos que desde que lo conozco me ha inspirado y convidado a la lectura y escritura sobre artes y educación. Antes de salir de la casa había elegido dicho lugar para reflexionar sobre el ensayo como soporte textual del proyecto realizado

en la asignatura Diseño Gráfico en Latinoamérica y el Ecuador. Los espacios físicos son importantes en los procesos imaginativos y creativos. La mente y el cuerpo sienten la acogida, el aire que se respira, cada escalón en el ascenso hasta llegar a la Biblioteca implica un respiro que genera ideas; ya sabía, de cierta manera, por dónde comenzaría esta escritura. Es esta narrativa la que construye el discurso que posteriormente se lleva a la escritura. Son estas historias de desplazamiento: salir, caminar, respirar, pensar, llegar, los detonantes para articular un discurso.

Cuando desarrollábamos el proyecto de trabajo «Libro de ensayos sobre Artes Visuales y Diseño Gráfico en Latinoamérica», los estudiantes de Diseño Gráfico y yo durante todo un semestre, la mayor dificultad estaba en conocer las nociones de ensayo, qué tipo de texto es, qué licencia tiene, por qué es crítico, cómo lo escribo. Todas estas interrogantes invadían la mente de los estudiantes mientras redactaban sus análisis sobre el objeto de estudio en cuestión. Es frecuente encontrarse con grupos de estudiantes en la Universidad que prefieren callar antes de cuestionar y cuestionarse sobre las actividades orientadas por el docente. Después entregan los trabajos con la ingenuidad de quien no pregunta ni se pregunta.

En una de las conversaciones que tuve con Miguel, un exestudiante de Diseño, me hablaba de lo complejo y útil que le había resultado hacer el proyecto, sobre todo porque no encontraba la manera de escribir en forma de ensayo lo que había investigado sobre su tema. De manera que, a partir de esta experiencia y del análisis de los resultados, decidí abordar el ensayo desde una dimensión coherente con las artes visuales y de la mano con los discursos críticos. Para ello, iré respondiendo las preguntas que entre los estudiantes y yo nos fuimos haciendo como dudas, sospechas, necesidades y luces respecto a la elaboración de un ensayo crítico sobre Artes Visuales.

¿Por qué el ensayo como tipología textual para el discurso crítico sobre artes visuales?: primeras nociones

Pensé en el ensayo como tipología escritural para los discursos críticos por su esencia, cualidades y licencias. El ensayo es un texto expositivo cuya cualidad regente es la libertad expresiva y las licencias para imaginar, pervertir, provocar, seducir y persuadir. De manera que cumple con la armonía dual de la crítica: retórica-poética. Ensayar es desobedecer las limitaciones de las retóricas aburridas y tradicionales que exige el academicismo más ortodoxo, es buscar la manera de contar nuestras historias de vida y aprendizaje con diversión y simpatía. Es un querer escribir la aventura y poder contar cada instante vital que nos motivó.

A través del ensayo el texto crítico escritural sobre las artes visuales se convierte en arte del discursar: una actividad poética en la que el escritor deviene artista de la palabra. El ensayo tiene una poética que es resultado de un encuentro íntimo (en este caso) con las artes visuales, dialoga con las producciones simbólicas y las lleva a la dimensión escritural. Esta sensibilidad del ensayo, esta libertad expresiva y compositiva faltó durante el proyecto de trabajo antes mencionado. No dejó de ser un «trabajo» más de la Universidad.

De ahí que resulta necesario proponer acciones que liberen al ensayo y se convierta en ékfrasis crítica sobre las Artes Visuales. La idea de incorporar la «ékfrasis» se me ocurrió cuando leí un texto de Pedro Guerrero Ruiz titulado: *La interpretación ekfrástica: una investigación sobre la recepción de obras literarias con hipotexto plástico*. Guerrero (2003), plantea que «la ékfrasis es la descripción literaria de una obra de arte y el principio ekfrástico conduce a la representación verbal de la expresión visual» (p. 181). Sin embargo, no fue hasta que leí el texto de Pedro Antonio Agudelo, *Los ojos de la palabra. La construcción del concepto de ecfasis, de la retórica antigua a la crítica literaria*, que me con-

vencí que el ensayo ekfrástico podía convertirse en una tipología textual crítica de gran utilidad para los estudiantes de Diseño Gráfico. Mitchell (citado por Agudelo, 2011), en su texto *Ekphrasis and the Other*, considera que la ékfrasis es

[...] la tendencia de ciertas expresiones lingüísticas hacia la imaginación y la metáfora; de ahí que la defina como un oscuro género literario que comprende los poemas que describen obras de arte visual, pero también como un tema aún más general que se refiere a la representación verbal de una representación visual. (p. 77)

He pensado mientras viajaba a la Biblioteca del Campus Mundet en varias alternativas que influyen en el rumbo de la escritura ensayística ekfrástica. Y lo primero que se me vino a la mente fue el detonante **espacio-meditación**, no interpreto ni produzco igual en la Facultad de Bellas Artes que en la Biblioteca de Filosofía, ni en el Campus Mundet. Las ideas son diferentes en el aula, con un profesor que me orienta y me evalúa; en un Centro de Arte, donde estamos el espacio legitimador, el espacio-obra de arte y mi espacio interior de reflexión; tampoco se me ocurrirían las mismas cosas en mi casa o en la calle, en un bar, en un café... En fin, los espacios crean diálogos, objetos, sujetos y dinámicas distintas que surten al proceso creativo.

No hablé del tema, *a priori* a las acciones, porque considero, así como Fernando Hernández (2016) que todos los temas (mientras lo tengas claro) pueden ser buenos, lo que importa es el cómo deviene en proceso de formación. Lo que sí no creo ser prudente para la escritura de un ensayo es imponer un tema; esto atenta contra la libertad, la necesidad personal y el gusto del escritor. En última instancia se podría hablar de un campo de interés, algo más abarcador y versátil. En cambio, pienso que una de las acciones más seductoras del ensayo es hallar un buen título. No es lo mismo tema que título, el tema suele ser el objeto o asunto a tratar y el título su nombre; pero el nombre constituye uno de los primeros impactos del ensayo. «Un buen título debe informar

claramente del contenido escrito y hacerlo de tal modo que atraiga poderosamente la atención del lector. No es fácil esa doble tarea: titular bien es un arte en el que debemos ejercitarnos continuamente» (Ramírez, 2009, p. 60).

La acción de titular entrena también la imaginación del escritor porque en los títulos de los ensayos hay licencias para inventar, solo debe existir una coherencia con el contenido, una relación creativa y esa coherencia no tiene que ser tan obvia. La dualidad retórica y poética como formas discursivas de persuasión y seducción respectivamente, es un «arma» gitana potente para los títulos.

Meditar es un proceso/acción mental de reflexión, de intimismo, cuestionamientos, imaginación y producción de ideas y procedimientos; una convivencia con uno mismo, un vivir con el pensamiento y pensar el vivir. La acción meditativa es flexible y dinámica, las ideas se mueven según el espacio. Todo esto se debe aprovechar para la escritura del ensayo crítico. La meditación como procedimiento hace que uno mismo se entreviste, se haga preguntas y busque respuestas que van moldeando el tema de interés. Esta «entrevista a uno mismo libera la capacidad creativa y refuerza tu visión sobre dicho tema» (Kohan, 2017, p. 45).

Otra de las acciones que promueven una fluidez discursiva a través del ensayo es **narrar** tus experiencias de vida, los contextos sociales, en torno al objeto que estás tratando. De manera que las narratividad y la asociación de los elementos perceptibles de la obra de arte con tus historias, conforman discursos críticos ya que abrazan una construcción sistémica entre arte, persona, pensamiento y sociedad. Se crea un texto complejo. En el apartado anterior hablé de los intertextos que muy bien le vendrían a esta acción crítica

No obstante, amerita tocar algunas cuestiones relacionadas con la intertextualidad en las artes visuales para reconocer el recurso y poder discursar sobre este en el ensayo ekfrástico crítico. Es un recurso que ha cogido fuerza desde las Vanguardias del siglo XX

y ha tenido continuidad en el Posmodernismo. Recuerdo la portada que los estudiantes de quinto semestre diseñaron para el libro sobre artes visuales y diseño gráfico Latinoamericano, en dicha imagen hay intertextualidades visuales de las que se pudiera discursar si se anima la capacidad de relación. Se insertaron obras artísticas visuales de distintas partes de Latinoamérica y se dispusieron en un objeto discursivo que a su vez es una metáfora visual porque se juega con las analogías entre las cualidades del cubo de Rubik, las artes visuales y el diseño gráfico en Latinoamérica, más las de un proyecto de tal envergadura.

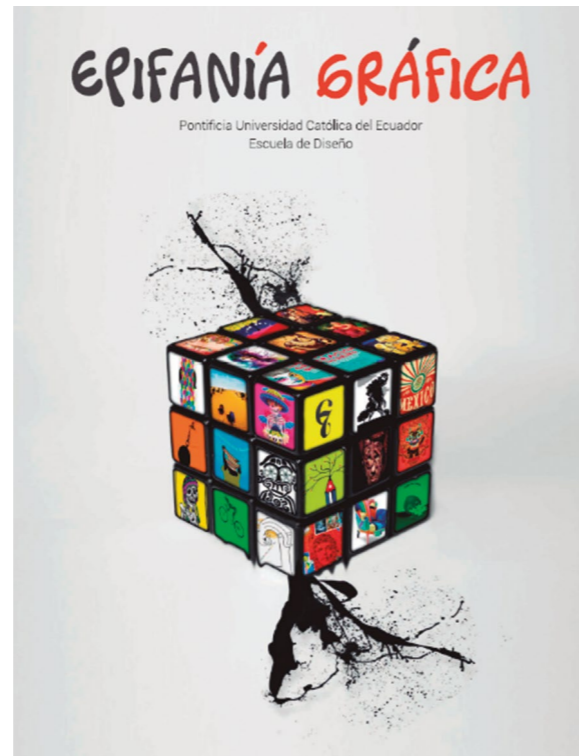


Imagen 24
Portada del libro de ensayos de los estudiantes de Diseño Gráfico en la que se evidencia una intertextualidad artística visual.

Otra de las cuestiones de las que me habló Miguel fue de la persona, ¿en qué persona hablo cuando escribo el ensayo? No es menos cierto que hay un temor por hablar en primera persona del singular (yo), se confunde con un egoísmo escritural o abuso de la subjetividad; y yo no lo veo así, para mí significa sinceridad discursiva, si soy yo quien investigó, pensó y escribió, pues me debe resultar cómodo hablar en primera del singular; si me acompañó otro, pues en primera del plural; si quiero darle vida al objeto y me resulta cómodo, agradable, tratar el texto en tercera (impersonal); no sientas prejuicios, en un ensayo pueden involucrarse varias personas, lo más importante es ser sincero y narrar, decir qué te animó y cuáles fueron los entornos de aprendizaje.

Casi todo el complejo proceso de la escritura obedece a unas preguntas relacionadas con las dos instancias básicas de la comunicación: ¿Quién es el que escribe? ¿Qué piensa sobre los asuntos a tratar? ¿Cuáles son sus sentimientos, su concepción global de la vida y de la disciplina en particular? Y muy especialmente: ¿A quién se dirige? (Ramírez, 2009, p. 13)

Interpretar y crear metáforas son acciones que enriquecen la escritura de un ensayo crítico, no voy a profundizar en el concepto de la metáfora, más bien continuaré abordando sus cualidades en el discurso crítico y sobre todo en el ensayo ekfrástico crítico sobre Artes Visuales, ya que está explicada como re-curso en el acápite anterior. Sin embargo, no podría dejar de citar a Guerrero (2003) a propósito de la metáfora y su engranaje en la escritura crítica sobre artes visuales (nuestro tema de interés):

En el encuentro de las artes con la literatura [como representación escritural de las visualidades artísticas], la metáfora establece su capacidad transgresora («subversiva» le llama Widdonson), y en este sentido, la actividad ekfrástica que puede desarrollarse entre las actividades del ámbito escolar representa un movimiento de análisis determinante en la libertad interpretativa que justificaría, por sí solo la inclusión de los programas educativos de estas estrategias. (p. 189)

Argumentar es la acción más compleja del ensayo, consiste en dar razones, juicios que muevan al intelecto y a las emociones, constituye una fundamentación ontoepistemológica que responde a necesidades específicas de la cultura como macro-expresión identitaria de la sociedad. El argumento se apoya en la narrativa para dar a conocer el contenido del texto, la esencia del mismo. Argumentar supone una interrelación teórica-práctica del objeto y el sujeto en cuestión. Ramírez (2009) escribió:

Siempre debemos tener un argumento [...] utilizando las técnicas narrativas más variadas. Mientras los libros científicos requieren procedimientos discursivos neutros y relativamente convencionales, el ensayo permite mayores libertades literarias. La originalidad (y la calidad) expresiva puede ser más importante, incluso, que la

información o la argumentación, en tanto que estrictas aportaciones a un campo del saber. (pp. 100-101)

El ensayo ekfrástico crítico es un texto escritural que fortalece el panorama interpretativo y reflexivo de los estudiantes de Diseño Gráfico; es una manera compleja de relación que nos permite expresar lo que somos, cómo pensamos y vivimos en sociedad. Esto último implica una convivencia que nutre el deseo de aprender de lo otro y del otro, de servirle a la persona desde la educación y para el buen vivir a través de la producción intelectual. De ahí la esencia crítica.

7.2.3.2. LA RESEÑA CRÍTICA NARRATIVA: UNA PRAXIS TEXTUAL SOBRE LA PRODUCCIÓN ARTÍSTICA AUDIOVISUAL

La idea de escribir una reseña crítica se me ocurrió como segunda parte de la actividad crítica para la asignatura de Producción Audiovisual. Los estudiantes lograron un producto audiovisual relacionado con sus expectativas de las artes visuales, fue resultado de un proceso investigativo. Durante la producción les acompañé y entre todos fuimos generando ideas que fueron calando en los temas de interés. Luego nos enfrentamos al ejercicio escritural crítico. El primer nodo de la actividad se encontró en el propio concepto de reseña crítica, el segundo nodo en los procedimientos para la escritura de la misma. De ahí que nos hiciéramos las siguientes preguntas: ¿qué es una reseña crítica?, ¿cuál es su finalidad, ¿cómo se escribe?

Entiendo por reseña crítica aquel texto expositivo/ síntesis de un proceso de creación artística-literaria cuyos componentes éticos y estéticos implicados se ponen en tela de juicio y valoración. En la escritura de los elementos estéticos a los estudiantes de Diseño les fue muy bien, el mayor problema no residía en la descripción de lo que percibían o mimesis, sino en la valoración de los productos audiovisuales. La tendencia iba por la

ruta de las categorías estéticas de los objetos audiovisuales y no por la construcción o re-educación de los juicios, ni buscaban en las relaciones sociales los valores de los mismos. También se dejaban llevar por la opinión de algunos docentes con unas nociones reduccionistas de las artes visuales y de la dimensión pedagógica y cultural de estas. Galindo (2005) piensa que

Contra la opinión generalizada, la finalidad del trabajo crítico no es la de señalar aquello que se considera como defecto, tampoco es la de indicarle al artista lo que debiera hacer (aunque las críticas incluyen recomendaciones) ni la de agredir al autor visual haciendo escarnio del resultado de su labor (incluso si tal resultado es fallido). Los propósitos de la actividad crítica son valorar el grado de trascendencia cultural de las obras artísticas visuales, satisfacer necesidades culturales y propiciar el desarrollo de la cultura artística local, nacional, regional y global. (p. 5)

Con esto no quiero decir que las cuestiones estéticas no sean importantes en la reseña crítica, ni que las valoraciones no estéticas lo sean; no se trata de jerarquizar sino de lograr un diálogo orgánico entre ambos principios de la actividad crítica. La valoración es un proceso complejo que no se conforma con adjetivaciones sin sustentos teóricos y prácticos. Las cualidades y valores de los objetos artísticos audiovisuales están íntimamente relacionados con los procesos de interacción cultural y social. Discursar críticamente no es hablar «mal» de algo, en última instancia se trata de «hablar bien», y ese bien supone calidad global. Sobre la crítica y el proceso valorativo se plantea:

La crítica de las artes visuales ha de comprender una extensa etapa valorativa inicial, basada en la aplicación de tres acciones dirigidas a enfocar los componentes de los rubros estético, temático y artístico de las obras; una atención permanente a aspectos valorativos generales, y una etapa valorativa terminal en la que se externen los resultados del proceso crítico desarrollado. La manera de realizar toda crítica depende de las características evidentes u ocultas, pero presentes, en las obras, de los parámetros del sector de los públicos del que forma parte quien se enfrenta a tales creaciones, así como de sus marcos de referencia individuales. (Galindo, 2005, p. 5)

Lo narrativo en las reseñas críticas les dan valor a los hechos y situaciones, así como a los contextos y entornos que acompañaron al artista, al objeto artístico y al reseñador; los pone a dialogar, a interactuar en espacio, tiempo y devenir sistémico. Narrar, implica una relación de afectos sociales, porque para que haya acción y desplazamiento en las historias, tiene que existir un medio dinámico de interdependencia, dilemas y conflictos. Por lo tanto, ese contar lo ocurrido, supone preguntas y respuestas en movimiento, descripción simple de los nodos narrativos y el desenlace de la experiencia con el objeto tratado. De esta actividad aprendimos que la reseña crítica requiere de un fortalecimiento de capacidades interpretativas, analíticas, sintéticas y valorativas en los estudiantes de Diseño Gráfico. Son estas capacidades en relación armónica las que construyen, unido a la imaginación, los discursos críticos.

7.2.3.3. CARTOGRAFÍA CRÍTICA DE LA CULTURA ARTÍSTICA-VISUAL. APRENDIENDO A DISCURSAR DESDE LA INTERTEXTUALIDAD, EL RIZOMA Y SUS VÍNCULOS ETNOGRÁFICOS PARA UNA CONSTRUCCIÓN SEMIÓTICA-SOCIAL

El concepto de cartografía, su entramado y uso en espacios de construcción discursiva crítica del arte y la educación, devienen relaciones de nuevo tipo para mí. Escuché el término como constructo sistémico y complejo, por primera vez, con el decursar de las interacciones experienciales vividas durante el desarrollo del Doctorado en Artes y Educación, en la Universidad de Barcelona, hace apenas tres años. Antes lo entendía desde la simple semántica de la palabra «cartografía»: una representación o mapa de orientación espacial (sobre todo geográfico).

Una de las aportaciones que se derivan del enfoque del aprendizaje globalizado y por proyectos es la importancia que se da al desarrollo de los múltiples alfabetismos (textuales, orales, visuales, corporales y aurales) a la hora de dar cuenta de los procesos y trayectorias de los aprendices. Dentro de las aportaciones visuales, las cartografías se revelan como una estrategia que permite situar acontecimientos biográficos, espaciales y temporales, y que abre posibilidades narrativas, reflexivas y evaluativas que

hacen posible no sólo seguimiento de los recorridos de aprendizaje, sino también de sus interrelaciones con situaciones y experiencias dentro y fuera de los centros. Además, permiten conectarlas con la vida de los aprendices. (*Esbrina*, 2019, p. 1)

Cuando se me ocurrió indicarles a los estudiantes de Diseño Gráfico de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Santo Domingo, en la asignatura Semiótica y Semiología, el ejercicio cartográfico, sabía que estaba levantando la vela y cogiendo rumbos sospechados; pero no conocidos en profundidad. No obstante, recordé la voz de Fernando Hernández diciendo que el aprendizaje era una aventura que había que disfrutar y vivir, aunque despierte ciertos temores.

Las nuevas nociones de la cartografía y sus prestaciones para fortalecer las relaciones ontoepistemológicas de las artes visuales en educación superior del Diseño Gráfico, me animaron a proponer como actividad en clases de Semiótica tal iniciativa pedagógica. Este ejercicio, para ser la primera vez y no tener clara la idea de cartografías visuales, fue importante para luego reflexionar en torno a las cualidades de las cartografías, sobre todo: las cartografías visuales (críticas).

Entre las falencias cometidas pude detectar las siguientes: no hubo claridad en las nociones de las cartografías visuales, orienté el ejercicio de manera independiente, les exigí un tema a desarrollar; es decir, que todo continuaba bajo el modelo educativo tradicional. Los estudiantes siguieron el curso de un trabajo evaluativo-obligatorio, no fue parte de la vida, un evento espontáneo, libre ni se proyectaba a la solución de problemas socioculturales de interés universitario. Esto condujo a la producción de un mapa conceptual sin la cualidad o complejidad del tratado metafórico denominado “rizoma”, propuesto por Gilles Deleuze y Felix Guattari (1977). A propósito, Masny (2013) expresó:

Cartographies relate to mappings and mappings relate to the rhizome. Cartographies are captured through the rhizome, «movements in diverse directions

instead of a single path, multiplying its own lines and establishing the plurality of unpredictable connections in the open-ended smooth space of its growth» (Semetsky, 2008, p. xv). [...] A rhizomatic map with its relationality to geophilosophy highlights segmentary lines that leak and emit lines of flight, in other words, concept creation through territorialization, deterritorialization and reterritorialization. (p. 3)

De manera que si hubiéramos comprendido la cartografía como una actividad divertida (de múltiples rumbos), un espacio de reflexión sobre la cultura de las artes visuales o evento de interacción dinámica para discursar respecto a problemas sociales a través de los significados culturales de las artes visuales; seguramente, los resultados hubieran sido más coherentes con la idea sistémica y transcendental de la cartografía crítica de la cultura artística-visual. Después de relacionarme más con la cartografía visual y las teorías críticas, he llegado a la reeducación del concepto y pienso que la cartografía visual crítica debe ser:

- Un intertexto desobediente y auténtico.
- Un constructo de múltiples relaciones, entornos, contextos y acompañamientos.
- Un espacio libre de construcción sistémica.
- Un espacio de diálogos sobre la cultura visual.
- Un discurso crítico multilinguaje.
- Actividad educativa de formación integral y compleja.
- Re-curso de interacciones y afectos.

Hernández, Sancho y Domingo (2018) también les han prestado una madura atención al concepto, nociones, perspectivas e interconexiones de las cartografías en proyectos educativos y artísticos; desde los procesos de aprendizaje de los docentes y estudiantes. Ellos de cierta manera han mencionado la contribución de la metáfora de Deleuze y Guattari, las cualidades del rizoma se retoman en sus investigaciones.

Visual cartographies are both an epistemological tool and a rhizomatic research strategy, with a long trajectory in social sciences and education research (McKinnon, 2011; Paulston & Liebman, 1994; Ruitenbergh, 2007; Ulmer & Koro-Ljungberg, 2015). We consider cartography as an 'inventive method' (Lury & Wakeford, 2012) «oriented towards making difference» (Lury & Wakeford, 2012, p. 11), because allows to link abstract concepts with their spatial dimensions (Mason, 2002; Sclater 2003).

Because cartographies are also «both instruments and signifiers of spatialization... maps are models of worlds crafted through and for specific practices of intervenient and particular ways of life» (Haraway, 1997, p. 135). Visual cartographies have also an extended presence on maps to give account of mythical, relational, spatial, of the known, topological frames (Biblioteca Nacional de España, 2017) and to depict physical, mental, and emotional territories, as well as for exploring social and political issues; body and life experiences, and for mapping the intangible and generating concepts. (Hernández, Sancho y Domingo, 2018, p. 107)

Pensar en las posibilidades críticas sobre la cultura visual era necesario en esta actividad educativa, la cultura visual entendida como entramado representativo de las relaciones interpersonales de un espacio con identidad multiétnica, multicultural, intercultural y de producción artística. Me refiero a la actitud crítica que apunta hacia la interpretación, comprensión y reconstrucción del patrimonio cultural santodomingueño, un espacio vivo del Ecuador que por su situación geográfica se convirtió en puerto terrestre y en sitio de crecimiento económico para ecuatorianos y extranjeros. La semiología de las representaciones culturales en Santo Domingo de los Tsáchilas es un tema abierto que pudieran investigar con mayor detenimiento los docentes y alumnos de Diseño Gráfico de la PUCESD. Sin embargo, los trabajos hasta el momento se detienen en glosarios, tesis enciclopédicas, estudios del color y la marca para promocionar productos Comerciales, etc. Esto último es parte de, mas no el todo ni lo único que se puede hacer en pro del construccionismo social. No podría abandonar la idea del construccionismo social mientras trate temas relacionados con la educación, las artes, la cultura, el devenir de la persona humana y su búsqueda constante en los mojones: lenguajes y discursos para comprender —críticamente— las relaciones ontológicas. Gergen (1996) escribió:

El lenguaje significativo es el producto de la interdependencia social, exigiendo las acciones unas coordinadas formadas al menos por dos personas, y hasta que no existe un acuerdo mutuo sobre el carácter significativo de las palabras, no logran constituir el lenguaje. Si seguimos esta línea de argumentación hasta la ineludible conclusión, hallamos que la certeza que poseemos no la proporciona la mente del individuo singular, sino que más bien resulta de las relaciones de interdependencia. (p. 2)

La cartografía se convierte en un espacio de acompañamiento interno y externo. Interno porque tiene intertextos diversos que dialogan entre sí: imágenes creadas por los propios estudiantes (dibujos, pinturas, fotografías), otras que fueron recopiladas (recortes de revistas, libros, periódicos, de web, etc.), textos escritos de manera artística, no artística, manuscritos con «papel y lápiz» y otros —de la —nueva era»— digitales. Se me ocurren más fuentes de información como elementos naturales, reciclables, como una especie de collage o pastiche dispuestos de forma orgánica. Los externos tienen que ver con el autor/autores y sus colaboradores, así como el espacio, los contextos y los entornos. No es un producto independiente, no se trata de un autor/individuo sino de una actividad de interdependencia, como enunció Kenneth J. Gergen en su texto *Realidades y Relaciones. Aproximaciones a la construcción social*.

Para ser coherente con lo antes dicho, convidé a mi amiga Juliana Cifuentes (estudiante del Doctorado en Artes y Educación, UB, España) a que me acompañara en la praxis de la cartografía visual como ejemplo de discurso crítico sobre Artes Visuales para la asignatura Semiótica y Semiología. De esta manera respondemos a la gran interrogante de uno de los proyectos del grupo de investigación *Esbrina* (2018): ¿Cómo aprenden los docentes? ¿Cómo puede exigir como docente una cartografía sin haber hecho una con anterioridad, ni acompañarles en el proceso? Es algo que aprendí en las actividades doctorales. Aún no sabemos lo que va a ocurrir, este texto lo escribí el 6 de noviembre y nuestro primer encuentro será el 7 de noviembre, como diría Atkinson (2018): un

evento de vida y parte de la vida, en compañía de..., sin saber lo que ocurrirá; creo que me aproximo a lo que el último autor mencionado denominó: DE.SO/beDIEn-CE, y tampoco muy distante del propósito constructor social.

En el Café Several de Sant Andreu, Barcelona, 2018, acompañado de las nuevas relaciones interpersonales-afectivas y educativas, diseñamos Juliana y yo, como quienes diseñan los sueños del aprendizaje: una cartografía ontoepistemológica de mis tránsitos parciales de vida sobre las convivencias, dilemas y distanciamientos de mi entender las Artes Visuales desde una perspectiva crítica. Un relato fuera del aula/clase y dentro de los eventos sociales que engrandecen el pensamiento. Juliana me preguntó: ¿cuáles ha sido tu movimiento/espacio/mental que ha afectado el decursar de tu vida en relación con el discurso crítico sobre Artes Visuales? Esto lo respondí a través de los relatos y correlatos de mi trayectoria estudiantil, laboral, investigativa, familiar y fui narrando lo que cada momento fue aportando, limitando y afectando mi formación ontoepistemológica. De ahí emergieron los primeros trazos cartográficos, fruto de mi subjetividad y de los objetos que conformaban mi historia. Mientras conversábamos en aquel espacio tan ecológico y agradable, nuestras mentes se convertían en fuentes surtidoras de ideas. Este proceso de interacción y de compartir, da frutos más saludables y bien hechos. De este espacio, a las 12h00 salió la primera aproximación de la cartografía. Luego nos dirigimos a una papelería para invertir en recursos materiales y esto fue un impulso para que continuara con la actividad desarrolladora-cartográfica en otros espacios distintos. De manera que la cartografía no se hace en un día, ni en el aula tradicional, ni solo, tampoco como un trabajo que suma puntos. Las cartografías visuales forman parte de nuestras vidas y representan nuestras relaciones de aprendizaje.

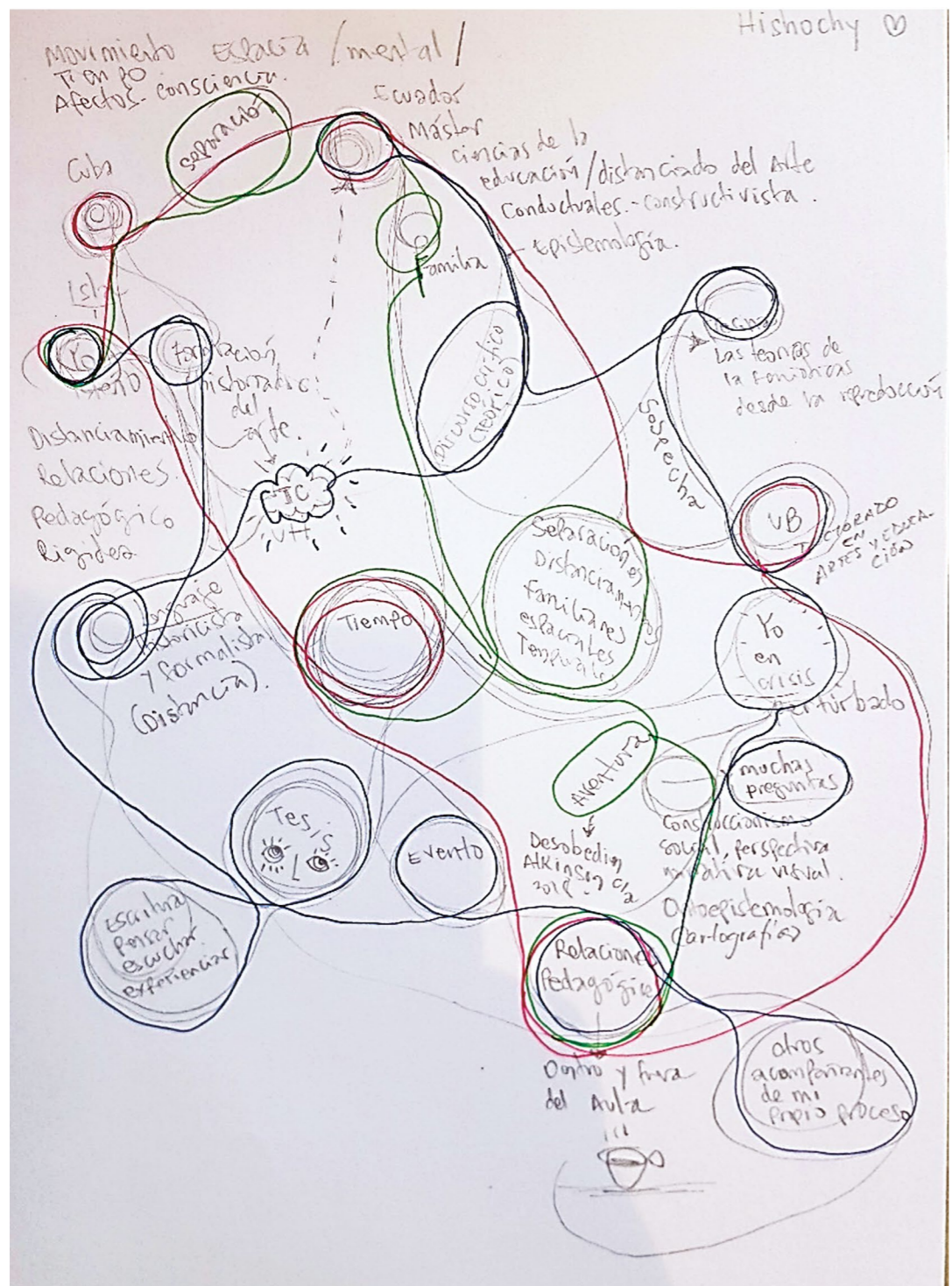


Imagen 25
 Mapeo en el café Several, Barcelona, un recorrido ontoepistemológico del yo y quienes me acompañaron en mis estudios y devenir profesional-personal.

Esta cartografía irrumpe las nociones del tiempo y también del espacio porque sus ingredientes pueden ser fruto de una anamnesis (recordatorio, acudir a), de un pensamiento en prospección, de un ayer resistente o un presente aventurero, de una idea que surgió en Colombia, en Cuba, en Ecuador, en Barcelona o del sin espacio reconocido. Todo dependerá de cómo se involucren las narrativas visuales y de cómo vayan montando sus propios proyectos quienes entretejen la cartografía.

La cartografía es un espacio multilinguaje donde confluyen varias formas de interpretar y comunicar la cultura, los seres que la integran y se relacionan y sus afectos que van construyendo identidades culturales. Entre estas formas de lenguaje (no verbal) se encuentran las artes visuales, mismas que cumplen con la función y alcance que establece Gergen (1996) respecto al lenguaje: «En efecto, el lenguaje crea una ontología imaginada y una estructura para hacer inteligible cómo y por qué los constituyentes de la ontología se relacionan» (p. 10).

El arte necesita de la crítica ya que «el propósito de la crítica es la reeducación de la percepción de la obra de arte» (Dewey, citado por Eisner, 2014, p. 105). Es aquí donde los estudiantes pueden encontrar el sentido crítico para comprender las artes visuales y dar a conocer la «acción de juicio» (Eisner, 2014, p. 131) y educativa de los aprendientes universitarios. No es posible crear con imaginación ni llegar a juicios sin la interconexión que supone la cultura y la filosofía de la cultura que expone Dewey (2010): «La cultura significa, por lo menos, algo cultivado, algo madurado; es lo opuesto a lo inculto y rudo [...] es el cultivo para la apreciación de las ideas y el arte y los amplios intereses humanos» (p. 109). Por su parte y en relación con lo que hemos venido tratando, Gergen (1996) afirma que «La crítica no sólo expande las posibilidades de la construcción, sino que constituye un origen significativo para la transformación cultural» (p. 3).

De ahí que las cartografías críticas de la cultura artística visual exigen la presencia de un sistema de representaciones que no solo se detiene en la estética de las artes visuales sino en el andamiaje de las relaciones intrapersonales, interpersonales, sociales e intentan visualizar —desde la innovación educativa— los diversos caminos a seguir para aprender y enseñar realidades cognoscitivas de trascendencia social y cultural.

El pensamiento visual implementado en mapas mentales (representan la información mediante gráficos jerárquicos distribuidos espacialmente), mapas conceptuales (representan el conocimiento mediante redes de conceptos), mapas metacognitivos (organizan los conocimientos en un metanivel), mapas argumentativos (visualizan gráficamente la estructura argumentativa y de razonamiento), cartografía y otros recursos visuales fomenta el desarrollo cognitivo y el pensamiento crítico ya que emplea códigos visuales para los que el cerebro está diseñado.

De esta manera aparecen fuertemente enlazadas las siguientes disciplinas: pensamiento crítico, pensamiento visual, pensamiento creativo, pensamiento basado en diseño y pensamiento artístico. En el nuevo contexto en el que estamos se necesitan las siguientes habilidades:

- pensamiento crítico
- pensamiento artístico
- pensamiento basado en diseño
- pensamiento creativo
- pensamiento narrativo
- pensamiento visual

Las podemos representar gráficamente mediante el siguiente esquema:

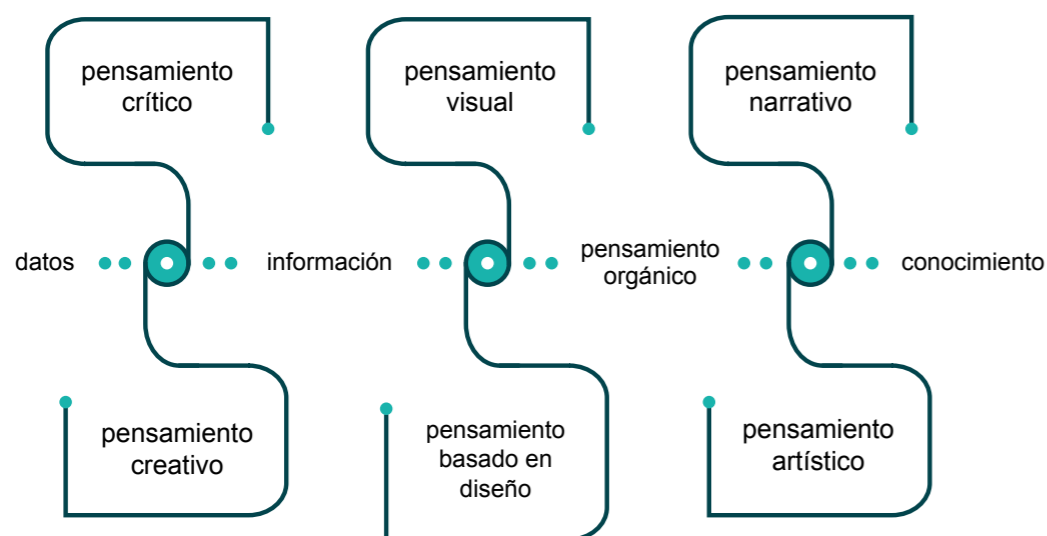


Figura 14
Esquema de complejidades cartográficas: pensamientos en redes multidimensionales

Entendiendo que la secuencialidad del diagrama es una simplificación que nos ayuda a relacionar entre sí los diferentes tipos de pensamiento. Por tanto, podemos ver el conocimiento como la salida de una serie de procesos que van depurando, analizando, contextualizando, organizando, filtrando, armonizando, complejizando los datos hasta alcanzar el nivel de conocimiento que nos permite actuar de forma ética, efectiva, creativa, ecológica, compasiva y sostenible en el mundo.

Actuamos en el mundo y tomamos decisiones en función del conocimiento que tenemos disponible en cada momento. Mientras más complejo y orgánico (metáforico, dinámico, intersubjetivo, ambigüo, multiperspectiva, caótico, contextualizado, relacional) sea este conocimiento, mejor será la toma de decisión.

Podemos entender la cartografía crítica como una red transmedial visual, epistemológica, ontológica, metafórica y rizomática de ideas, conocimiento, conceptos, iconos para resolver un problema, evidenciar, contextualizar, conceptualizar un determinado tema mediante una serie de métodos y criterios.

La cartografía crítica promueve la claridad, la interpretación y la introspección, facilita una narración más completa y rigurosa, estimula la comunicación y la toma de decisión, así como modelar estrategias de pensamiento y la metacognición. La cartografía crítica facilita el análisis, la evaluación y la mejora del pensamiento así como la formulación precisa de problemas. (Delgado, Cañadas y López, 2019).

Mapear la literacidad crítica: escenarios rizomáticos

Todo proceso de construcción crítica supone un objeto o asunto a tratar desde la reflexión y en relación con los múltiples contextos culturales de interés. Ninguna crítica se escapa del impacto del entorno, de las tradiciones y las experiencias icónicas o literales. El mapeo mental o las cartografías visuales dependen en gran medida de la capacidad de imaginación del crítico y de sus experiencias lectoras; cuando digo lectora, me refiero al proceso de captación, interpretación y comprensión de representaciones simbólicas, que impulsan a posteriori a los desvelos: una acción que va de la mano con la meditación, la imaginación y la creatividad, con las conexiones de significados. Estos desvelos son los que permiten desmascarar, deconstruir, discernir, reconstruir y hasta producir/crear. La escritura se manifiesta como texto para leer y como acción de representaciones signica-gráficas. ¿Cómo escribir? No supone recetas ni guías, sino nuevos contextos y escenarios.

La crítica como literacidad en las prácticas discursivas



Imagen 26
Mapeo de la crítica como literacidad en las prácticas discursivas

Escribir es un ejercicio mental, físico-motor y cartográfico de multiplicidad valórica. No me gustan las guías de escritura, ni los manuales, menos para una escritura crítica sobre las artes. Prefiero hablar de posibles escenarios teóricos-prácticos y de cualidades escriturales que hagan del texto un espacio de desplazamientos divergentes. De manera que he enumerado algunos escenarios por los que la escritura crítica sobre las artes visuales puede transitar:

Escenario 1: *la obra y el yo ontológico y social*, ¿qué hay en la obra de mí?, busco relatos de mi vida en las visualidades, narro, reflexiono y reeduco mis experiencias. La escritura va a representar la inmanencia de mi pensamiento, mis emociones vinculadas a cierta racionalidad. Además conecto la obra con las experiencias colectivas, existenciales, educativas y morales. La estética, si anda sola, es un objeto inerte; cobra vida cuando —desde las funciones connotativas de los códigos visuales— quien la percibe encuentra puntos de análisis, discusión y síntesis sobre las cualidades del ser en relación con los objetos, sus interacciones y proyecciones.

Escenario 2: *relaciones sintagmáticas y paradigmáticas*, son las que me imponen de alguna manera el cuidado que debo dar a mi forma de decir, son las que me harán jugar con las estructuras lingüísticas para decir lo que quiero y debo y que el otro o los otros puedan entenderlo, compartirlo, rechazarlo o disfrutarlo. Acá se encontrará el juego de la forma verbal con el sujeto, el adjetivo con el sustantivo que tendrá que describir y despertar el sentido que anhelo alcanzar. Es el juego con los sinónimos, los antónimos, es decir, las relaciones interlexemáticas, esas que se ocuparán de decirlo todo, que harán que la idea vibre y cale.

Escenario 3: *contextos de la obra*, atiendo la visualidad de la obra, busco conexiones históricas, espaciales, temporales o atemporales, ubico, trastoco, anclo en el espacio y el tiempo la historia, en su discurrir, en ese lugar en el que las hechos o sucesos acontecen y que nos permiten comprender el sí o el no de lo que se cuenta. El contexto haré comprender lo que se dice, lo que se sustenta, pues cada época tiene su verdad y es preciso ubicar al que lee, para que pueda entender que se esconde en cada término.

Escenario 4: *religación y prospección*, vendrán los nudos, las ataduras, la búsqueda incesante de lo que está en el arte que aprecio y que se levanta ante mí en espera de ser vencido con mis valoraciones y criterios, desarmándolo y armándolo, llevándolo y atrayéndolo en cada análisis que sobre él pueda yo dar.

Escenario 5: subjetividades: deconstrucción, atiendo a lo que vive en mí, le permito que habla, que grite, que salte, que salga, esa subjetividad que expresa lo que ha estado conformando mi existencia y que me acompaña en cada hecho transformado en palabras. Unido a ello deberá estar la deconstrucción, el desmontar, el desarticular, que pasará por quién soy y cómo percibo ese mundo sobre el cual deberé hablar en mi escritura.

7.2.3.4 ENTORNOS Y CONTEXTOS DE REPRESENTACIONES ARTÍSTICAS VISUALES Y LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA CARTOGRAFÍA: UNA PROPUESTA DISCURSIVA DESDE LA SEMIÓTICA

Esta experiencia pedagógica generó cuestionamientos fundamentales para hacer de la actividad una acción discursiva crítica. Debe quedar clara la idea de crítica desde los contextos y entornos de la obra de arte, «no se trata, pues, de aprender a leer una imagen (como identificación de elementos visuales aislados) sino a conocer críticamente las diferentes manifestaciones artísticas de cada cultura» (Hernández, 2000, p. 79). De manera que las artes visuales se convierten en procesos de representación cultural.

La asignatura de Semiótica, reitero, ha permanecido hasta el momento en el tradicional interés de sus autores de entender los signos visuales sin tener en cuenta las realidades sociales y culturales inmediatas en que viven los docentes y estudiantes de la PUCESD. Me da la sensación de aislamiento epistemológico sin responsabilidad social. Ahí se pierde el componente crítico de la actividad. Las imágenes icónicas que se analizan desde los dibujos, la pintura, fotografía y cine (fundamentalmente) responden mayoritariamente a teorías básicas de la imagen y de la percepción visual; sin embargo, en este contexto multicultural, donde confluyen comunidades indígenas, una fuerte inmigración tanto nacional como extranjera, es preciso calar con mayor profundidad en dicha imagen como objeto de la Semiótica. En ocasiones, «la imagen no es lo que se percibe, ni lo que se deriva de su análisis formal o histórico, es el reflejo de una realidad, que enmascara y pervierte la realidad básica» (Hernández, 2000, p. 146).

Reuerdo haber investigado y elaborado un artículo con un exalumno-graduado de la carrera de Diseño Gráfico; el texto que construimos guardaba una estrecha relación con las artes visuales populares/urbanas: los grafitis sobre el hip hop en Santo Domingo, Ecuador. Este artículo resultó interesante ya que redescubríamos la cultura del hip hop a través de representaciones visuales. Pensar en el ser social, en su comportamiento e intenciones es un buen camino para interpretar las artes visuales. Todas estas nociones de la cultura visual —y en concreto de las artes visuales—, lo que es posible hacer desde la Universidad para la sociedad, son elementos que encajan muy bien en el entramado de las cartografías críticas de la cultura artística visual.

Grafiti en Santo Domingo

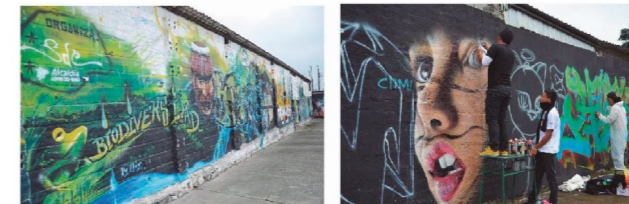


Figura 1. Ejemplo de Grafitis en la ciudad.

Fuente: Marcelo Astudillo, autor del trabajo de titulación, “Campaña comunicativa que sensibilice a los jóvenes de Santo Domingo sobre el respeto hacia la cultura urbana hip hop”

La cultura urbana hip hop Santodomingueña

Existen agrupaciones que desde hace 10 años se han reunido con el fin de sembrar cultura en los militantes que se van integrando al movimiento hip hop. Según José Quiñonez representante de Colectivo de Hip Hop “SDC” (Santo Domingo Crew), este punto es el más importante ya que los nuevos integrantes van tomando una visión más amplia de las actividades que realizan los miembros de este movimiento cultural urbano y el valor que generan estos aportes a la sociedad (Quiñonez, 2016).

Imagen 27

Captura de la publicación que hice con un estudiante de Diseño Gráfico y el colega Abraham Viñán, una muestra de artes visuales desde la mirada crítica

La cartografía vista como metáfora/rizoma/intertexto del mapeo onto-teórico y práctico que interpela experiencias de cualquier índole, también puede convertirse en texto escrito: en libros, en artículos, en distintos soportes. Tiene esa flexibilidad de discurso

mutante, adaptable y versátil. Recuerdo haber leído una publicación de Judit Orsés Segarra (Dra. en Artes y Educación, UB, España), titulada: *Subjective Cartographies: Mapping the network of neighborhood relationships in the neighborhood of Poble Sec*. Este es otro ejemplo de cómo las cartografías son espacios textuales con múltiples presentaciones, aunque persiga el propósito de dar a conocer las relaciones culturales, las maneras de convivencia, diálogos y representaciones sociales de un espacio cultural determinado a través de las Artes como soporte Educativo. Orsés (2016) resume en qué consiste su artículo y cuáles son los objetivos del mismo:

This paper is an approach to different issues I am recently concerned with, gathered in an arts and architecture-based research called Subjective Cartographies, developed from February to April 2013 in Poble Sec neighbourhood (Barcelona, Spain). This neighbourhood had the feeling of losing the cohesion of network relationship that had had before. The project was to investigate and explore this feeling and to draw current local network. The aims of the research were:

- Expanding the possibilities of architecture language, beyond the constructing model
- Exploring new ways of social research by using art and architecture as a tool
- Building bridges of dialogue between researchers and residents
- Searching those methodologies that allow a non-intrusive approach to the field
- Getting a transdisciplinary representation of the network. (p. 2)

En este Proyecto para las Cartografías subjetivas, Judit Orsés narra el proceso teniendo en cuenta a sus personajes, a los colaboradores y explica cómo fue construyendo los mapas no-objetos a través de líneas orientadoras del discurso. Es así como las cartografías establecen diálogos entre las estructuras objetivadas y su intersubjetividad, entre la persona y la sociedad, entre el promotor/autor y sus colaboradores en sociedad, entre una forma textual, los intertextos y los metatextos, entre los relatos y los correlatos para activar el discurso crítico de la cultura artística-visual. Las artes visuales forman parte del tejido de significados visuales que integran las cartografías,

es un lenguaje más. Las cartografías en este sentido se convierten en espacio de relación con la obra de arte y sus contextos.

Con este tipo de actividad indeterminada y mutable, los estudiantes podrán comprender con facultad crítica los sistemas de signos que una vez fueron parte del currículum tradicional de la asignatura Semiótica y Semiología y a partir de ahora se convierten en concepción educativa de las artes visuales.

CAPÍTULO 8

IN-CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES



En el presente capítulo consideré pertinente iniciar con la interrogante: ¿por qué estas *in*-conclusiones? y su respectiva respuesta argumentativa. Hasta hace un lustro entendía a las conclusiones como aquel apartado del trabajo que cierra/sintetiza el proceso investigativo con las ideas más relevantes y definitivas de su desarrollo teórico, metodológico y propositivo; hoy comprendo que las conclusiones pueden *jugar* de manera dinámica con los distintos nodos, travesuras y dilemas que suscitaron durante la aventura/tesis. Por lo tanto, desde la nueva concepción de conclusiones, me atrevo a plantear ideas que -si bien son ciertas y relevantes sobre las prácticas discursivas, escriturales y críticas- convidan a otras subjetividades y a la posibilidad de brechas inquietantes; es decir: *in*-conclusiones como entramado concluyente y/o perturbador. El prefijo *in* tiene la función dual de negar en español y afirmar en inglés: otro de los juegos paradigmáticos de la literacidad con sentido crítico; un recurso que hace flexible, reeducador, divergente y siempre pendiente a juicio al presente capítulo de la tesis. Dicho así, las *in*-conclusiones pueden constituir ideas en conclusiones (en proceso), ideas abiertas (continuidad) y también concluidas.

En este capítulo abordaré las *in*-conclusiones en función de la pregunta problema: *¿Cómo las prácticas discursivas y escriturales pueden favorecer las capacidades críticas de los estudiantes del grado de diseño en asignaturas relacionadas con las artes visuales? Para ello, iré hilvanando este tejido a través de los siguientes recuentos: a) la lógica discursiva de mi tesis doctoral, b) diseño y desarrollo curricular: dilemas y controversias respecto a las propuestas críticas, c) nociones, contextos y desplazamientos de la crítica, d) de la metodología: maneras del cómo me aproximé al objeto-problema de estudio, e) prácticas escriturales en clases, y f) reflexiones ontoepistemológicas y propuestas para las prácticas discursivas, escriturales y críticas en asignaturas relacionadas con las artes visuales.*

La otra parte sustancial que será tratada como colofón del Capítulo 8 coincide con algunas contribuciones de mi tesis. He querido enumerarlas en el orden que se fueron suscitando durante el proceso investigativo. Las contribuciones son entendidas aquí como aquellos aportes, síntesis de los resultados, alcances significativos; es decir, un conjunto de ideas neurálgicas que hicieron de este trabajo una experiencia útil y necesaria para dar a conocer otras maneras de resolver un problema educativo y social.

Pienso que las contribuciones constituyen las respuestas más certeras y sintetizadas, consecuentes y coherentes con la resolución del problema-objeto de estudio. De ahí que me fui desplazando por los logros alcanzados en cada apartado del cuerpo investigativo. Me atrevo a adelantar cuáles son esos puntos neurálgicos: la primera contribución se refiere lo obtenido después de un análisis del diseño y desarrollo curricular; la segunda al valor de las experiencias dialógicas con los estudiantes y docentes que participan en las prácticas discursivas, escriturales y críticas en asignaturas relacionadas con las artes visuales; la tercera va por los aportes reflexivos respecto a las nociones y perspectivas de la crítica; la cuarta tiene que ver con los desplazamientos teóricos de la crítica por la educación, las pedagogías, la cultura visual, el diseño gráfico y las artes visuales; la quinta está en función de un análisis de los nuevos y variados contextos que intervinieron en la resolución del problema; la sexta abraza a las decisiones metodológicas; la séptima nos remite al valor de las múltiples experiencias interpersonales y a las relaciones con la praxis escritural y crítica¹ y por último aquella contribución que centra su atención en las propuestas ontoepistemológicas, a las aproximaciones críticas a partir de principios y recursos flexibles.

8.1. IN-CONCLUSIONES

Una aproximación a la lógica discursiva de mi tesis doctoral hasta llegar a la pregunta problema

Este trabajo investigativo ha devenido en multiplicidad de experiencias, una y varias vidas en paralajes, en interacciones y desplazamientos de aprendizajes relacionados con la educación universitaria, las artes visuales, el diseño gráfico; las prácticas discursivas y escriturales de estudiantes para el fortalecimiento de sus capacidades críticas.

El interés por la crítica no es una idea caprichosa ni emergente, tiene sus antecedentes en mis estudios de grado, mientras cursaba la licenciatura en Historia del Arte: me fascinaban las lecturas sobre crítica de arte, filosofía del arte, estética, teoría de la cultura artística y fueron esas lecturas las que me convidaron a continuar calando en los subterfugios de los discursos críticos en cada espacio de interacción educativa.

Cuando comencé a impartir clases en la Escuela de Diseño Gráfico de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador en el año 2012, la razón crítica no fue abandonada, seguía latente en mis deseos y anhelos personales. Pero no podía buscar en el otro (mis estudiantes), lo que yo consideraba importante; tampoco se trataba del mismo contexto educativo, cultural, ni de las mismas carreras universitarias. Aún la necesidad crítica se mostraba como algo muy personal/propio.

A medida que continuaba en relaciones pedagógicas con los estudiantes de diseño, más advertía —desde las nociones anteriores— la urgencia de fortalecer el pensamiento crítico y las habilidades escriturales con sentido crítico; pero dicha idea no había sido justificada ni argumentada. Fue cuando me pregunté, primero: ¿será necesario fortalecer

las capacidades críticas en los estudiantes de diseño a través de prácticas discursivas y escriturales? Fue entonces cuando analicé el *currículum* de la carrera y de las asignaturas que compartía con los estudiantes de diseño gráfico y descubrí que: en el rediseño de la carrera se planteaba la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico y este a su vez debe ser representado a través de discursos con sentido crítico; pero ¿qué se hacía verdaderamente en las clases? Para averiguarlo, observé, entrevisté y conversé con profesores, estudiantes y otros expertos que han vivido la crítica de las artes desde múltiples dimensiones. Aquellas pretensiones ya dejaban de ser meramente propias y se convirtieron en un interés colectivo con dilemas y controversias. Por un lado, el rediseño de la carrera apuntaban hacia la necesidad de continuar fortaleciendo el pensamiento y las prácticas críticas; sin embargo, las clases conservaban las obediencias y tradicionalismos distantes de lo que Kant (2007, 2013), Foucault (1995, 2007), Hernández (2000, 2008), Gergen y Gergen (2011), Guasch (2006), Acha (2002), Acaso (2010), Freire (2010), Eisner (2004, 2014), Creamer (2011), Abril (2008) y otros consideraban como experiencias críticas.

Estas controversias me impulsaron a seguir indagando desde las prácticas escriturales a través de tres asignaturas que imparto en la carrera de Diseño Gráfico: Semiótica y Semiología, Diseño Gráfico en Latinoamérica y el Ecuador y Producción Audiovisual. Las mismas se caracterizan por ser más teóricas que prácticas y los ejercicios prácticos apuntan hacia la escritura sobre los objetos artístico-visuales, así aparece contemplado en el rediseño de la carrera, en los programas de estudio y en los *syllabus*.

1ra. in-conclusión: De esta realidad surge la pregunta problema: *¿Cómo las prácticas discursivas y escriturales pueden favorecer las capacidades críticas de los estudiantes del grado de diseño en asignaturas relacionadas con las artes visuales?*

Diseño y desarrollo curricular: dilemas y controversias respecto a las propuestas críticas
Por mucho que se anuncie y/o enuncie en el diseño curricular de la carrera, un interés

por el desarrollo del pensamiento crítico y las prácticas críticas como parte de los objetivos y del perfil de egreso; es necesario salirse del círculo vicioso apegado a la obediencia de conocimientos preestablecidos y darles una inteligente y compleja atención a las interacciones sociales de la persona y su entorno educativo, artístico, cultural tanto escolar como no escolar.

2da. in-conclusión: El *curriculum* tradicional parece estar en crisis frente al *agenciamiento* de los discursos críticos cuando persisten incoherencias entre diseño y desarrollo curricular. Esta realidad se vio cuando analizamos el rediseño curricular con anhelos de formación crítica en los estudiantes y después lo que se hacía en la praxis que era totalmente opuesto: era obvia la continuidad de la inercia educativa tradicionalista respecto a las prácticas reduccionistas del diseño gráfico, la cual priorizaba sobremanera las acciones dibujísticas, descriptivas y publicitarias; mientras que las representaciones escriturales críticas zozobraban, al punto que los estudiantes cuando se sentían incapaces de escribir, lejos de animar la facultad escritural, enmascaraban dicha discapacidad con la expresión popular de que «los diseñadores no son buenos para escribir», algo con lo que estoy y estaré en desacuerdo mientras se generalice.

3ra. in-conclusión: De ahí que haya una vertiente «oculta» de las relaciones pedagógicas en el currículum que despierta atención en el andamiaje teórico y práctico de la crítica. Este andamiaje que involucra dimensiones estéticas, multiculturales, intelectuales y éticas, exige un currículo más abierto, flexible, mutable, dinámico; a través del cual

[...] el sujeto va fabricándose en su encuentro con las distintas experiencias vitales por la que pasa, entre ellas las estéticas. Es el sujeto experiencial al que me refiero, el sujeto crisol donde se funden en una experiencia singular el objeto estético, los significados culturales y la propia biografía emocional. (Agirre, 2005, p. 31)

4ta. in-conclusión: En los programas de estudio y en los syllabus de las tres asignaturas antes mencionadas aparecen las artes visuales como objetos comunes a tratar en clases. Las manifestaciones más abordadas son pintura, dibujo, fotografía, cine y video-creación. Desde la Semiótica se prioriza la reflexión de los signos lingüísticos e icónicos; desde el Diseño latinoamericano, el análisis de los recorridos históricos, estéticos y culturales del diseño y su relación —en tanto fusión— con las artes visuales y en Producción Audiovisual, se analizan y crean películas, videos.

5ta. in-conclusión: Las artes visuales propuestas en el diseño curricular coincidían con las contadas por los libros de Pijoán (1914), *Historia del Arte: el arte al través de la historia*; de Meggs y Purvis (2009), *Historia del Diseño Gráfico*, artes de la élite, los más famosos de la palestra mundial, bajo el dominio de los centros legitimadores del Arte. Sin embargo, sentía cierta orfandad en el lenguaje visual que educa y convida a la comprensión de las realidades y contextos de los estudiantes de diseño gráfico. Las artes visuales entendidas como objetos de la cultura visual y esta última como sistema de relaciones identitarias y diversas del universo social inteligible e ininteligible cuyos creadores sientan y representen con voces críticas los problemas sociales. Al respecto Agirre (2005) plantea: «si no formamos las habilidades comprensivas, las destrezas y una actitud positiva hacia las artes (la sensibilidad artística, en definitiva) difícilmente podremos levantar la consideración social de nuestra tarea» (pp. 53-54).

6ta. in-conclusión: Por lo tanto, he reconsiderado a las artes visuales como objetos cotidianos con fines educativos y artísticos, medios de expresión y reflexión de las realidades sociales, en el seno de la cultura visual como sistema dinámico y no desde el concepto reducido de la élite artística y crítica (ya editado); lo que incluye las creaciones artísticas visuales de los estudiantes de diseño gráfico; es decir, las artes visuales inéditas. Como dijo Agirre (2005): «uno de los primeros aspectos a considerar en el diseño curricular de educación artística es la imbricación que este tiene

con la realidad cultural y el valor asignado al arte en aquella comunidad para la que se está planificando» (p. 52).

7ma. in-conclusión: Las tipologías textuales que suelen aconsejarse desde el diseño curricular en función del sistema de evaluación son: resúmenes, ensayos, reseñas, informes. Las cuales me resultan acertadas. Sin embargo, el cómo estas prácticas escriturales y evaluativas desarrollan las capacidades críticas y cuáles de ellas son prácticas escriturales críticas, no habían importado hasta la puesta en marcha de la presente investigación. Después de una valoración de los procesos evaluativos, llegamos a la siguiente reflexión: el examen tradicional constituye un lastre en las prácticas evaluativas de interés crítico, suele ser un instrumento de control, dominación y modificador de la realidad compleja respecto a los avances, progresos y superaciones de los estudiantes desde los puntos de vista intelectual y moral ya que «la evaluación se confunde a menudo con los exámenes, y los exámenes se asocian con la medición, y la medición se asocia a la uniformidad, y la uniformidad se ve como un anatema en las artes» (Eisner, 2002, p. 53).

El examen con cuestionarios rígidos, cronometrados e imposiciones de formas de hacer es un instrumento que amputa los conocimientos y las prácticas críticas, hay muchas verdades sobre el saber de los estudiantes que se pierden cuando se aplica este tipo de instrumento. Así como Eisner (2002), pienso que

La evaluación tiene que ver con juzgar los méritos. Necesitamos conocer la dirección hacia la que nuestros estudiantes se están encaminando, y cuánto progreso han hecho. Eso no se puede saber si no se evalúa la calidad de su trabajo. En el planteamiento que estoy avanzando aquí, la evaluación se concibe como un medio educativo, como un medio que en última instancia estimula el crecimiento del estudiante y su desarrollo en las artes visuales. (Eisner, 2002, p.53)

Nociones, contextos y desplazamientos de la crítica

8va. in-conclusión: Mis historias de vida intelectual y no intelectual, la convivencia y experiencias sociales como estudiante-docente-investigador, calan en el devenir de las nociones respecto a la crítica, ¿crítica de qué? y ¿en qué contexto? De manera que los objetos criticados y los espacios-entornos recolocan y le aportan cierta mutabilidad a las nociones de crítica. Todo esto genera cambios de perspectivas y enfoques. También provoca dilemas y conflictos conceptuales entre lo que entendía por crítica cuando me formé como historiador del arte: juicio, valoración, discurso historicista y esteticista del arte; luego al ser docente investigador en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, me percaté que a la crítica le habían dado otro rumbo: el escarnio, los prejuicios y las descripciones superficiales, donde la reproducción del conocimiento era inviolable. Por último, tengo que tratar el contexto del Doctorado en Artes y Educación, durante el cual viví una apertura al construccionismo social, las narrativas visuales, lo ontoepistemológico y desobediente como experiencias críticas, perturbadoras e inquietantes. En este contexto viví las incertidumbres, dilemas y atrevimientos del discurso crítico no solo sobre las artes, sino en el amplio abanico de las relaciones arte-cultura-sociedad.

9na. in-conclusión: Todos los contextos antes mencionados, así como la realidad de la Educación Superior Ecuatoriana, la cultura emergente de la ciudad donde se encuentra la Universidad donde investigo y los obstáculos que aún persisten en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Santo Domingo; le dan sentido al interés por diversificar las nociones de crítica y fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes de Diseño Gráfico a través de las prácticas discursivas y escriturales. De ahí que entiendo por crítica:

- A la facultad de pensar y representar de manera divergente (en este caso desde la escritura), con juicio y valor, las reflexiones en torno a cualquier objeto (en este

caso de las artes visuales), persona o fenómeno.

- A las capacidades de relación (entre las múltiples experiencias), reeducación (de las perspectivas tradicionales), construcción (de nuevas ideas y formas), reconstrucción (de narrativas argumentadas) y deconstrucción (de lecturas para aceptar las alteridades).
- Al discurso que crea significados a través de las subjetividades.

10ma. in-conclusión: Estas nociones se desplazan por terrenos de la educación, de las pedagogías críticas, de las artes visuales, de la cultura visual y de la ética; siendo la crítica una revelación educativa y pedagógica (Eisner, 2014), un discurso que devela significados culturales, artísticos, sociales, etc. (Hernández, 2000 y Guasch, 2003); una actitud virtuosa (una experiencia ética) que supone buen ánimo y bondad (Danto, citado por Guasch, 2006).

11ma. in-conclusión: Las propuestas de las pedagogías críticas para una educación emancipadora, autónoma, reflexiva, creativa, productiva, progresista y potente en relaciones armónicas entre *logos* (ciencias), *pathos* (pasión) y *ethos* (ética, credibilidad), son las más coherentes con los ambientes y entornos de las prácticas discursivas, escriturales y críticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las asignaturas relacionadas con las artes visuales. Conuerdo con Molina (2011) cuando plantea:

La pedagogía crítica cuestiona a la escuela tradicional, a todos los agentes que intervienen en ella, y a la vez, proponen una educación progresista y crítica, donde se pueda formar el individuo con una amplia perspectiva cultural, liberadora y consciente del mundo donde actúa para transformarlo en procura de un pleno desarrollo de la humanidad, en permanente diálogo con el entorno. (p. 6)

12ma. in-conclusión: La ideología de Paulo Freire es clave para comprender la praxis de la pedagogía crítica en Latinoamérica. Comparto con dicho autor el siguiente criterio: la autonomía en función de las relaciones sociales y culturales constituye una condición

humana clave para el ejercicio crítico. De manera que esto no debe traducirse al poder del individuo sino a la necesidad de entenderlo como persona que interactúa con un medio intercultural. La autonomía es la capacidad de la persona para discernir y producir valores que enriquezcan y trasciendan en la colectividad.

13ra. in-conclusión: Por todos los vínculos dialógicos que supone la crítica con la sociedad y la cultura a través del lenguaje, pensé prudente inmiscuir las concepciones e ideologías construccionistas sociales en las prácticas discursivas, escriturales y críticas. El construccionismo social constituye una expresión de crítica social vinculado a los lenguajes que articulan las interacciones comunicativas respecto a las maneras de entender los fenómenos sociales, ya sean artísticos, políticos, religiosos, culturales, económicos, de salud, etc. A propósito, tanto yo como Gergen y Gergen (2011) preferimos «optar por un diálogo permanentemente abierto, en el que siempre hay espacio para otra vez, otra visión, otra revisión, y para crecer en el terreno de las relaciones humanas» (p. 29) a través de las prácticas críticas escriturales sobre artes visuales desde la educación universitaria en estudiantes de Diseño Gráfico.

14ta. in-conclusión: El construccionismo social permite las relaciones de simpatía entre las artes visuales y el diseño gráfico, en tanto flexibiliza los campos de acción de ambas manifestaciones de la cultura visual. Las fronteras habituales entre diseño y arte se convierten en elementos dialogantes de la cultura visual y de la educación artística a través de las cualidades dialécticas y críticas del construccionismo social.

15ta. in-conclusión: Pensé en la literacidad crítica discursada por Cassany (2015) y en algunas voces postmodernas (Danto, 2005; Hassan, 2007; Hal Foster, 2007; Foucault, 2007; Bourdieu, 2010; Butler, 2001; Derrida citado por Vásquez, 2016) para establecer el vínculo inseparable de los procesos de lectura y escritura con valor crítico. Leer y escribir son acciones dialécticas que se nos muestran como las dos caras de una mo-

neda. Para representar escritural y críticamente un objeto artístico visual, es necesario haber leído tal objeto y leer supone interpretar las miradas de quienes se involucran en el proceso creativo.

16ta. in-conclusión: La literacidad crítica postmoderna será una propuesta de prácticas discursivas, escriturales y críticas que convida a la deconstrucción, a la alteridad, a representar las realidades de deshumanización, cosificación y simulación. Esta se caracteriza por la incertidumbre, la desmitificación de los saberes y culturas visuales hegemónicas, la supresión del yo individual (emociones o sentimientos y autoría intelectual), la transgresión de normas y la escritura creativa.

De la metodología: maneras del cómo me aproximé al objeto-problema de estudio

17ma. in-conclusión: ¿Qué enfoque tiene esta investigación? El enfoque constructor social es por antonomasia un sistema lógico con diversas maneras críticas de aprender desde las múltiples relaciones del lenguaje con los contextos y las experiencias educativas. Entre sus aproximaciones metodológicas encontré: el diálogo como vía de intercambios cognoscitivos, emocionales, vivenciales; «los constructoristas no estamos condenados a la tradición. Cuando dialogamos, escuchamos voces nuevas, hacemos preguntas, tomamos en consideración metáforas alternativas y jugamos con los límites de la razón, traspasamos el umbral hacia nuevos mundos de significados» (Gergen y Gergen, 2011, p. 15). De ahí que en el desarrollo de la tesis decidí incorporar los diálogos que sostuve con estudiantes, profesores, amigos y conocedores de los procesos críticos sobre arte y diseño. La manera constructorista de abordar los discursos es respetuosa, maleable, y al mismo tiempo contundente ya que facilita los procesos de aprendizaje desde una mirada reeducadora de los tradicionalismos y los conservadurismos artísticos y educativos.

18va. in-conclusión: Las relaciones dialógicas del constructorismo social me conllevan a un diseño narrativo, no solo los diálogos contaban como forma elocutiva, también la descripción de los contextos, espacios de interacción, las circunstancias, los correlatos que condicionaban el curso de la investigación. El «yo relacional e instrumental» (Gergen y Gergen, 2011, p. 40) que narra acontecimientos y experiencias interpersonales educativas permanece latente a lo largo de esta investigación. Hay algo en el constructorismo social que —desde la metodología— agradece mi investigación, se trata de los desplazamientos del lenguaje; Gergen y Gergen (2011) lo abordan en su libro *Reflexiones sobre la construcción social*, específicamente en el apartado titulado «El lenguaje: de la imagen a la práctica» (p. 18); y yo completaría la idea de la siguiente manera: *el lenguaje: de la imagen a las prácticas discursivas, escriturales y críticas*, lo que coincide con mi objeto de estudio.

19na. in-conclusión: ¿Qué hace cualitativa esta investigación? Antes de responder directamente la pregunta, resulta necesario entender qué es lo cualitativo. He considerado la doble etimología de cualidad planteada por Báez y Pérez (2014): «cada una de las circunstancias o caracteres, naturales o adquiridos, que distinguen a las personas, los organismos vivos, las cosas y los fenómenos» (p. 36) y agregan que

Lo cualitativo alude a la esencia (de personas y de cosas), independientemente de que esa esencia sea endógena o exógena, y se refiere a las diferencias que hacen que las personas (consumidores por simplificar y centrar) y las cosas (los productos, los mercados, las organizaciones...) sean como son. (p. 36)

Las cualidades de mi experiencia en las prácticas discursivas y las cualidades de las interacciones educativas con los estudiantes para reflexionar en torno a las artes visuales en tres asignaturas (Semiótica, Producción Audiovisual e Historia y Teoría del Diseño Latinoamericano y ecuatoriano) y el interés por favorecer los ejercicios críticos escriturales; hacen de mi investigación un abordaje cualitativo. El valor de lo empírico es un rasgo fundamental de la investigación cualitativa porque «toda

indagación empírica se refiere a las cualidades [...] Ni la ciencia ni el arte pueden existir al margen de la experiencia, y la experiencia requiere un tema. Este tema es cualitativo» (Eisner, 2014, p. 43).

20ma. in-conclusión: De dicha investigación cualitativa se desprenden dos diseños más que fueron utilizados durante el desarrollo de la tesis: el diseño investigación-acción y el diseño narrativo. El primero de ellos me permitió «resolver problemas cotidianos e inmediatos, y mejorar prácticas concretas. Su propósito se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales» (Salgado, 2007, p. 73). Así las prácticas discursivas, escriturales y críticas pasaron a significar acciones cotidianas sistematizadas de los estudiantes de diseño gráfico y yo en el proceso educativo de las tres asignaturas antes mencionadas. Por otra parte y en consonancia metodológica, tuve en cuenta algunos matices procedimentales del diseño narrativo; ya que consideré pertinente contar el recorrido no solo como una experiencia epistemológica sino también como una decisión ontológica que me llevó a los relatos de las personas, a recursos culturales, que le daban sentido a la vida intelectual y moral de los involucrados en el proceso. (Sparkes y Devís, 2007). La narración «tiene que ver con contar historias o relatos (...) el relato se refiere a historias reales que la gente cuenta» (Sparkes y Devís, 2007, pp. 4-5).

21ra. in-conclusión: La observación como modo de abordaje va más allá de ver, mirar; es decir, más allá de la percepción. Observar supone una aproximación que va de la mano con los procesos interpretativos, es un tipo de relación psicosomática que conlleva al discernimiento de los fenómenos artísticos, educativos y sociológicos en general.

22da. in-conclusión: Otro método de gran utilidad para mi tesis fue el fenomenológico hermenéutico. Interpretar las artes visuales requiere del arte de interpretar, una concepción de Heidegger citado por Maldonado (2016) y que retomo en esta investigación.

Dicho método permitió comprender el fenómeno cultural de la educación en torno a las artes visuales y en la formación del diseñador gráfico; ello supone estudio de perspectivas, nociones y tradiciones contextuales.

23ra. in-conclusión: La observación participante como técnica permite comprender in situ las relaciones interpersonales que se suscitaron durante la praxis investigativa, los intercambios de experiencias; por eso constituye una de los medios de abordaje más utilizados en la investigación cualitativa; ya que consiste en mirar, explorar, describir y reflexionar un determinado fenómeno o caso, recogiendo datos, informaciones para su posterior análisis y síntesis que permitirán elaborar/exponer —desde la escritura crítica— los resultados. (Da Silva, 2017)

24ta. in-conclusión: Fueron varias las entrevistas que se aplicaron durante el proceso investigativo. Yo diría que la entrevista se convierte en la fuente oral primaria de mi trabajo. Entrevisté de muchas maneras: desde la más tradicional hasta aquellas cuyos relatos devenían en experiencias dialógicas divertidas. Para este tipo de técnica utilicé cuestionarios que, si bien dirigían la conversación, tenían cierta flexibilidad discursiva, los entrevistados jamás se sintieron acorralados. Con relación a la entrevista narrativa, esta me permitió intercambiar conocimientos a través de historias de vida educativa, en espacios cotidianos (fuera del aula o de los despachos que restringen las experiencias comunicativas de aprendizaje).

Prácticas escriturales en clases

25ta. in-conclusión: Concebí la praxis crítica a partir de dos momentos: uno que cuenta las experiencias y expectativas de la escrituras críticas de los estudiantes y otro por medio de proyectos de trabajo, trabajo por proyecto, relaciones de proyectos que convidaban a la escritura de ensayos críticos, cartografías visuales crítica y reseñas críticas.

26ta. in-conclusión: En esta aproximación a las prácticas discursivas, escriturales y críticas encontré el espacio pertinente para valorar cómo los estudiantes articulaban desde la escritura sus pensamientos, reflexiones e ideas sobre artes visuales en las tres asignaturas ya aludidas con anterioridad. De ahí que *in-* concluyo diciendo, al respecto, que: cuando escriben sobre artes visuales en contextos latinoamericanos centran su atención en los elementos formales y perceptibles, faltando el interés por las relaciones ontoepistemológicas que emanan del sistema-forma, de la historia y de los entornos productivos de las artes. No obstante, en los proyectos pude advertir un aprendizaje dinámico fundado en la colaboración, en la importancia del devenir pensando y haciendo, en la transformación de la clase en laboratorio creativo que permite abrir el espacio de producción.

27ma. in-conclusión: En semiótica aprendimos que uno de los riesgos que corremos al construir las cartografías visuales críticas es que terminen siendo mapas conceptuales. La diferencia entre la cartografía y los mapas conceptuales estriba en la manera en que se piensan, se ejecutan y se relacionan sus elementos compositivos. La cartografía visual suele ser más dinámica, relacional, incluye lenguajes, rizomas, multiplicidades y desplazamientos sobre los sujetos y los objetos en interacción. Los mapas conceptuales abordan definiciones, conceptos y sus relaciones entre los objetos.

28va. in-conclusión: Las reseñas críticas y narrativas evidenciaron un recorrido más óntico, interpersonal, de indagación del yo respecto a los objetos audiovisuales; así se podía contactar monólogos narrativos sobre el camino a seguir para aprender de manera autónoma y auténtica. También divertí que los diálogos entre los estudiantes y profesores convidaban a la sospecha, a la incertidumbre y a la investigación de las artes visuales, el diseño gráfico y los audiovisuales.

Reflexiones ontoepistemológicas y propuestas para las prácticas discursivas, escriturales y críticas en asignaturas relacionadas con las artes visuales

29na. in-conclusión: Cada proyecto o actividad vinculada a la interpretación de las relaciones contextuales de las artes visuales, me indefinían el discurso crítico, y aparecían otras ideas que también convidan a la reflexión, a la divergencia, a los afectos y cuestionamientos de la acción crítica. La mente no atrapa al método, ni una didáctica específica, tampoco puede establecer normas ni reglas para la construcción del discurso crítico. De manera que esta tesis tiene la audacia de una aproximación a los múltiples subterfugios del pensamiento crítico para fortalecer este tipo de prácticas intelectuales en estudiantes de Diseño Gráfico.

30ma. in-conclusión: ¿Cuál fue mi propuesta en cuanto al currículo para propiciar prácticas críticas? Decidí otorgarle valor al «currículum oculto visual» (Acaso, 2010) y a sus cualidades desobedientes y divergentes (Atkinson, 2018). Se trata de aceptar lo nuevo, los cambios, las aventuras, los eventos inesperados de los procesos educativos en la universidad; de romper la oposición y las relaciones privilegiadas o jerárquicas entre el docente y el discente. Es necesario aprovechar las ventajas de comprender al otro, lo otro (a la alteridad con bondad) desde prácticas discursivas sinceras; es decir, fortalecer la ética en los estudiantes para pensar y producir críticamente.

30ra. in-conclusión: ¿Qué tipo de docente exigen las prácticas discursivas, escriturales y críticas? Exige un docente comprometido con la sociedad, con la humanidad, con la educación y la buena vida; un docente que desobedezca, inquiete, te mueva y revele las incertidumbres; un docente que más que reproducir teoría y exigir este tipo de aprendizaje, seduzca con mayéutica y simpatía pedagógica, un docente que innove de verdad y busque en las relaciones interpersonales cotidianas un espacio auténtico de aprendizaje.

32da. in-conclusión: ¿Qué hay del estudiante crítico? Mi propuesta formativa apunta hacia un estudiante con autonomía en los procesos de aprendizaje (Freire, 2010). Para lograr tal autonomía, el estudiante debe fortalecer sus actitudes críticas: sinceridad, responsabilidad intelectual y social, la generosidad, la bondad, la amabilidad, el altruismo (Davidson, 2015) y capacidades críticas de interpretación, relación, interacción, conexión, deconstrucción, construcción reconstrucción, imaginación y creatividad, todo ello de la mano con aptitudes técnicas y escriturales.

33ra. in-conclusión: Respecto al ambiente/clase coherente con dichas prácticas críticas, he propuesto una clase divertida; perturbadora desde quiénes participan, qué aprender, el espacio-aula de interacción, las posibilidades investigativas, la aplicación de las IBA (Hernández, 2008) y las evaluaciones con sentido crítico/nada que ver con los exámenes de elección múltiples cronometrados sino de proceso, de interacción, de devenir.

34ta. in-conclusión: Para la escritura crítica no desestimo las cuestiones morfosintácticas ni estructurales, sin embargo, albergo más mi confianza en los recursos y principios que distan de recetas o guías metodológicas y didácticas, los cuales tienen un apego por la interpretación y construcción de metáforas, entendida esta como «una traslación, una transposición que tiene un término *quo* y un término *ad quem* y, además, algo que se lleva de un sitio a otro» (Castañares, 2014, pp. 94-95), y vista como retórica visual por Oliveras (2014) como «el arte del buen decir que torna más llamativo al lenguaje y permite que espontáneamente nazcan imágenes en la mente del receptor, capaces de captar las nuevas situación» (p. 9). Otro recurso útil para propiciar experiencias escriturales críticas son los proyectos de acción, este replantea la noción agotadora de trabajo, tanto Rué (2009), Arendt (1957) como yo, la consideramos una acción de vida, de interacciones humanas que ponen los conocimientos, los fenómenos en constante movimiento. «La acción y la palabra están estrechamente ligados» (Arendt, 1957, p. 8). Por último, no podría faltar la intertextualidad narrativa como recurso

para la escritura que supone capacidades críticas. Este pone a dialogar los relatos, los correlatos y los metarrelatos y tiene la misión de conectar los distintos tipos de textos (Mendoza y Cerrillo, 2003).

35ta. in-conclusión: También sugerí algunas actividades y tipologías textuales que pueden fortalecer las capacidades críticas en los estudiantes de Diseño Gráfico, entre ellas: el ensayo ekfrástico crítico que permite develar las interobjetividades e intersubjetividades que emanan de las artes visuales a través de la literacidad crítica; la reseña crítica narrativa que implica una relación de afectos sociales y desplazamientos por las experiencias de vida y apreciación artística y la cartografía crítica de la cultura artística-visual como texto complejo que requiere iconicidad, literacidad y multiplicidad como elementos rizomáticos (Deleuze y Guattari, 2016) para su sentido crítico comunicativo. Elegí estas tres tipologías textuales y las sugerí con vista al desarrollo de las prácticas discursivas, escriturales y críticas porque todas tienen licencia para concebir un lenguaje crítico que es a su vez divergente, imaginativo, creativo, libre, flexible, racional, divertido, serio, rizomático, simpático, empático, respetuoso...

8.2 CONTRIBUCIONES

Para una historia de relaciones críticas...

Todas las contribuciones están en función del problema general de estudio y puedo decir —sin lugar a duda— que las mismas constituyen experiencias, vivencias, resultados y logros que hasta el momento no se habían investigado ni publicado en la Escuela de Diseño Gráfico de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador sede Santo Domingo.

Ira. Contribución: Análisis declarado por escrito del diseño curricular (malla, programas de estudio y *syllabus*) de la carrera de Diseño Gráfico en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Santo Domingo, con respecto a los intereses críticos en la

formación de los estudiantes y descubrí durante el proceso los dilemas entre las propuestas curriculares y la praxis educativa en el aula que afianzaron la necesidad de estudiar las prácticas discursivas, escriturales y críticas en asignaturas relacionadas con las artes visuales.

2da. Contribución: Reflexiones declaradas por escrito sobre lo que piensan los docentes y estudiantes respecto a las prácticas discursivas, escriturales y críticas y las debilidades en cuanto a nociones, perspectivas, enfoques y paradigmas críticos en los procesos educativos universitarios.

3ra. Contribución: Un marco teórico que replantea las nociones, perspectivas, enfoques y paradigmas del pensamiento y los discursos críticos en el ámbito educativo universitario ecuatoriano: la crítica y sus vínculos con la cultura, la pedagogía, las artes visuales y la sociedad.

4ta. Contribución: Un análisis de los contextos y sus afectos en las necesidades de fortalecer pensamientos y discursos críticos, así como la incidencia de los mismos en la formación crítica del investigador-docente-estudiante-autor de la presente tesis. Sobre todo, ¿cómo el contexto doctorado en Artes y Educación ha calado en los giros ontoepistemológicos: el construccionismo social, las perspectivas narrativas, la desobediencia y los rizomas a través de las Artes Visuales.

5ta. Contribución: Una metodología de investigación cualitativa, desde el enfoque construccionista social y la perspectiva narrativa que desobedeció parcialmente el paradigma tradicional de la investigación que frecuentemente se realiza en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador; de manera que ha sido compartido un método en tránsito al posthumanismo, con matices etnográficos y basado en los discursos críticos sobre Artes Visuales.

6ta. Contribución: Experiencias de relaciones interpersonales docente-investigador-estudiantes (aprendientes), las interacciones con el proyecto de trabajo (una concepción pedagógica que nunca se había considerado como manera de aprender) y actividades de nuevo tipo en el contexto educativo universitario que nos compete: las cartografías visuales críticas y las reseñas narrativas críticas.

7ma. Contribución: Análisis de los proyectos y actividades realizadas en conjunto, síntesis de los resultados y propuestas ontoepistemológicas que dan a conocer principios, recursos y aproximaciones textuales para la construcción del discurso crítico escritural sobre artes visuales que favorecen al desarrollo de las capacidades críticas en los estudiantes de diseño gráfico.

REFERENCIAS



BIBLIOGRÁFICAS

- Abril, G. (2008). *Análisis crítico de textos visuales. Mirar lo que nos mira*. Madrid, España: Síntesis.
- Acaso, M. (2010). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las Artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Acha, J. (2002). *Crítica del Arte*. México, D. F.: Trillas.
- Agirre, I. (2000). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. España: Universidad Pública de Navarra.
- _____. (2005). *Teorías y prácticas de la educación artística*. Barcelona, España: Octaedro.
- Altman, Ph. (2014). El Sumak Kawsay y el Patrimonio ecuatoriano. *HISTOIRE(S) de l'Amérique latine*, 10(7), 1-16.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Atkinson, D. (2018). *ART, DISOBEDIENCE, AND ETHICS. The Adventure of Pedagogy*. Canadá: Education, Psychoanalysis, and Social Transformation.
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de m. van manen en el campo de la investigación educativa. posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409-430.
- Ayuste, A et al. (1998). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona, España: Graó.
- Báez, J. y Pérez de Tudela, M. (2014). *Investigación cualitativa*. Madrid, España: Alfaomega.
- Barbera, N. e Inciarte, A. (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Multiciencias*, 12(2), 199-205.
- Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso*. Barcelona: Paidós.
- Bedman, S. (2009). La importancia del contexto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Temas para la Educación*, 5, 1-7.
- Beltrán, J. (2014). Para qué sirve la sociología. Sociology for what? *RES*, (22), 127-134.
- Castañares, W. (2014). *Historia del Pensamiento Semiótico 1. La Antigüedad Grecolatina*. Madrid, España: Trotta.
- Chacón, M. A. (abril-junio, 2006). La reflexión y la crítica en la formación docente. *Educere*, 10(33), 335-342.
- Creamer, M. (2011). *Curso de Didáctica del pensamiento crítico. Programa de formación continua del magisterio fiscal*. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación Superior.
- Conle, C. (1999). Why Narrative? Which Narrative? Struggling with Time and Place in Life and Research. *Curriculum Inquiry*, 29(1), 7-32.
- Danto, A. (2007). El final del arte. *Criterios*, 1(22-23), 1-25.
- Danto, A. (2005). La crítica de arte moderna y posmoderna. *Artes La Revista*, 5 (9), 29-40.
- Da Silva, A. M. (2017). *Perspectivas críticas, educación artística y formación permanente del profesorado. Relato de un estudio colaborativo con docentes de primaria y secundaria* (Tesis doctoral). España: Universitat de Barcelona.
- De la Torre, I. (2012). *Aproximación a la crítica de arte. Definiciones, metodologías, problemáticas, debates y sinergias de una disciplina contemporánea en la frontera*. Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social.
- Deleuze, G. (2015). *Empirismo y subjetividad*. Barcelona, España: Gedisa.
- _____. (1996). *Crítica y clínica*. Barcelona, España: Anagrama.

- Deleuze, G. y Guattari, F. (2016). *Rizoma. Introducción*. Valencia, España: Pre-textos.
- Derrida, J. (2012). *La escritura y la diferencia*. Barcelona, España: Anthropos Editorial.
- Díaz, M. D. (2011). Sobre la educación en Artes Plásticas y Visuales. *ESPACIO Y TIEMPO, Revista de Ciencias Humanas*, (25), 163-170.
- Díaz, R. et al. (2005). *Creación e inteligencia colectiva*. Andalucía, España: Asociación Cultural Comenzamos Empezamos.
- Eagleton, T. (1999). *La función de la crítica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las Artes Visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Eisner, E. W. (2014). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, España: Paidós Educador.
- Eisner, E. W. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. *Arte, Individuo y Sociedad*, Anejo I, 47-55.
- Fernández, M. M. y Sañudo, M. (2014). Expresando la existencia: el pensamiento crítico por medio del arte, la ética y la filosofía. *Innovación Educativa*, 14(66), 91-102.
- Fernández, O y Del Río, V. (2007). *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo*. España: Gráficas Andrés Martín.
- Font, M. y Santibáñez, M. (2011). *Responsabilidad Social y Universidad en Sociedades Emergentes: el caso de la PUCE Sede Santo Domingo-Ecuador*. (Inédito).
- Foucault, M. (1995). ¿Qué es la crítica? Crítica y Aufklärung. *Revista de Filosofía*, (11), 5-25.
- _____. (2007). El lenguaje del espacio. *Criterios*, 1(1), 1-4.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la autonomía y otros textos*. La Habana, Cuba: Caminos.
- Gadamer, H.G. (2012). *Verdad y método*. Salamanca, España: Sígueme.
- Galindo, C.B. (2005). *Elementos estéticos, temáticos y artísticos: un método para la crítica de las Artes Visuales*. México, D.F.: Estampa Artes Gráficas.
- Gamonal, R. y García, F. (2015). La capacidad discursiva del diseño gráfico. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27(1), 9-24.
- Gergen, K. J. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona, España: Paidós.
- _____. (2007). *Construccionismo Social. Aportes para el debate y la práctica*. Colombia: Uniandes.
- Gergen, K. J. y Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Madrid: Paidós Psicología Psiquiatría Psicoanálisis.
- Geymonat, L. (1991). *La libertad*. Barcelona, España: Crítica.
- Guasch, A. M. (2006). *La crítica dialogada. Entrevistas sobre arte y pensamiento actual (2000-2006)*. Murcia, España: CENDEAC.
- _____. (Coordinadora, 2003). *La crítica de arte. Historia, teoría y praxis*. España: Serbal.
- Guerrero, P. (2003). La interpretación ekfrástica: una investigación sobre la recepción de obras literarias con hipotexto plástico. En Mendoza, A. y Cerrillo, P. (Coordinadores, 2003). *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. España: Universidad de Castilla- La Mancha.
- Hernández, F. (2000a). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- _____. (2000b). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educar*, (26), 39-51.
- _____. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, (26), 85-118.

- Herraiz, F. (2015). Una experiencia basada en aprender de modo autónomo dentro del contexto universitario. Aprendiendo Sociología con estudiantes del grado de Conservación y Restauración de Bienes Culturales. *Revista d' Innovació Docent Universitària*, (7), 46-56.
- Kant, I. (2007). *Crítica del Juicio*. Madrid, España: Tecnos.
- _____. (2013). *Crítica de la razón práctica*. Madrid, España: Alianza.
- Kohan, S. A. (2017). *Cómo escribir con éxito en cada profesión. Artículos, ensayos, informes, textos para Internet*. Barcelona, España: Alba.
- Kupareo, R. (1967). La dialéctica de la crítica de arte. *Aisthesis*, (2), 111-123.
- Leenhardt, J. (1990). El saber leer, o modalidades sociohistóricas de la lectura. *Criterios*, (25-28), 1-14.
- Magallón, M. (2013). El problema del sujeto en la posmodernidad occidental. Análisis. *Revista Colombiana de Humanidades*, (83), 381-408.
- Markiewicz, H. (1984). La recepción y el receptor en las investigaciones literarias. *Perspectivas y dificultades*. *Criterios*, 12(5), 1-19.
- McShane, Ph., Drage, A. G. y Benton, J. (2011). . D. F. México: Plaza y Valdés.
- Mendoza, A. y Cerrillo, P. (Coordinadores, 2003). *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. España: Universidad de Castilla- La Mancha.
- Morin, E. (2006). *El método 6. Ética*. Madrid, España: Cátedra Teorema.
- Mota de Cabrera, C. (2010). Desarrollo del pensamiento crítico a través del discurso argumentativo: Una experiencia pedagógica en un curso de lectura y escritura. *Entre Lenguas*, (15), 11-23.
- Navarro, D. (2007). *El Postmoderno, el postmodernismo y su crítica*. La Habana, Cuba: Nomos.
- Oliveras, E. (2011). *La metáfora en el arte. Retórica y filosofía de la imagen*. Buenos aires: Planeta.
- Pérez, F. (2006). El valor moral del arte y la emoción. *Crítica. Revista Hispanoamericana de Filosofía*, 38(114), 69-92.
- Petrus, A. (2004). Educación social y educación escolar. *Pedagogía social*, 1(11), 87-110.
- Pujal, M. (2003). La tarea crítica: interconexiones entre lenguaje, deseo y subjetividad. *Política y Sociedad*, 40(1), 129-140.
- Ramírez, J. A. (2009). *Cómo escribir sobre arte y arquitectura*. España: Serbal.
- Ramírez, R. (Coordinador, 2012). *Transformar la Universidad para transformar la Sociedad*. Quito, Ecuador: SENESCYT
- Ramírez, R. (2013). Tercera ola de transformación de la Educación Superior en Ecuador. *Hacia la constitucionalización de la sociedad del buen vivir*. Quito, Ecuador: SENESCYT.
- Rodríguez, A. N. (2007). Lectura crítica y escritura significativa: Acercamiento didáctico desde la lingüística. *Lauros*, 3 (25), 241-262.
- Rodríguez, N. et al. (2000). *La evaluación en el aula*. España: Nobel.
- Rué, J. (2009). *El aprendizaje Autónomo en Educación Superior*. Madrid, España: Narcea, S.A.
- Sacristán, J. G. (2010). *¿Qué significa el curriculum? Sinéctica*, (34), 11-43.
- Salgado, A. C. (2007). Investigación Cualitativa: Diseños, Evaluación del Rigor Metodológico y Retos. *LIBERABIT*, (13), 71-78.
- Sánchez, A. (1996). *La política relacional en las prácticas artísticas colaborativas. Cooperación y conflicto en el desarrollo de un proyecto de vídeo comunitario* (Tesis doctoral). España: Universitat de Barcelona.

Sánchez, A. (2010). Arte y educación: diálogos y antagonismos. *Iberoamericana de Educación*, (52), 43-60.

Sánchez, D. (2010). Historia de la Filosofía Moderna y Contemporánea. Madrid, España: Dykinson.

Sancho, J. M. (2018). Innovación y enseñanza. De la “moda” de innovar a la transformación de la práctica docente. *Educação*, 41(1), 12-20.

Sancho, J. M. y Hernández, F. (1997). La investigación educativa como espacio de dilemas y contradicciones. *Revista de educación*, (312), 81-110.

Tabarez, N. (2010). Elaboración del conocimiento y patrones de sensibilidad estética en estudiantes de Arte, a través de su relación con no-lugares o espacios de realidad virtual electrónica. *Revista de Investigación*, 34(69), 243-264.

Trahar, Sh. (2010). La atracción del relato: uso de la investigación narrativa para estudios multiculturales en la educación superior. Profesorado. *Revista de Currículum y formación profesorado*, 14(3), 49-62.

Tostado, J. A. (2018). *Diseñar y enseñar. Notas sobre la formación de estudiantes de Diseño Gráfico en la Licenciatura de Artes Visuales*. (Inédito).

UNESCO. (Julio-agosto, 1961). El Arte como Elemento de Vida. La Ciencia y el Hombre Actual. *El Correo*, (7-8), 1-60.

Valero, M. y Navarro, J. J. (2008). Diez metáforas para entender (y explicar) el nuevo modelo docente para el EEES. *@tic Revista d'innovació educativa*, (1), 1-13.

Van Dijk, T. A. (enero-junio, 2016). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias*, (30), 203-222.

Wilde, O. (2002). *El crítico como artista*. España: Langre.

Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona, España: Paidós Ibérica, S.A.

Yus, R. (2001). *Educación Integral. Una educación holística para el siglo XXI*. España: Desclée de Brouwer.

LINCOGRÁFICAS

Aladro-Vico, D. y Delgado, B. (2013). *Arte Interdisciplinar, Interdisciplinariedad en el Arte*, un punto de vista. Recuperado de: <https://elsuenodepolifilo.wordpress.com/2013/09/16/arte-interdisciplinar-interdisciplinariedad-en-el-arte-un-punto-de-vista/>

Álvarez, G. (2013). Ethos, Pathos, Logos: Aprende de Aristóteles los tres pilares de la persuasión. Recuperado de: <https://www.elartedepresentar.com/2013/02/ethos-pathos-logos-aprende-de-aristoteles-los-tres-pilares-de-la-persuasion/>

Arendt, H. (Conferencia, 1957). LABOR, TRABAJO Y ACCIÓN. Recuperado de: <https://cristianorodriguesdotcom.files.wordpress.com/2013/05/arendt-labor.pdf>

Bourdieu, P. (2010). El sentido social del gusto. Recuperado de: <http://www.redmovimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2016/10/Bourdieu-P.-2010.-El-sentido-social-del-gusto.-Elementos-para-una-sociolog%C3%ADa-de-la-cultura.-Editorial-Siglo-XXI.compressed.pdf>

Butler, J. (2001). ¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault. Recuperado de: https://marceloexposito.net/pdf/trad_butler_critica.pdf

Butler, J. (2008). ¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault. Recuperado de: http://www.traficantes.net/index.php/trafis/editorial/catalogo/coleccion_mapas/produccion_cultural_y_practicas_instituyentes_lineas_de_ruptura_en_la_critica_institucional/

- CEAACES (2017). Guía Metodológica de Orientación para Estudiantes Examen Nacional de Evaluación de Carreras. Recuperado de: https://issuu.com/carreraderechouce/docs/derecho_2017_octubre
- Cortez, D. (2018). *La construcción social del «Buen Vivir» (Sumak Kawsay) en Ecuador. Genealogía del diseño y gestión política de la vida*. Recuperado de: <http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/369/File/PDF/CentrodeReferencia/Temasdeanalis2/buenvivirsumakkawsay/articulos/Cortez.pdf>
- Delgado, H., Cañadas, R. y López, J. L. (2019). *Diseñar con areté. La aventura crítica del visual design thinking y una propuesta de proyecto de trabajo*. Recuperado de: http://www.ethopus.com/assets/docs/link/disenar_con_arete.pdf
- Elkins, J. (2017). La crítica de arte, una definición. Recuperado de: <http://www.infolio.es/articulos/elkins/critica.pdf>
- Esbrina (2019). *El paper de les cartografies en les experiències i històries d'aprenentatge*. Recuperado de: <https://esbrina.eu/portfolio/el-paper-de-les-cartografies-en-les-experiencies-i-histories-daprenentatge/>
- Gergen, K.J. (septiembre, 2010). *Gergen hablando de construccionismo social*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=COJaS8C1erM> , publicado el 25 de agosto de 2014.
- González, A. (2012). *Nuevas metodologías y prácticas innovadoras en el aula de plástica del sexto curso de educación primaria*. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/1604/TFM-B.16.pdf;jsessionid=8F32DDF27F9FD1C5CE38F3C0203BA32A?sequence=1>
- Hegel, G. (2019). *Lecciones de estética*. Recuperado de: <https://www.doooss.org/libros/HEGEL.pdf>
- Hernández, F. (Entrevista por María Domingo-Coscollola, 9 de junio de 2010). *El trabajo por proyecto*. Barcelona, España. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=NsTIPwTW__s
- Hernández, F. (2013). *La cultura visual en los procesos de documentación sobre cómo los jóvenes aprenden dentro y fuera de la escuela secundaria*. Recuperado de: <file:///D:/Els%20meus%20docs/Downloads/Laculturavisualenlosprocesosdedocumentacin.pdf>
- Maldonado, R. (2016). *El método hermenéutico en la investigación cualitativa*. Recuperado de: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/ELMTODOHERMENUTICOENIC.pdf>
- Marín, R. y Roldán, J. (2018). *4 instrumentos cuantitativos y 3 instrumentos cualitativos en investigación basada en las artes visuales*. Recuperado de: http://art2investigacion-en.weebly.com/uploads/2/1/1/7/21177240/marin-viadel_ricardo_rolan_joaquin.pdf
- Mejía, S.A. (2017). *La educación artística como comprensión crítica de la cultura visual en Fernando Hernández. Ponencia presentada en las IX Jornadas del Maestro Investigador, Medellín, Universidad Pontificia Bolivariana*. Recuperado de: http://educacionpublica.org/wp-content/uploads/2017/06/Docencia_57.pdf
- Pinós, K. (2019). La vida emocional del cerebro, por Richard J. Davidson y Sharon Begley. Recuperado de : http://www.estudioscontemplativos.com/la-vida-emocional-del-cerebro-por-richard-j-davidson-y-sharon-begley/?upm_export=pdf
- Rodríguez, S. et al (2011). *Métodos de investigación en Educación Especial 3a Educación Especial*. Recuperado de : https://mestrado.prpg.ufg.br/up/97/o/IA._Madrid.pdf
- Sanchez, A. (2016). *Arte y educación: la necesidad de un encuentro incómodo entre esferas que se interrogan*. Recuperado de : <file:///D:/Els%20meus%20docs/Downloads/3012-12762-1-PB.pdf>

Sanchís, I. (27 de marzo de 2017). Entrevista a Richard Davidson- La base de un cerebro sano es la bondad, y se puede entrenar. Recuperado de: <https://www.lavanguardia.com/lacontra/20170327/421220248157/la-base-de-un-cerebro-sano-es-la-bondad-y-se-puede-entrenar.html>

Sparkes, A.C. y Devís, J. (2007). *Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte*. Recuperado de: http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/cuerpo_ciudad/investigacion_narrativa.pdf

Vallaes, F. (2008). ¿Qué es la responsabilidad social universitaria? Recuperado de: <http://creasfile.uahurtado.cl/RSU.pdf>

Viteri, G. (2006). Situación de la Educación en el Ecuador. Observatorio de la Economía Latinoamericana. Recuperado de: <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/ec/2006/gvd.htm>

ORALES

Atkinson, D. (Conferencia y conversación, 24 de octubre de 2018, 16h30). *The force of art, disobedience and learning*. Sala de Juntas de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, España.

De Freitas, E. (Conferencia y conversación, 25 de octubre de 2018, 10h30). *Multi-dimensional mapping of trans-individual sympathy corporeal-ecographic research*. Fundació Antoni Tàpies, Barcelona, España.

Cano, Y. (entrevista, 10 de octubre de 2018, 18h00). Investigación en la escuela de Diseño Gráfico de la PUCESD. Santo Domingo, Ecuador.

Cañadas, R. (entrevista, 15 de mayo de 2017). El valor de la crítica en la educación universitaria del diseño gráfico. Santo Domingo, Ecuador.

Carrión, N. (entrevista, 5 de octubre de 2018). El valor de la crítica en la educación universitaria del diseño gráfico. Santo Domingo, Ecuador.

Fornés, D. (entrevista, 4 de noviembre de 2018). Perspectivas y nociones de la crítica en un diseñador gráfico. UAM, México.

Hernández, F. (Conferencia y conversación, 29 de octubre de 2018, 19h00). *La integración de las artes y la necesidad de una pedagogía desobediente*. Barcelona, España.

Pereira, M.A. (entrevista, 30 de enero de 2017). El valor de la crítica en la educación universitaria del diseño gráfico. La Habana, Cuba.

**ANEXO I: IMÁGENES DEL DESVELO:
PRIMERAS PRÁCTICAS ESCRITURALES**

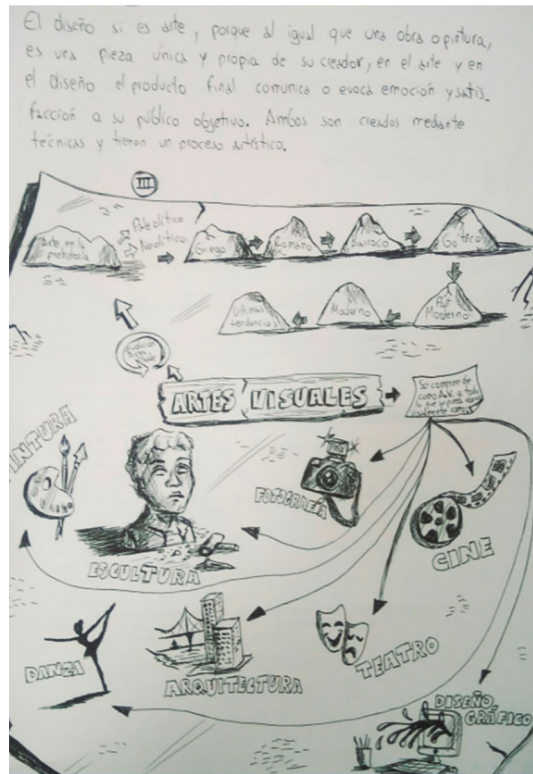


Imagen 28
Estudiante A, 5A, trabajo escrito e iconográfico sobre artes visuales en Producción Audiovisual.

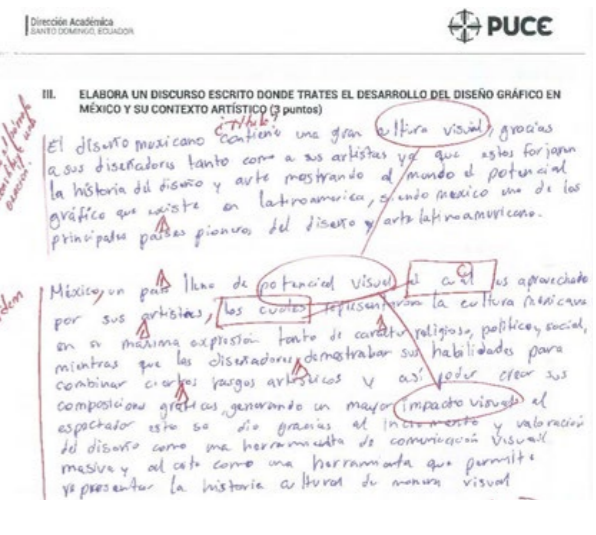
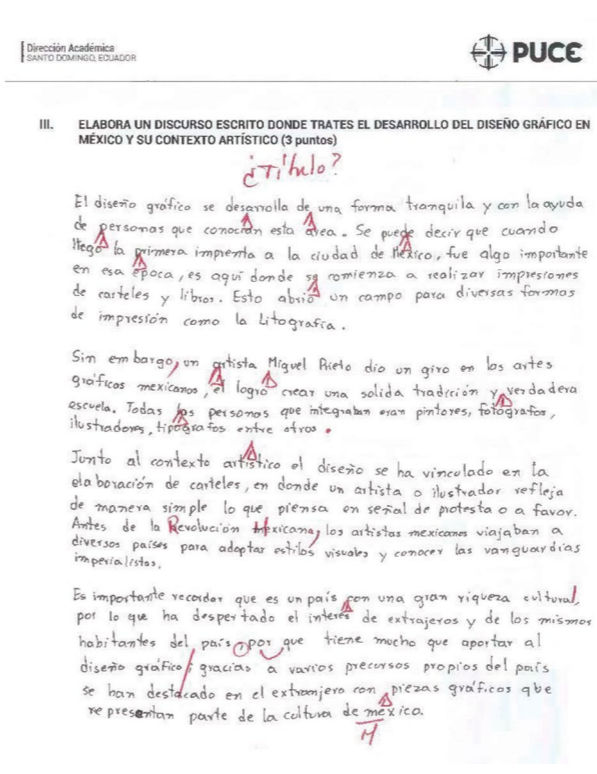


Imagen 30
Estudiante C y D, 6A, trabajo escrito e iconográfico sobre artes visuales en Diseño Gráfico en Latinoamérica.

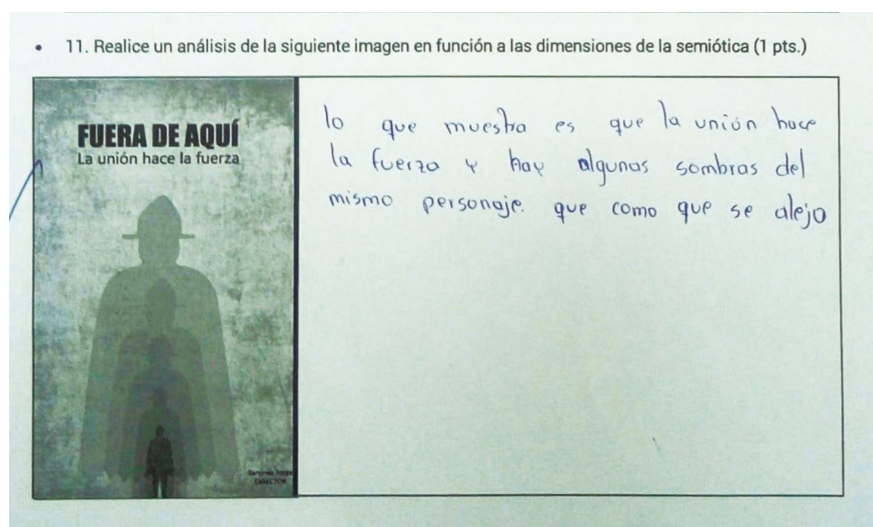


Imagen 29
Estudiante B, 5A, trabajo escrito e iconográfico sobre artes en Producción Audiovisual visuales.

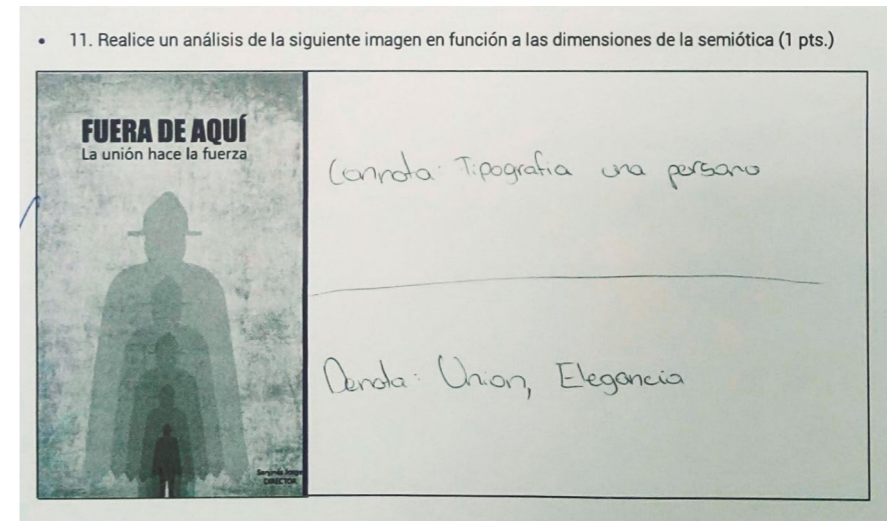


Imagen 31
Estudiante E, F, 6A, trabajos escritos e iconográficos sobre artes visuales en la asignatura Semiótica.

**ANEXO II: INSTRUMENTOS PARA
LAS ENTREVISTAS (A EXPERTOS Y
DOCENTES)**

Amerita destacar que estos instrumentos fueron cobrando vida y evolucionaron en el momento en el que se aplicaron. No obstante, quise mostrarlos porque forman parte del proceso. Una cosa es pensar antes de actuar y otra vivir las interacciones educativas que suponen desobediencias, aventuras, diversión



DOCTORADO EN ARTES Y EDUCACIÓN

DISCURSO CRÍTICO SOBRE LAS RELACIONES DE APRENDIZAJE DE LAS ARTES VISUALES EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DEL DISEÑO GRÁFICO

Hishochy Delgado Mendoza, Mg. (doctorando)

Fernando Herraiz García, Dr. (Director de tesis)

A CRÍTICOS, INVESTIGADORES Y DOCENTES DE LAS ARTES VISUALES

Preámbulo:

Esta entrevista se le realizará a docentes y especialistas en Artes Visuales. Tiene como propósito desvelar cuestiones relacionadas con las perspectivas críticas en educación artística. Solo responda aquellas preguntas donde se sienta cómodo.

AL ENTREVISTADO

Breve reseña curricular

Nombre: Abraham Viñán

Formación académica (títulos obtenidos):

- Licenciado en Diseño Gráfico
- Magíster en Gerencia y Liderazgo Educativo

Ocupación: Docente escuela de Diseño PUCE, Santo Domingo

Experiencia artística: Ninguna

Experiencia docente en educación artística (en Diseño): Docente a tiempo completo por 9 años en la Escuela de Diseño de la PUCE SANTO DOMINGO.

ENTREVISTA

Comenzaré haciendo una pregunta muy elemental sobre conceptos que articulan el marco epistemológico de la investigación:

1.¿Cómo abordas los conceptos de artes visuales, discurso crítico y diseño gráfico en el ámbito de la Educación Superior del Diseño?

Artes visuales: Es el conjunto de manifestaciones artísticas de corte visual que tienen como eje la imagen y que son decodificadas a través de la visión, entre las que se encuentran las disciplinas plásticas tradicionales, como la pintura, el dibujo, el grabado y la escultura, así mismo las nuevas formas de expresión, como la fotografía, el videoarte, el performance, las intervenciones y el grafiti, y las manifestaciones artísticas producto de las nuevas tecnologías que se agrupan dentro del arte digital.

Diseño gráfico: Es un proceso por el cual se configura una imagen para transmitir un mensaje a un público destinatario, con la finalidad de educar, concientizar, disfrutar, comercializar, etc.

Discurso crítico: Es la reconstrucción del mensaje que valora una obra de arte, teniendo en cuenta la percepción visual, estética, artística, psicológica y cultural del sujeto decodificador.

Más allá de los conceptos aislados, buscando la relación entre ellos:

2.¿Cómo abordan los conceptos de artes visuales, discurso crítico y diseño gráfico en el ámbito de la Educación Superior del Diseño?

El diseño es una manifestación de las artes visuales orientado a la configuración de imágenes, por tanto un soporte de comunicación visual como el cartel, marca o ilustración, que forma parte fundamental en la formación de Diseñadores, no puede ser simplemente un signo decorativo que represente un producto o empresa, debe lograr interactuar con el sujeto decodificador a través de la percepción, identificación, comprensión y reconstrucción de contenidos de corte cultural, estético, psicológico o artístico.

Resulta importante abordar las bases pedagógicas y/o educativas que traten al objeto de estudio:

3. ¿Qué tipo de educación o pedagogía considera más coherente para desarrollar el discurso crítico sobre artes visuales en la enseñanza superior del Diseño Gráfico?

Un primer aspecto es fortalecer las mallas curriculares de las carreras de Diseño, incorporando como eje de formación profesional asignaturas orientadas a adquirir

competencias sobre expresión oral y escrita, discurso crítico, semiótica, estética y artes visuales.

Un segundo aspecto es capacitar a los profesores para que sean especialistas en metodologías deductivas e inductivas y técnicas como la lectura, el debate, taller, estudio de casos, cine foro taller, construcción gráfica y otros.

Finalmente se debe modificar la estructura de la clase para que el syllabus sea un referente y no una camisa de fuerza.

comprensión y reconstrucción de contenidos de corte cultural, estético, psicológico o artístico.

4 .¿Considera una necesidad educativa desarrollar estrategias didácticas que fortalezcan el discurso crítico sobre artes visuales en la enseñanza del Diseño Gráfico? Argumenta su respuesta.

SI, porque en la actualidad los estudiantes carecen de competencias discursivas sobre la imagen, ello hace que sus productos comunicacionales sean simplemente gráficos decorativos que carecen de expresión y significado.

5 ¿Qué estrategias didácticas utiliza en sus clases para lograr una aproximación de los estudiantes al objeto artístico desde una perspectiva crítica?

Personalmente empleo técnicas como la lectura, el debate, taller, estudio de casos, cine foro taller, construcción gráfica y otros. Se organiza de la siguiente manera:

- Cada clase tiene un componente teórico construido por todos los asistentes (Estudiantes y Profesor).
- Se establece un debate sobre las teorías abordadas.
- Se construye sus propios conceptos en la bitácora, a partir del debate.

- Se elabora un taller de construcción gráfica y discursiva a partir de un problema.
- Finalmente se valora en un debate los resultados teóricos y prácticos.

Espacio abierto de reflexión:

Si tiene sugerencias y observaciones —resultado de su experiencia como investigador en el ámbito educativo— que pueda aportar al presente trabajo, LOS TENDRÉ EN CUENTA.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**DOCTORADO EN ARTES Y EDUCACIÓN
DISCURSO CRÍTICO SOBRE LAS RELACIONES DE APRENDIZAJE DE LAS
ARTES VISUALES EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DEL DISEÑO GRÁFICO**

Hishochy Delgado Mendoza, Mg. (doctorando)

Fernando Herraiz García, Dr. (director de tesis)

La Habana, Cuba, 30 de enero de 2017

A CRÍTICOS, INVESTIGADORES Y DOCENTES DE LAS ARTES VISUALES

Preámbulo:

Esta entrevista se le realizará a docentes y especialistas en Artes Visuales. Tiene como propósito desvelar cuestiones relacionadas con las perspectivas críticas en educación artística. Solo responda aquellas preguntas donde se sienta cómodo.

AL ENTREVISTADO

Breve reseña curricular

Nombre: María de los Ángeles Pereira Perera

Formación académica (títulos obtenidos):

- Licenciada en Historia del Arte (1982) Universidad de La Habana, Cuba

- Doctorado en Ciencias del Arte (1994) Universidad de La Habana, Cuba

Ocupación: Profesora de Historia del Arte

Experiencia artística: Ninguna

Experiencia docente en educación artística (en Diseño): NO

ENTREVISTA

Después de saludar a MAP, hablarle de mis hijas y ponernos al día de nuestras vidas, la convidé a que me hablar un poco sobre aspectos de la crítica en las relaciones educativas de aprendizaje universitario que necesitaba conocer desde su perspectiva como crítica de arte y educadora en la Universidad de la Habana.

Comenzaré haciendo una pregunta muy elemental sobre conceptos que articulan el marco epistemológico de la investigación:

1. ¿Cómo abordas los conceptos de artes visuales, discurso crítico y diseño gráfico en el ámbito de la Educación Artística?

Artes visuales es un término que se ha generalizado recientemente y que ha venido a sustituir a aquel que empleábamos en Cuba: artes plásticas. Uno y otro huyen de

la histórica clasificación de «bellas artes» que, obviamente, ya le queda sumamente estrecha a las prácticas artísticas actuales, tan híbridas en su expresión.

En mi opinión, el término «artes visuales» no abraza al diseño gráfico puesto que este último presupone un tipo de expresión visual articulado (y ello no lo disminuye en lo más mínimo) con un requerimiento comunicacional (extra artístico) que pauta las particularidades de dicha manifestación. No obstante, respeto el criterio de quienes lo incluyen en esa «sombrija» mayor que serían las artes visuales.

El discurso crítico pudiera ser entendido como la voz (la letra) de la crítica especializada que se ejerce para evaluar cualquiera de ambos fenómenos. Es decir, puede haber un discurso crítico enfocado en las artes visuales, y otro en el diseño gráfico, que igual lo merece, siempre y cuando se le juzgue a partir de sus especificidades. En consecuencia, el discurso crítico suele ser uno solo, y es el crítico quien distingue por cuáles áreas se siente atraído y/o se reconoce en condiciones de atender.

Una acotación: ojo con el «discurso crítico» que se lanza a evaluar el diseño gráfico al margen del pleno conocimiento de su especificidad.

Comenzaré haciendo una pregunta muy elemental sobre conceptos que articulan el marco epistemológico de la investigación:

2. ¿Cómo relacionas (dichos conceptos) en la praxis educativa del Diseño Gráfico?

Esta respuesta se desgaja de lo anteriormente expuesto. En la praxis educativa debe ponerse el énfasis en los diálogos y, a la vez, en la imprescindible diferenciación, entre artes visuales y diseño gráfico. O en las especificidades de este último, si se le considera parte de un todo mayor

Resulta importante abordar las bases pedagógicas y/o educativas que traten al objeto de estudio:

3. ¿Qué tipo de educación o pedagogía considera más coherente para desarrollar el discurso crítico sobre artes visuales en la enseñanza superior del Diseño Gráfico?

Pienso que en la enseñanza superior del Diseño Gráfico debe fortalecerse la enseñanza de la Historia del Arte, y no de la Crítica de arte. Son disciplinas diferentes. Tal vez en una materia tipo taller el estudiante de nivel superior de Diseño Gráfico pueda (y deba) practicar las claves para distinguir ambas disciplinas. Es decir, ese estudiante en formación debe aprender Historia del Arte. En paralelo, si es posible, debe capacitarse para identificar cuándo el discurso crítico sobre artes visuales está operando, desde la ignorancia, con alta dosis de intrusismo profesional a la hora de evaluar los resultados de un trabajo de diseño gráfico.

También el estudiante debe aprender reconocer el buen discurso crítico cabalmente apertrechado; ese que capaz de distinguir, elogiar o descalificar el nivel o valor estético de un trabajo de diseño aplicando adecuadamente el instrumental evaluativo desde la crítica.

4. ¿Considera una necesidad educativa desarrollar estrategias didácticas que fortalezcan el discurso crítico sobre artes visuales en educación artística superior? Argumenta su respuesta

Si hablamos de educación artística superior, en sentido general sí. Si es enseñanza superior del diseño gráfico, vuelvo a mi respuesta anterior. No creo que el diseño

gráfico tenga que formarse, también, como crítico. Debe aprender a reconocer la misión y valía de la crítica y, eso sí, conocer Historia del Arte.

5. ¿Qué estrategias didácticas utiliza en sus clases para lograr una aproximación de los estudiantes al objeto artístico desde una perspectiva crítica?

Cuando se enseña arte contemporáneo (actual), como es mi caso, el desempeño didáctico deviene prácticamente un sostenido ejercicio crítico «a viva voz», en y desde el aula.

Aun así, en cualquier materia que opera con la imagen como objeto y/o complemento didáctico, la mejor herramienta pedagógica que se puede aplicar es la interacción directa del alumnado con dicha imagen.

Los profesores que mejor influyeron en mi formación como historiadora del arte fueron aquellos que siempre nos tenían en vilo, con una pregunta en los labios, como al acecho de nuestra atención, en permanente convocatoria para que les acompañáramos o interviniéramos – en cualquier momento de la clase – en la interpretación crítica de la imagen que se nos mostraba en pantalla. Por otro lado, siempre tengo presente la autorizada opinión de la Dra. Adelaida de Juan, quien defiende que solo existe una forma de aprender la crítica y esta es: ejerciéndola. Por lo cual - regresando a la pregunta No. 4 de este cuestionario – la mejor estrategia didáctica para fortalecer el discurso crítico es el trabajo en taller

Espacio abierto de reflexión:

Si tiene sugerencias y observaciones —resultado de su experiencia como investigador en el ámbito educativo— que pueda aportar al presente trabajo, LAS TENDRÉ EN CUENTA.

No tengo ninguna experiencia como investigadora en el ámbito educativo, pero respeto muchísimo la investigación aplicada a la enseñanza artística y felicito al doctorante por la ejemplar claridad del cuestionario que ha sometido a nuestra consideración, lo cual es reflejo de la calidad de las ideas y presupuestos metodológicos que sustentan su Tesis Doctoral.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Tesis doctoral

Programa doctorado: Artes y Educación

Facultad de Bellas Artes

Universidad de Barcelona

DISCURSO CRÍTICO SOBRE LAS RELACIONES DE APRENDIZAJE DE LAS ARTES VISUALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR DEL DISEÑO GRÁFICO

Autor: Hishochy Delgado Mendoza

Director: Fernando Herraiz García

Santo Domingo, Ecuador, 5 de octubre de 2018

Datos personales y breve reseña curricular del entrevistado

NELSON GEOVANY CARRIÓN BÓSQUEZ

Ingeniero en Marketing. Diplomado superior en Comunicación. Diplomado en Diseño e Innovación Social. Especialista en Imagen Corporativa. Magister en Comunicación Corporativa. Docente Universitario desde el año 2010, Universidad Tecnológica Equinoccial (UTE), Universidad Intercontinental, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Santo Domingo (PUCESD). Estudiante de Doctorado en Administración estratégica de negocios por la Pontificia Universidad Católica de Lima, Perú.

Responda las preguntas (las que vayan de la mano con tu historia):

1. ¿Qué se puede enseñar respecto a la facultad crítica ?

La educación superior en la actualidad se debe centrar en que el estudiante adquiera una autonomía intelectual. La acumulación de conocimientos en los estudiantes sin una reflexión crítica se constituye en un método ortodoxo de aprendizaje que no permite evolucionar en el ámbito científico, limitándolo solo a la adquisición de conocimiento; mas no, a la generación de nuevos aportes a la ciencia.

Los procesos de enseñanza bajo una reflexión crítica, deben estar centrados en fortalecer el razonamiento del estudiante y así mejorar los procesos cognitivos dentro del aprendizaje, razón por la cual es necesario que el estudiante aprenda a aprender y que se entusiasme por el autoaprendizaje crítico, para lo cual es necesario que en el campo académico se trabaje en los siguientes aspectos.

- Analizar argumentos.
- Deducir e inducir al juzgamiento de inducciones y deducciones
- Observar y juzgar informes provenientes de investigaciones científicas.
- Conocer sobre bases filosóficas de la ciencia
- Aplicar la hermenéutica
- Formar parte de comunidades científicas.
- Generar conocimiento.

2. ¿Crees que un diseñador con mención en comunicación visual debe fortalecer capacidades críticas sobre las artes visuales?

Efectivamente.

Se debe fortalecer desde las aulas la capacidad crítica de los estudiantes, puesto que el enfoque errado que ha relacionado al Diseño Gráfico solo con el campo publicitario ha repercutido en el poco interés de los estudiantes con respecto a las artes visuales. Esta debilidad en los estudiantes de Diseño Gráfico ha dado paso a que las múltiples expresiones de cultura pasen por desapercibidas, apartando al arte visual de la construcción simbólica de la sociedad de nuestra sociedad actual.

3. ¿Tus estudiantes de Diseño Gráfico de la PUCESD eran críticos ante el objeto artístico?

No, los estudiantes desarrollan muy poca crítica dentro del campo artístico.

4. Como docente en la carrera de Diseño Gráfico, ¿qué actividades has propuesto o propondrías para convidar a los estudiantes al ejercicio crítico de las artes visuales?

- Desarrollo de lecturas comprensivas sobre críticas del arte.
- Interpretación y la crítica del arte desde un contexto histórico y estilístico.

5. ¿Qué tipo de docente fortalece la facultad crítica en sus estudiantes?

Desde mi punto de vista, un docente especialista en Historia del Arte y con formación en el campo de la Educación, es la persona indicada para fortalecer el sentido crítico en los estudiantes.

6. ¿Qué necesita un discurso sobre artes visuales para que sea crítico?

Desde mi punto de vista, un docente especialista en Historia del Arte y con formación en el campo de la Educación, es la persona indicada para fortalecer el sentido crítico en los estudiantes.

7. ¿El evento *Colección de Ideas* devela el sentido crítico de los estudiantes de Diseño o la necesidad de fortalecer las capacidades discursivas críticas en estos? ¿Cuál es su juicio al respecto?

No.

Nuestro evento que se desarrolla anualmente no se basa en la presentación de propuestas críticas del arte, nuestro enfoque se desarrolla en la exposición de productos vinculados al campo del Diseño Publicitario y Diseño Social.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Tesis doctoral

Programa doctorado: Artes y Educación

Facultad de Bellas Artes

Universidad de Barcelona

DISCURSO CRÍTICO SOBRE LAS RELACIONES DE APRENDIZAJE DE LAS ARTES VISUALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR DEL DISEÑO GRÁFICO

Autor: Hishochy Delgado Mendoza

Director: Fernando Herraiz García

Santo Domingo, Ecuador, 10 de octubre de 2018

Datos personales y breve reseña curricular del entrevistado

Yullio Cano de la Cruz, Las Tunas, Cuba (1979) Licenciado en Educación, especialidad Educación Laboral (2004); Máster en Ciencias de la Educación (2009) y Doctor en Ciencias Pedagógicas (2013), titulaciones obtenidas en la Universidad de Las Tunas, Cuba. Se ha desempeñado como profesor universitario por más de 10 años, en los cuales ha sido profesor de investigación director de numerosos Trabajos de Titulación de grado y postgrado. Es miembro de colectivo editorial de revistas científicas indexadas y tiene varias publicaciones y ponencias presentadas en revistas y congresos. Se desempeñó como Director de Investigación y Postgrados de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Santo Domingo. Actualmente es profesor del Departamento de Investigación de la mencionada Universidad y coordinador de la Maestría en Innovación en Educación.

Responda las preguntas (estas van de la mano con tu historia como director de investigación en la PUCESD):

1. ¿Qué paradigma/tipo de investigación/enfoque y perspectivas suelen caracterizar los procesos investigativos desarrollados por los estudiantes de Diseño Gráfico de la PUCESD?

El enfoque que caracteriza el proceso investigativo desarrollado por los estudiantes de Diseño con mención en Comunicación Visual de la PUCESD es positivista, con una perspectiva predominantemente cuantitativa. El tipo de investigación generalmente es descriptivo y en ocasiones, explicativo con tendencia experimental.

2. ¿Ha habido algún cambio/aporte metodológico en los procesos investigativos que desarrollan los estudiantes de Diseño?

Es muy poco el aporte realizado, por lo general se repiten los mismos temas y se saturan las líneas de investigación, se centran fundamentalmente en la descripción del impacto visual de las marcas y logotipos y en la creación de recursos de enseñanza y su impacto en el ámbito educativo.

3. ¿Cómo son los discursos de los estudiantes de Diseño en las tesis de grado que has podido leer, revisar y evaluar?

Generalmente son discursos acríticos, sin dialogo de autores, donde se reproduce la teoría o priman las definiciones sin análisis de las carencias y aportes al estado del arte del objeto de estudio.

4. ¿Qué importancia le atribuyes al fortalecimiento de la facultad crítica en los estudiantes de Diseño para el desarrollo de los procesos investigativos?

Es de gran importancia porque permite realizar valoraciones críticas de la teoría existente para conformar un discurso teórico, crítico, valorativo y argumentativo, evitando la repetición teórica carente de análisis contextuales y en poca coherencia con el objeto de estudio.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Tesis doctoral

Programa doctorado: Artes y Educación

Facultad de Bellas Artes

Universidad de Barcelona

DISCURSO CRÍTICO SOBRE LAS RELACIONES DE APRENDIZAJE DE LAS ARTES VISUALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR DEL DISEÑO GRÁFICO

Autor: Hishochy Delgado Mendoza

Director: Fernando Herraiz García

Santo Domingo, Ecuador, 15 de octubre de 2017

El presente cuestionario es un instrumento a considerar en el marco de la investigación cualitativa, con enfoque construccionista social y desde una perspectiva narrativa. De manera que te invito a responder las preguntas desde tu experiencia, subjetividad y verdad.

Datos personales y breve reseña curricular del entrevistado

A Rafael Cañadas Martínez

Dr. en Comunicación Audiovisual (Universidad Complutense de Madrid), Ingeniero de Telecomunicación (Universidad Politécnica de Madrid), Digital Storyteller, Visual

Thinker e Ingeniero Humanista. Lleva más de 30 años generando ideas transdisciplinarias en la intersección universidad/empresa y diseñando culturas de excelencia e innovación para diferentes sectores. Tiene el extraño hábito de inventar y aplicar conceptos creativos a la vida, a las organizaciones y a las comunidades.

Consultor magíster y facilitador de sistemas de gestión del conocimiento, entornos colaborativos, sistemas de calidad, metodologías de desarrollo (Lean, Agile, Waterfall) y gestión de proyectos para multitud de organizaciones (Comunidad Europea, Telefónica, Ministerio de Defensa, Gobierno de Colombia, Gobierno de Panamá, RENFE, Administración Pública, Central Nuclear de Trillo, CitiBank). Ha participado en numerosos proyectos internacionales relacionados con la innovación y las tecnologías digitales.

Profesor de universidad en diseño web, usabilidad, UX, creatividad, tecnologías digitales, Design Thinking, diseño gráfico, tipografía, ingeniería multimedia y metodología de investigación.

Conferenciante en Innovación/Creatividad, Storytelling digital, Inteligencia Emocional, Tecnologías web y Smart Cities.

Cruza su vida diseñando nuevos mundos, metaversos y modelos de negocio, visualizando y comunicando conceptos complejos de manera sencilla, gestionando la diversidad e incertidumbre en entornos multiculturales, enlazando campos del conocimiento y aplicando el pensamiento sistémico y holístico a la sociedad.

Tenía en mente las siguientes preguntas, no obstante, durante el diálogo lo estructurado se deconstruyó en algo más fluido, espontáneo y narrativo:

1. ¿Qué se puede enseñar respecto a la facultad crítica?

El pensamiento crítico va más allá de las destrezas del análisis lógico, implica poner en cuestión los supuestos subyacentes en nuestras formas habituales de pensar y actuar y, en base a ese cuestionamiento crítico, estar preparado para pensar y hacer de forma diferente.

Por facultad crítica entiendo las siguientes capacidades:

- analizar
- comprender
- mejorar
- transformar
- desafiar
- valorar
- transgredir
- reescribir
- superar

Por tanto, las personas deberían desarrollar y formarse en los aspectos indicados anteriormente, incluyendo pensamiento reflexivo, el pensamiento lógico, el pensamiento analítico y el pensamiento sistémico.

2. ¿Crees que un diseñador con mención en comunicación visual debe fortalecer capacidades críticas sobre las artes visuales?

Sí, porque una obra de arte es un portal de conocimiento y de emociones que te obliga a pensar, a meditar, a soñar, a ir más allá. Te provoca. El pensamiento crítico es el

pensamiento de las interrogaciones: ¿por qué las cosas son así?, ¿pueden ser las cosas de otro modo?, ¿por qué crees que las cosas son así?, ¿por qué alguien puede querer que las cosas sean así?

3. ¿Tus estudiantes de Diseño con mención en Comunicación Visual de la PUCESD eran críticos ante el objeto artístico?

El nivel de pensamiento crítico era bajo. En general, no cuestionaban las cosas ni les interesaban los fundamentos en los que se asientan las ideas, las acciones, las valoraciones y juicios tanto propios como ajenos.

4. Como docente en la carrera de Diseño con mención en comunicación visual, ¿qué actividades has propuesto o propondrías para convidar a los estudiantes al ejercicio crítico de las artes visuales?

Sería una combinación de las siguientes estrategias:

- Clases teóricas: inspirando y activando procesos cognitivos en los estudiantes.
- Clases prácticas: mostrando a los estudiantes cómo deben actuar.
- Prácticas externas: completando la formación de los alumnos en un contexto profesional.
- Trabajo autónomo: desarrollando la capacidad de autoaprendizaje
- Trabajo en equipo: aprendiendo de forma colaborativa mediante la realización de proyectos.
- Talleres: construyendo conocimiento a través de la interacción y actividad de los estudiantes.
- Art Thinking: activando la consciencia crítica, explorando e interpretando el mundo mediante marcos de referencias holísticos, sistémicos y artísticos. En

cendiendo la curiosidad para activar procesos de investigación permanentes.

- Design Thinking: dando respuestas a las necesidades de las personas mediante diseño orientado al usuario y co-diseño.

5. ¿Qué tipo de docente fortalece la facultad crítica en sus estudiantes?

Docentes que tengan una combinación de competencias sistémicas, interpersonales e instrumentales. Tales como:

Sistémicas:

- creatividad
- innovación
- gestión de proyectos
- sentido estético

Interpersonales:

- sentido ético
- automotivación
- comunicación
- trabajo en equipo
- gestión de conflictos y negociación
- liderazgo

Instrumentales:

- resolución de problemas
- pensamiento crítico
- pensamiento analítico
- TIC

- Pensamiento reflexivo
- Pensamiento visual
- Estrategias de investigación: científica (cualitativa, cuantitativa) y basada en el arte

6. ¿Qué necesita un discurso sobre Artes Visuales para que sea crítico?

El discurso debe manifestar los siguientes aspectos:

- juicio propio
- análisis de juicio
- criterios de juicio
- implicaciones prácticas

Tiene que hacer preguntas sobre la realidad que le rodea y participar activamente en los debates en torno a la misma, analizando, formulando y reflexionando sobre las consecuencias propias y ajenas. Tiene que tener coherencia y tiene que valorar las implicaciones personales, sociales y ecológicas de los juicios propios y ajenos. Tiene que argumentar la pertinencia de los juicios que emite y los debe fundamentar en los principios y valores que los sostienen.

7. ¿El evento *Colección de Ideas* devela el sentido crítico de los estudiantes de Diseño o la necesidad de fortalecer las capacidades discursivas críticas en estos? ¿Cuál es su juicio al respecto?

El evento contribuye a facilitar el desarrollo del pensamiento crítico a través de los modelos y visiones del mundo representados en cada una de las obras expuestas y de las conferencias dadas. Genera aprendizaje a través de la conexión, heterogeneidad, multiplicidad, interrelación de los relatos, correlatos y contrarrelatos que se producen en un contexto abierto y de diálogo.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Tesis doctoral

Programa doctorado: Artes y Educación

Facultad de Bellas Artes

Universidad de Barcelona

DISCURSO CRÍTICO SOBRE LAS RELACIONES DE APRENDIZAJE DE LAS ARTES VISUALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR DEL DISEÑO GRÁFICO

Autor: Hishochy Delgado Mendoza

Director: Fernando Herraiz García

El presente cuestionario es un instrumento a considerar en el marco de la investigación cualitativa, con enfoque construccionista social y desde una perspectiva narrativa. De manera que te invito a responder las preguntas desde tu experiencia, subjetividad y verdad.

Datos personales y breve reseña curricular del entrevistado

Darwin Fornés Báez, Diseñador Gráfico e Ilustrador graduado con Honores del Instituto Superior de Diseño (ISDi/Habana 2003-2008). Actualmente estudia una Maestría en Artes Visuales como becario en la Universidad Autónoma de México UNAM. Su carrera como FreeLancer se ha centrado principalmente en la realización de la imagen y/o campañas para eventos e instituciones culturales. En paralelo, entre el 2010 y el

2018, trabajó como diseñador para el Taller de serigrafía René Portocarrero. También ha desarrollado labores como profesor Instructor en el ISDi y como conferencista en espacios académicos internacionales como: el Tercer Congreso de Enseñanza y Diseño (La Paz, Bolivia 2017), La School of Visual Concept (SVC/ Seattle 2017), The Cornish College Seattle (2017), entre otros. Por su desempeño ha recibido diversos galardones entre los que se encuentra dos de los más codiciados por el gremio de diseño en Cuba: el premio ONDi de Comunicación Visual y el premio UNEAC CAJALTA en 2014. Su trabajo ha sido expuesto dentro y fuera de Cuba, en espacios como Bienal Iberoamericana de Diseño, Bienal del cartel de México, Bienal del Cartel de Bolivia y Golden Bee / Bienal del cartel de Moscú. En los últimos años Darwin se ha dedicado esporádicamente a la gestión y curaduría de proyectos relacionados con el cartel y la serigrafía, entre estos proyectos destaca HAPPY TOGETHER / FELICES JUNTOS que involucró a diseñadores de primer nivel en Cuba y EEUU y le valió una entrevista para National Geographic Mundo.

Responda las preguntas (las que vayan de la mano con tu historia):

1. ¿De qué te sirvió la Universidad y el contexto académico universitario para ser una persona con pensamiento crítico de las artes visuales?

Mi formación es como diseñador no como crítico. Pero definitivamente la carrera de diseño me dio herramientas para tener juicios estéticos sólidos acerca de las artes y del diseño. También desde el dominio práctico de técnicas de representación analógicas y digitales puedo entender (y evaluar) el nivel de complejidad o simplicidad de diferentes procesos de producción y realización de obra artística o diseñística. Aunque también es cierto que la carrera no me ofreció otras herramientas filosóficas, semióticas, o propias del ejercicio de la crítica porque no eran propias del perfil curricular pero que son imprescindibles

para ejercer la crítica especializada del arte y del diseño. Entender los principios básicos de la forma no es suficiente para valorar profesionalmente el arte en toda su complejidad semántica.

2. ¿Cuándo concientizaste que estabas desarrollando facultades críticas? ¿En qué momento de tu vida?

Iniciando la carrera, desde el primer semestre. Enseguida se fueron perfilando mis criterios estéticos acerca de mi entorno.

3. ¿Qué tipo de docente hubieras querido tener para ser un mejor crítico de arte?

4. ¿Piensas que las capacidades críticas se pueden enseñar? ¿Cómo?

Creo que se pueden dar herramientas para valorar, pero también creo que hay personas que no tienen esas aptitudes críticas. Para criticar creo que hay que enseñar a tener solidez en el entendimiento del objeto que se critica. En función de eso creo que deben estar las herramientas que se den y se ensayen en la docencia, en las clases. En el arte y el diseño creo que no es suficiente entender los principios de la forma, eso es un paso primario, pero hay que tener otras herramientas filosóficas, psicológicas, antropológicas, históricas, conocimientos culturales, de contextos, de mercado... depende del objeto a valorar. Pero siempre la capacidad crítica tiene que estar sustentada en un conocimiento sólido del objeto de crítica.

5. Como docente en la carrera de Diseño con mención en comunicación visual, ¿qué actividades has propuesto o propondrías para convidar a los estudiantes al ejercicio crítico de las artes visuales?

Estudiar la obra de otros artistas y creadores puede ser un buen ejercicio. Es una buena manera de expandir los criterios estéticos de los estudiantes. También puede funcionar mostrarles otras lecturas posibles del arte, ejemplificarles con las críticas realizadas por especialistas de diferentes formaciones puede ayudar a que descubran diferentes formas de ejercer la crítica. Digamos que sobre la pintora Rocío García existen textos críticos excelentes de Rufo Caballero y de Elvia Rosa Castro, que tienen enfoques diferentes, estilos de redacción diferentes, perspectivas desde diferentes áreas del conocimiento etc... Está claro que en las artes no basta con hablar de la forma y el color como algo aislado, menos aún en el arte contemporáneo.

6. ¿Crees que un diseñador con mención en comunicación visual debe fortalecer capacidades críticas de las artes visuales?

No necesariamente, ya que el arte no es su objeto principal de estudio. Creo que la formación de diseño (hablo del contexto cubano) puede estar más contaminada de artes visuales desde la formación y las materias optativas, pero no creo que para ser un excelente diseñador de comunicación visual sea imprescindible ser crítico de arte. El diseño es bastante complejo y multidisciplinario en sí mismo como para ocuparse de la crítica de arte. Creo que los estudiantes deberían tener una relación más cercana con las artes, en el sentido estético les puede beneficiar... pero en la misma medida deben tener una buena relación con otras áreas como la comunicación, el marketing etc... dependerá del perfil de cada cual, pero no creo que necesiten ser críticos de arte.

7. ¿Qué necesita un discurso sobre Artes Visuales para que sea crítico?

Debe contener juicios valorativos. Y si es un discurso crítico serio será un juicio valorativo sustentado en el conocimiento... de otra forma será un simple criterio más.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Tesis doctoral

Programa doctorado: Artes y Educación

Facultad de Bellas Artes

Universidad de Barcelona

DISCURSO CRÍTICO SOBRE LAS RELACIONES DE APRENDIZAJE DE LAS ARTES VISUALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR DEL DISEÑO GRÁFICO

Autor: Hishochy Delgado Mendoza

Director: Fernando Herraiz García

El presente cuestionario es un instrumento a considerar en el marco de la investigación cualitativa, con enfoque construccionista social y desde una perspectiva narrativa. De manera que te invito a responder las preguntas desde tu experiencia, subjetividad y verdad.

Al docente: _____

Estimado

Por este medio le solicito, desde la filosofía de la colaboración, que oriente –como parte del desarrollo curricular- un ensayo narrativo y crítico en el que los estudiantes de **Semiótica** respondan las siguientes preguntas que conformarán un marco ontoepistemológico/parte importante del acápite *Expectativas experienciales de los estudiantes en torno a las asignaturas respecto a la crítica de las artes visuales*. Esto implica que las respuestas vayan de la mano con historias vividas en las clases de Semiótica.

Otras instrucciones:

- Busca un título seductor a su narración.
- Las preguntas no tienen que estar referidas en el discurso escritural, son directrices para que sepan los estudiantes por dónde deben ir articulando las ideas.
- El profesor puede elegir de manera aleatoria o voluntaria tres estudiantes.
- Se orienta el miércoles 10 de octubre de 2018 y se recoge el 25 de octubre de 2018.
- Redactan las respuestas en forma de párrafos, la extensión del ensayo dependerá de lo que tenga el estudiante que contar y de su capacidad de relación cognoscitiva.
- Deben incorporar mapas conceptuales, fotos, diálogos como parte del desarrollo del ensayo (todo bien identificado).
- Hablan en primera persona del singular, el yo como instrumento (Eisner, 2014), como si fuera una conversación ordinaria con un amigo, familiar o conocido. Cuenten sus historias, sus experiencias.

PARA LOS ESTUDIANTES. ASIGNATURA: SEMIÓTICA

DATOS PERSONALES

Nombre/s y apellidos del estudiante:

Nivel:

Paralelo:

Período:

Asignatura:

Título de tu entrevista-ensayo:

PREGUNTAS DIRECTRICES PARA LA NARRACIÓN ESCRITA

1. **¿Qué manifestaciones artísticas visuales trataste durante el estudio de la Semiótica? Cuenta cómo el docente se acercó a estas manifestaciones, qué aprendiste de ellas**
2. **¿Qué entiendes por discurso crítico sobre artes visuales? Para ello tienes que pensar y escribir sobre las nociones que tienes de crítica, discurso y artes visuales.**
3. **¿Crees que un diseñador debe fortalecer el pensamiento crítico para discursar sobre objetos artísticos visuales? Habla de la relación/importancia en la formación de diseñador con el pensamiento crítico sobre las artes visuales.**
4. **¿Has tenido que elaborar algún discurso escrito sobre las artes visuales en la asignatura Semiótica? ¿Qué escribiste? ¿Cómo lo hiciste? ¿Fue un discurso crítico o no, por qué? Cuenta su experiencia. (pudo haber sido un ensayo, una reseña o simplemente un informe).**

5. **¿Qué tipo de docente hubieras querido tener para desarrollar el ejercicio crítico de las artes visuales? ¿Qué tipo de docente tuviste, era crítico, su manera de enseñar respetaba tu autonomía como estudiante, qué esperabas?**
6. **¿Consideras que el evento Colección de Ideas debería incluir algún espacio para el discurso crítico escritural sobre las artes visuales? ¿Qué experiencia tienes respecto al evento? ¿Qué hiciste para el evento? ¿Qué te gustaría hacer para el evento con la intención de desarrollar el pensamiento crítico?**
7. **¿Qué te falta o crees pertinente aprender para elaborar un discurso crítico sobre Artes Visuales? Habla de tus falencias, debilidades en cuanto al discurso escritural y de lo que quieras aprender.**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Tesis doctoral

Programa doctorado: Artes y Educación

Facultad de Bellas Artes

Universidad de Barcelona

DISCURSO CRÍTICO SOBRE LAS RELACIONES DE APRENDIZAJE DE LAS ARTES VISUALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR DEL DISEÑO GRÁFICO

Autor: Hishochy Delgado Mendoza

Director: Fernando Herraiz García

El presente cuestionario es un instrumento a considerar en el marco de la investigación cualitativa, con enfoque construccionista social y desde una perspectiva narrativa. De manera que te invito a responder las preguntas desde tu experiencia, subjetividad y verdad.

Al docente: _____

Estimado

Por este medio le solicito, desde la filosofía de la colaboración, que oriente –como parte del desarrollo curricular- un ensayo narrativo y crítico en el que los estudiantes de **Diseño Gráfico en Latinoamérica y el Ecuador** respondan las siguientes preguntas que conformarán el acápite *Expectativas experienciales de los estudiantes en torno a las asignaturas respecto a la crítica de las artes visuales*. Esto implica que las respuestas vayan de la mano con historias vividas en las clases de **Diseño Gráfico en Latinoamérica y el Ecuador**.

Otras instrucciones:

- Busca un título seductor a su entrevista-ensayo.
- Las preguntas no tienen que estar referidas en el discurso escritural, son directrices para que sepan los estudiantes por dónde deben ir articulando las ideas.
- El profesor puede elegir de manera aleatoria o voluntaria tres estudiantes.
- Se orienta el miércoles 10 de octubre de 2018 y se recoge el 25 de octubre de 2018.
- Redactan las respuestas en forma de párrafos, la extensión del ensayo dependerá de lo que tenga el estudiante que contar y de su capacidad de relación cognoscitiva.
- Deben incorporar mapas conceptuales, fotos, diálogos como parte del desarrollo del ensayo (todo bien identificado).
- Hablan en primera persona del singular, el yo como instrumento (Eisner, 2014), como si fuera una conversación ordinaria con un amigo, familiar o conocido. Cuenten sus historias, sus experiencias.

PARA LOS ESTUDIANTES. ASIGNATURA: DISEÑO GRÁFICO EN LATINOAMÉRICA Y EL ECUADOR

DATOS PERSONALES

Nombre/s y apellidos del estudiante:

Nivel:

Paralelo:

Período:

Asignatura:

Título de tu entrevista-ensayo:

PREGUNTAS DIRECTRICES PARA LA NARRACIÓN ESCRITA

1. **¿Qué manifestaciones artísticas visuales trataste durante el estudio del Diseño Gráfico en Latinoamérica y el Ecuador? Cuenta cómo el docente se acercó a estas manifestaciones, qué aprendiste de ellas.**
2. **¿Qué entiendes por discurso crítico sobre artes visuales? Para ello tienes que pensar y escribir sobre las nociones que tienes de crítica, discurso y artes visuales.**
3. **¿Crees que un diseñador debe fortalecer el pensamiento crítico para discursar sobre objetos artísticos visuales? Habla de la relación/importancia en la formación de diseñador con el pensamiento crítico sobre las artes visuales.**

4. ¿Has tenido que elaborar algún discurso escrito sobre las artes visuales en la asignatura Diseño Gráfico en Latinoamérica y el Ecuador? ¿Qué escribiste? ¿Cómo lo hiciste? ¿Fue un discurso crítico o no, por qué? Cuenta su experiencia. (pudo haber sido un ensayo, una reseña o simplemente un informe).
5. ¿Qué tipo de docente hubieras querido tener para desarrollar el ejercicio crítico de las artes visuales? ¿Qué tipo de docente tuviste, era crítico, su manera de enseñar respetaba tu autonomía como estudiante, qué esperabas?
6. ¿Consideras que el evento *Colección de Ideas* debería incluir algún espacio para el discurso crítico escritural sobre las artes visuales? ¿Qué experiencia tienes respecto al evento? ¿Qué hiciste para el evento? ¿Qué te gustaría hacer para el evento con la intención de desarrollar el pensamiento crítico?
7. ¿Qué te falta o crees pertinente aprender para elaborar un discurso crítico sobre Artes Visuales? Habla de tus falencias, debilidades en cuanto al discurso escritural y de lo que quieras aprender.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Tesis doctoral

Programa doctorado: Artes y Educación

Facultad de Bellas Artes

Universidad de Barcelona

DISCURSO CRÍTICO SOBRE LAS RELACIONES DE APRENDIZAJE DE LAS ARTES VISUALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR DEL DISEÑO GRÁFICO

Autor: Hishochy Delgado Mendoza

Director: Fernando Herraiz García

El presente cuestionario es un instrumento a considerar en el marco de la investigación cualitativa, con enfoque construccionista social y desde una perspectiva narrativa. De manera que te invito a responder las preguntas desde tu experiencia, subjetividad y verdad.

Al docente: _____

Estimado

Por este medio le solicito, desde la filosofía de la colaboración, que oriente –como parte del desarrollo curricular- un ensayo narrativo y crítico en el que los estudiantes de **Producción Audiovisual** respondan las siguientes preguntas que conformarán el acápite *Expectativas experienciales de los estudiantes en torno a las asignaturas respecto a la crítica de las artes visuales*. Esto implica que las respuestas vayan de la mano con historias vividas en las clases de **Producción Audiovisual**.

Otras instrucciones:

- Busca un título seductor a su entrevista-ensayo.
- Las preguntas no tienen que estar referidas en el discurso escritural, son directrices para que sepan los estudiantes por dónde deben ir articulando las ideas.
- El profesor puede elegir de manera aleatoria o voluntaria tres estudiantes.
- Se orienta el miércoles 10 de octubre de 2018 y se recoge el 25 de octubre de 2018.
- Redactan las respuestas en forma de párrafos, la extensión del ensayo dependerá de lo que tenga el estudiante que contar y de su capacidad de relación cognoscitiva.
- Deben incorporar mapas conceptuales, fotos, diálogos como parte del desarrollo del ensayo (todo bien identificado).
- Hablan en primera persona del singular, el yo como instrumento (Eisner, 2014), como si fuera una conversación ordinaria con un amigo, familiar o conocido. Cuenten sus historias, sus experiencias.

PARA LOS ESTUDIANTES. ASIGNATURA: PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL

DATOS PERSONALES

Nombre/s y apellidos del estudiante:

Nivel:

Paralelo:

Período:

Asignatura:

Título de tu entrevista-ensayo:

PREGUNTAS DIRECTRICES PARA LA NARRACIÓN ESCRITA

1. **¿Qué manifestaciones artísticas visuales trataste durante el estudio de la asignatura Producción Audiovisual? Cuenta cómo el docente se acercó a estas manifestaciones, qué aprendiste de ellas.**
2. **¿Qué entiendes por discurso crítico sobre artes visuales? Para ello tienes que pensar y escribir sobre las nociones que tienes de crítica, discurso y artes visuales.**
3. **¿Crees que un diseñador debe fortalecer el pensamiento crítico para discursar sobre objetos artísticos visuales? Habla de la relación/importancia en la formación de diseñador con el pensamiento crítico sobre las artes visuales.**
4. **¿Has tenido que elaborar algún discurso escrito sobre las artes visuales en la asignatura Producción Audiovisual? ¿Qué escribiste? ¿Cómo lo hiciste? ¿Fue un**

discurso crítico o no, por qué? Cuenta su experiencia. (pudo haber sido un ensayo, una reseña o simplemente un informe).

- 5. ¿Qué tipo de docente hubieras querido tener para desarrollar el ejercicio crítico de las artes visuales? ¿Qué tipo de docente tuviste, era crítico, su manera de enseñar respetaba tu autonomía como estudiante, qué esperabas**
- 6. ¿Consideras que el evento *Colección de Ideas* debería incluir algún espacio para el discurso crítico escritural sobre las artes visuales? ¿Qué experiencia tienes respecto al evento? ¿Qué hiciste para el evento? ¿Qué te gustaría hacer para el evento con la intención de desarrollar el pensamiento crítico?**
- 7. ¿Qué te falta o crees pertinente aprender para elaborar un discurso crítico sobre Artes Visuales? Habla de tus falencias, debilidades en cuanto al discurso escritural y de lo que quieras aprender.**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA