

eari
educación artística
revista de investigación

Educación artística: revista de
investigación

ISSN: 1695-8403

ricardo.dominguez@uv.es

Universitat de València
España

DELGADO, Hishochy; TORRES, Yasselle Angela; ALONSO, Maylín
Educación crítica de las artes visuales en estudiantes de diseño gráfico. Relaciones de
aprendizaje en torno a la cultura visual
Educación artística: revista de investigación, núm. 11, 2020, pp. 71-96
Universitat de València

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=671971511006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Educación crítica de las artes visuales en estudiantes de diseño gráfico. Relaciones de aprendizaje en torno a la cultura visual
Critical education of the visual arts in graphic design students. Learning relationships around visual culture

Hishochy DELGADO. *Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Ecuador).*
dmh@pucesd.edu.ec

Yasselle Angela TORRES. *Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Ecuador).*
thya@pucesd.edu.ec

Maylín ALONSO. *Unidad Educativa del Milenio Rafael Fiallos Guevara (Ecuador).*
maylin_alonso@yahoo.com

Resumen: La dimensión crítica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios constituye un estadio superior del intelecto y la moral en los educadores y educando. Encuentra su base teórica, epistemológica y metodológica en las capacidades reconstructivas y autónomas del sujeto libre que piensa y crea. En esta investigación pretendemos abordar –desde las experiencias como docentes e investigadores- el andamiaje contextual que sitúa al discurso crítico como una necesidad educativa en estudiantes de Diseño Gráfico. Realizaremos un análisis de los componentes curriculares que intervienen en las decisiones para conformar un aparato crítico hacia el objeto artístico visual y responder a la pregunta ¿qué sentido tienen la educación crítica y su discurso sobre Artes Visuales en estudiantes de Diseño Gráfico? Para ello, proponemos repensar las nociones de crítica, en contextos diversos por los que transita la cultura visual en aras de una educación más compleja, a través de relatos que cuentan las intimidades de las artes visuales.

Palabras clave: educación crítica, discursos críticos, artes visuales, diseño gráfico, cultura visual.

Abstract: The critical dimension in the processes of university teaching and learning constitutes a higher stage of the intellect and morality in teachers and students. It

finds its theoretical, epistemological and methodological basis in the reconstructive and autonomous capacities of the free subject that think and create. In this research I intend to address -from the experiences as a teacher and researcher- the contextual scaffolding that places critical discourse as a necessity in the teaching and learning process of graphic design students. I will make an analysis of the curricular components that intervene in the decisions to form a critical apparatus towards the visual artistic object and answer the question: what is the point of critical education and its discourse on Visual Arts in Graphic Design students? For this, I propose to rethink the notions of criticism, in diverse contexts through which visual culture transits for the sake of a more complex education, through stories that tell the intimacies of the visual arts.

Keywords: critical education, critical discourses, visual arts, graphic design, visual culture

Introducción

En un mundo cada vez más complejo, donde el absurdo se desliza por entre las personas y se presenta como algo real y tangible, donde la simulación y la hiperrealidad se nos regala como algo concreto y creíble, los que hoy nos ocupamos de contribuir con la formación de profesionales nos sobrecoge la idea, la duda de qué hacer, cuando tenemos frente a nosotros el desafío de un grupo de jóvenes que en ocasiones ni se cuestionan las cosas que les venden o que les ofrecen como puras verdades, que parecen inamovibles ante la belleza auténtica de una obra de arte, que no son capaces de emitir un juicio ante la majestuosidad de la naturaleza que soberbia se nos impone y nos doblega. Es este el reto, es este el compromiso con la formación, crear y despertar la sensibilidad de quienes tendrán el deber y el disfrute de producir diseños convertidos en arte.

Este es el propósito de nuestra investigación, demostrar cómo podemos lograr que los estudiantes de la carrera de Diseño sean capaces de ser críticos ante los desafíos de la propia carrera. Para ello, fue preciso abordar varias teorías que tratan la crítica desde los contextos educativos y convertir estos referentes en modos de actuación en la clase, para explicar con ello cómo ejercer la crítica, asumida esta como una reconstrucción compleja que cualquier persona puede realizar sobre cualquier objeto, sujeto o fenómeno, si bien ello supone la relación entre lo intelectual y moral que vive en cada uno de nosotros y lo que arriesgamos a la hora de emitir un juicio crítico.

Lo que hemos planteado hasta el momento nos permite asegurar que la intención final de esta investigación es lograr explicar cómo los estudiantes pueden llegar a tener una filosofía, una manera de apreciar el arte, la vida y devolver lo que de ella se recibe a través de valoraciones que hacen posible la existencia de complejísimos y enrevesados procesos del arte.

Recordar que la crítica es la capacidad, la facultad de reeducar las percepciones, un medio que una vez aprendido, ofrece a los estudiantes la posibilidad de construir con libertad la manera en que ellos han percibido la obra de arte.

Desarrollo

El currículum y sus demandas críticas. Pertinencia desde el diseño curricular, los programas de estudio y los syllabus

Hace más de un lustro hemos venido trabajando a tiempo completo en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Santo Domingo, compartiendo conocimientos con estudiantes de la carrera de Diseño Gráfico. Durante este tiempo hemos impartido clases de cinco y más asignaturas por semestre. Estas tienen – entre otros- un objeto de estudio en común: las artes visuales, concepto amplio y complejo que delimitaremos posteriormente.

El paso inicial se dio desde el distributivo de las asignaturas, los programas de estudio de las asignaturas (PEA) y las indicaciones para elaborar los syllabus. No obstante, vamos a comenzar el análisis curricular desde el diseño de la carrera. Nos alegramos cuando leímos con detenimiento la misión, objetivos, pertinencia de esta ya que estaban direccionados hacia la importancia de desarrollar un pensamiento crítico en los estudiantes, focalizar otros niveles de producción que no solo tienen que ver con la objetivación de la materia.

No podíamos dejar de tratar al currículum en este primer capítulo de relatos empíricos sobre la educación superior del Diseño Gráfico y la mirada hacia las Artes Visuales desde el foco, discurso crítico. Pensamos, como Stenhouse, que el currículum “es un documento que menciona una relación de contenidos, objetivos, actividades y métodos de evaluación” (Agirre, 2005, p.51). Consideramos que el currículum se convierte en “un objeto dotado de significación. Es algo que tiene existencia física; pero también un significado encarnado en palabras imágenes, sonidos, juegos (...)” (Agirre, 2005, p.51).

Contenidos del Rediseño Curricular de la Carrera de Diseño Gráfico de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2017

Desde la misión de la PUCE pudimos advertir una preocupación por el fortalecimiento de la crítica en la Educación Superior. El literal a) nos 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 ética.

Entre los objetivos específicos que aparecen en la Descripción general de la carrera de Diseño Gráfico (2017) contactamos en más de una ocasión, la vocación por el nivel crítico en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos figuran de la siguiente manera (pp. 9-10):

Tabla 1

Objetivos específicos de la Carrera de Diseño Gráfico de la PUCESD- 201701

Criterios	Objetivos específicos
A la pertinencia	Ofrecer un currículo 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.
A los aprendizajes	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, 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.

Queremos hacer una pausa 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 ser verdaderamente crítico, 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).

Consideramos pertinente sustentar este acápite desde los horizontes epistemológicos que están presentes en la profesión. Pudimos advertir las proyecciones de la carrera, estas no se limitan a la construcción de objetos gráficos meramente, les importa “el nivel más alto de incorporación del diseño como Filosofía (Razón De Ser, Design Thinking)” (Diseño Curricular, 2017, p.13).

Nos motivó continuar con esta investigación el paradigma que proponen: “pasar de una visión disciplinar a una inter, tras y multidisciplinar. Integrar al Diseño Gráfico otras disciplinas para construir experiencias. Todo ello da paso a creer en la trascendencia de nuestra propuesta, la cual pretende desarrollar el discurso crítico escrito en los estudiantes de Diseño Gráfico, es decir, complejizar la educación. No concebimos a un diseñador con errores garrales 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 resultó claro y con una complejidad (fruto de la inteligencia y dominio del campo epistemológico de la carrera); para nada sesgado ni prejuicioso. El mismo 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).

Continuamos leyendo el documento en cuestión y encontramos la respuesta ante otra interrogante oportuna ¿qué se quiere transformar con la profesión? Nunca imaginamos que el Diseño curricular tuviera estos aspectos tan elocuentes y coherentes con la pertinencia de nuestro objeto de estudio. Esta pregunta ya la había realizado el director de tesis Fernando Herraiz. Quizá en aquel momento no teníamos un sustento teórico sólido para responderle. He aquí la aspiración:

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

En el perfil de egreso, pudimos percatarnos que se quiere formar profesionales que tomen decisiones frente al proyecto de Diseño desde los enfoques inter, tras y multidisciplinar. Un diseñador con capacidades complejas de solución, que “propicie consensos, aplicando la inclusión, la empatía, la compasión, la persuasión, la paciencia y el pensamiento crítico” (p.32).

Después de haber analizado las descripciones generales del Rediseño de la Carrera, amerita aterrizar en las asignaturas que serán intervenida por estudios de las Artes Visuales y en especial por el discurso escritural con vocación crítica. Hemos visualizado las descripciones de dichas asignaturas en el Rediseño y algunos objetivos específicos que apuntan hacia la necesidad de abordar esta cuestión retórica.

Programas de estudio y syllabus

Observamos los componentes curriculares de los programas de estudio correspondientes a las asignaturas Artes Visuales, Historia y Teoría del Diseño V (Latinoamericano) y Semiótica; estas son las que más trabajan con las teorías y los discursos escritos sobre Artes Visuales. No analizaremos los programas en su totalidad, sino aquellas informaciones que articulan los resultados de aprendizaje y las actividades en función de nuestro interés investigativo: el discurso crítico sobre Artes Visuales en estudiantes de Diseño Gráfico.

Tabla 2

Resultados de Aprendizaje de la asignatura Artes Visuales I, extraído del PEA, PUCESD- 201701

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

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 nos resulta discordante porque en la dirección académica, supieron expresar que la presente asignatura era netamente práctica. Nos parecía contradictorio con relación a lo que hemos venido enseñando durante 5 años y lo que propone el diseño curricular, la malla de estudio y el programa de estudio.

Seguimos indagando y nos percatamos que en el syllabus¹ de esta asignatura se plantean actividades discursivas: mapas conceptuales y un informe (ver Detalle de evaluaciones de la asignatura Artes Visuales I). 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.

Nos detuvimos a reflexionar en torno a los resultados de aprendizaje de la asignatura Historia y Teoría del Diseño V, 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 dudamos de su interés por las Artes Visuales, ni de la posibilidad de desarrollar habilidades para su comprensión y construcción teórica. Uno de los verbos más significativos es: ilustrar; que implica “servirte de tu propio entendimiento”, según Immanuel Kant. Lo que implica ser creativo y crítico.

Tabla 3

Resultados de Aprendizaje de la asignatura Historia y Teoría del Diseño V (Latinoamericano), extraído del PEA, PUCESD- 201701

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

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 Diferentes (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).

Si se analizan los temas propuestos en los syllabus de los períodos académicos 201701, 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, los exámenes se piensan “con objetividad” (entendiendo esta con preguntas de selección y alternativas 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 pedimos al profesor Abraham Viñán (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. Con esto hay que tener mucho tacto porque si no se plantea, al profesor se le prohíbe desde Dirección Académica. La actitud asumida por la máxima dirección de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la PUCE SD, no es coherente con el progreso y la libertad que en la actualidad ha logrado el marco educativo universitario de vanguardia.

Tabla 4

Resultados de aprendizaje de la asignatura Semiótica, extraído del PEA, PUCESD-201701

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.	Alto
Comprende el valor de la Semiótica dentro las prácticas simbólicas, en el marco de las disciplinas humanísticas y sociales.	Alto

Por lo tanto, no encontramos 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 el profesor y los estudiantes andan con camisas de fuerzas temáticas y 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. Al respecto, reflexionó 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)

Transitando hacia el problema-objeto de estudio

Las artes visuales se manejan como phantasmas en las clases. A los estudiantes les resulta fácil contar las historias del arte que ya están escritas; es decir reproducirlas. No es problema para ellos hablar del sistema-forma, con un gusto excesivo por la teoría del color. Amén de la certeza e importancia de estos saberes aplicados al Diseño, consideramos que la mirada debe experimentar un giro hacia el interior desde un exterior más complejo o sistémico. Esta preocupación académica surge ante las expresiones:

¡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 publicidad y marketing. 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 (...)

Citamos las respuestas más empleadas por los estudiantes de Diseño Gráfico porque sirven como punto de partida para comprender la génesis del problema-objeto de estudio. Estas expresiones se escuchan en clases de Artes Visuales, Producción Audiovisual, Semiótica, Historia y Teoría del Diseño; cuyos currículos acarician manifestaciones artísticas visuales como la pintura, la fotografía, el cine, el cartel artístico y el grabado.

No queremos excluir el conocimiento de los elementos estructurales de las formas y las leyes organizativas, consideramos que todo conocimiento parte del proceso perceptivo como pensaba Aristóteles y muchos siglos después Eisner (2004) 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 más maduro, que implique capacidad de abstracción e imaginación para la construcción de ideas y que esté a la altura de la Educación Superior. 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)

Amerita concientizar el valor del progreso mental en la educación universitaria, este se fundamenta —en parte— a través de diálogos que deconstruyan el objeto artístico visual y construyan un nuevo aparato de significados. Deseábamos encontrar un argumento, una retórica que tocara de manera profunda los matices de la sociología, la cultura visual, entre otros campos más ontológicos que emanan de sus experiencias. A los estudiantes les cuesta relacionar sus experiencias con el artefacto; es decir no logran constituir un objeto con vida y para la vida. Cabe resaltar 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).

Cada vez que se llevaba a discusión una obra pictórica, fotográfica o cinematográfica o se orientaba algún ejercicio de valoración de sus trabajos, se esperaba observar en los estudiantes aptitudes interpretativas y coherencia discursiva. Pero todo quedaba en sospecha y anhelo. De ahí la necesidad de emprender la presente investigación para responder a la interrogante ¿Qué situación existe respecto al discurso crítico de las artes visuales en la educación superior del Diseño Gráfico en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Santo Domingo?

Nos referimos a un discurso que intenta reconstruir los mensajes a través de la valoración de la obra de arte visual como constructo objetivado de las proyecciones psicológicas y culturales del creador. “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. Una respuesta a las dificultades en redacción, composición y análisis de textos que tocan la teoría y la praxis del Diseño Gráfico desde el complejo espectro de la cultura visual; sin concientizar la necesidad de formarse como profesionales elocuentes. Pierden de vista “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” (Aguirre, 2005, p. 33) y esta implica el relato crítico.

El Director de la Escuela de Diseño Gráfico, el Magíster Nelson Carrión, comentó 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. Merece ser una 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 hay 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 hemos desarrollado expenso a que los propios estudiantes hagan reclamos y bajo la tentativa de un llamado de atención.

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 le da mayor peso a las preguntas de selección, quedando desplazada a un plano inferior de significancia los ejercicios de desarrollo (que implican producción crítica). Las instrucciones más usadas para las evaluaciones son las siguientes (CEAACES, 2012, p.8):

En este tipo de ejercicios los estudiantes no tienen que redactar, la respuesta se da sombreando un círculo o marcando con una x. Por ello, tuvimos en cuenta el relato de tres momentos progresivos compartidos en clases: exámenes parciales y final de Artes Visuales, elaboración de un discurso sobre Historia y Teoría del Diseño Latinoamericano y una pregunta de desarrollo en la asignatura de Semiótica; donde los estudiantes tenían que escribir una valoración sobre un objeto artístico visual.

Son valiosos y complejos los procesos coherentes con la metodología aprendida en el seminario sobre *Construccionismo* guiado por la Doctora Juana M. Sancho, quien trataba la importancia del devenir en la educación. Sería bueno encontrar un espacio de publicación de trabajos escritos por los estudiantes, quizás una revista universitaria, blogs, webs; pero no existen.

En la PUCESD, los estudiantes son evaluados 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 y menos con intereses críticos. 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, apostamos por el ejercicio de escritura. En los tres exámenes, antes mencionados, propusimos desarrollar discursos sobre artes visuales, diseño gráfico y la relación de estos conceptos con vista a la formación de un estudiante que no solo le interesa la producción objetual de la forma sino ser consciente de la integralidad que incluye facultad crítica y sensibilidad artística. Rodríguez (2007), a propósito de la lectura y escritura, plantea:

Deben ser consideradas macrohabilidades lingüístico-cognitivas que no involucran únicamente la decodificación de grafías y su adecuada pronunciación o reproducción. Estas actividades exigen al ser humano la necesidad de comprender lo que se lee o, en otras palabras, de tener la capacidad de reconstruir el significado general del texto y de organizar sus ideas para plasmarlas de manera escrita; este acto no sólo debe llevar al lector a tener en cuenta las normas convencionales de la lengua, sino también a entender que el texto escrito tiene, además, intención de comunicar las ideas, los pensamientos y sentimientos de quien escribe. (p. 242)

La escritura se convierte en “relevo y anclaje” (Barthes, 1986) para la comprensión de la imagen global del Diseño Gráfico. Constituye un aparato sígnico muy utilizado en el universo productivo de esta profesión. Los carteles gráficos de promoción artística y cultural mantienen un formato que incluye textos literales, y su pregnancia depende en gran medida de las facultades críticas del diseñador. La complejidad del discurso gráfico no permite un divorcio de las letras y las imágenes icónicas, esta ruptura puede acarrear incoherencias en el mensaje integral del objeto artístico y/o publicitario.

La siguiente pregunta se realizó en el examen del primer parcial: ¿Es el Diseño Gráfico una manifestación artística visual? La mayoría de las respuestas eran mensajes sin argumentos ni poder de relación entre los componentes del Diseño Gráfico y las Artes Visuales, un vocabulario que se queda en la ingenuidad de los procesos descriptivos más básicos. Los estudiantes escribían lo que veían, y descuidaban la mirada hacia el interior del *rhema*. Concluían con un dibujo que intenta ilustrar lo que con palabras faltó.

El abandono de la escritura, su falta de ejercitación trae consigo dificultades en la escritura creativa. Por eso nos resulta consecuente el hecho de que a los estudiantes les cueste redactar y más lograr un discurso crítico sobre temas que responden al objeto de estudio del Diseño Gráfico en sentido general. No solo es preocupante la forma como escriben, sino la ingenuidad con que escriben. Si bien es cierto que la escritura no conduce a un saber autosuficiente, conforma códigos y lenguajes para comunicar cuánto sabemos. Sobre todo, cuando la empresa solicita escribir. Cabe resaltar que esta empresa de la que hablamos es una metáfora para aludir a la oferta y demanda intelectual del diseñador; cuyo perfil de egreso no se reduce a dibujar o crear marcas meramente. También pueden enseñar y dedicarse a la investigación y publicación sobre Diseño Gráfico. Para ello se necesita fortalecer las capacidades de escritura y la facultad crítica; es decir, atreverse a ser generoso con la sociedad lectora.

Es necesario traer a acotación la pregunta de desarrollo realizada por los estudiantes de Historia y Teoría del Diseño V (Latinoamericano) en aras de mostrar más ejemplos del estado actual del discurso escrito sobre Artes Visuales en el contexto educativo del Diseño Gráfico. Entre los principales errores, debilidades o dedos flacos encontrados; teniendo en cuenta las dimensiones del discurso, son:

A partir de la dimensión semántica:

- Existe un vacío de significados en el texto que impide el argumento del discurso, el estudiante emplea adjetivaciones desprovistas de logos. Por lo que hay falta de calidad en las ideas e insuficiencia de estas.
- No se sustenta un criterio a través de la caracterización, la descripción o contextualización fundamentada.
- Se utiliza un vocabulario pobre en el trabajo de investigación sobre el Diseño Gráfico en México y a su vez se aprecia la carencia del argot propio de un conocedor de la historia y la teoría de dicho objeto de estudio.

A partir de la dimensión paradigmática:

- Hubo un intento de relación entre el arte, el diseño y el contexto en el que se desarrollaron. No obstante, faltó resituarse, colocarse en aquel medio histórico cultural e incorporar subjetividades, comentarios propios; pensar en la alteridad histórica.
- Faltó contar su propia historia desde una visualidad en paralaje, esto significa jugar con los tiempos, maniobrar al objeto visual como materia viva de construcción.

Hacemos referencia a la participación en el ejercicio discursivo de un sujeto que valora al objeto en su devenir sistémico, esto significa relación sujeto-cultura visual; a propósito Agirre (2005) dijo:

el 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. (p.31)

El colega Abraham Viñán², quien está al frente de la asignatura de Semiótica en la Escuela de Diseño, aportó información muy valiosa para el desarrollo de esta investigación acerca de su experiencia en cuanto a las capacidades discursivas de los estudiantes. Viñán orientó un ejercicio en el examen del primer parcial de Semiótica donde los estudiantes tenían que elaborar un discurso sobre un objeto artístico visual. De ahí que consideramos tres estudiantes para analizar sus capacidades discursivas escriturales y críticas.

Al observar estas respuestas, se hizo evidente una vez más la falta de imaginación, creatividad y facultad crítica. No son capaces de establecer vínculos entre el lenguaje escrito y las funciones connotativas de la imagen icónica, describen superficialmente lo que ven, no deconstruyen el objeto visual. Evidentemente no hay conocimiento sobre las dimensiones que preguntaba el profesor Abraham Viñán. Eisner (2014)

2. Ingeniero en Diseño Gráfico, docente a tiempo completo en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Santo Domingo; profesor de Semiótica durante el período 201701.

plantea: “Para que el conocimiento tenga una presencia pública, debemos acudir a la crítica, para que esta proporcione una cara pública al conocimiento” (pp. 105-106).

Teorías y prácticas de la crítica en contextos educativos

Después de conocer el contexto inicial empírico de los estudiantes de Diseño (objeto de estudio del capítulo anterior) -el cual abraza un panorama de realidades, inquietudes y situaciones diversas que conducen al interés por la presente investigación- surgen otros dilemas teóricos epistemológicos que nos impulsan a tomar conciencia de que tanto los estudiantes como nosotros 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, contextuales y hermenéuticos.

Hasta el momento el discurso crítico del cual hemos venido hablando, 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 vamos a establecer entre la crítica, el diseño y las artes visuales?

Nociones de la crítica desde los contextos educativos

Cuando damos los pasos iniciales como estudiantes de la carrera universitaria en Historia del Arte, el primer enfrentamiento consciente al ejercicio crítico tiene como objeto la obra de arte, tanto plástica como audiovisual. La tensión que generaba la práctica discursiva con enfoques críticos, impedía disfrutar el proceso de producción crítica ya que no se percibía su valor en el desarrollo del pensamiento humano.

A partir de esta realidad, la lectura de textos sobre crítica, entre ellos los de Oscar Wilde, Elliot W. Eisner, Iván de la Torre, Ana María Guasch, Fernando Hernández, Aída Sánchez y se puede llegar a la conclusión de que la crítica no deja de ser una reconstrucción compleja sobre cualquier objeto, sujeto o fenómeno social; pero desde la emancipación de los fantasmas³ 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.

3. 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.

De ahí que nos proponemos abordar, en el marco teórico epistemológico, las nociones de la crítica, sin perder de vista las experiencias como lectores-investigadores además de la condición de docentes. Este orden permitirá no solo adentrarnos en el universo de la crítica como cuestión filosófica o hermenéutica sino como expresión de teorización cultural empírica y artística visual.

La crítica como arte del arte, citas con Oscar Wilde

Pero sin duda la crítica es en sí misma un arte (...)

Oscar Wilde

No podríamos llegar a la noción de crítica sobre artes visuales en Educación Superior del Diseño Gráfico, sin antes referirnos al concepto y al sentido que tienen la crítica a partir de las primeras lecturas realizadas. Para ello, encontramos respuesta en la voz de Wilde (2002): “es la facultad crítica la que inventa nuevas formas (...) Es al instinto crítico al que le debemos cada nueva escuela que surge, cada nuevo modelo que el arte encuentra listo para su mano” (p. 99).

Si bien es cierto que ha llovido mucho después de Oscar Fingal O'Flahertie Wills Wilde (Dublín, Irlanda, 1854 - París, Francia, 1900), sus ideas todavía trascienden por la autenticidad y credibilidad de su enfoque de crítica como arte del arte, un reencuentro teórico-cultural, autobiográfico, con la experiencia intelectual y social. La obra de Oscar Wilde (2002), ve al “crítico como artista” (p.121), aquel que tiene la capacidad de relacionar la vida (su vida y la de los demás) con el arte y hallar vida en los complejos e intrínsecos procesos del arte.

En más de una ocasión se escuchan a los estudiantes y algunos docentes de Diseño que ellos prefieren la práctica y son mejores en ella que en la teoría. La práctica entendida como acción de hacer algo objetivado y teoría como proceso de interpretación y producción escritural. Wilde (2002) analizó esta dicotomía y llegó a la siguiente conclusión:

La acción en efecto es siempre fácil, y cuando se nos presenta en su versión más grave, por ser la más persistente, que a mi juicio es la de la pura laboriosidad, se convierte simplemente en el refugio de los que no tienen nada en absoluto que hacer (...) es una cosa ciega dependiente de influencias externas, y movida por un impulso de cuya naturaleza ella misma es inconsciente (...) incompleta en su esencia (...) su base es la carencia de imaginación (...) es el último recurso de los que no saben soñar. (p.103)

Al consultar la obra de Wilde (2006) podemos resaltar algo muy valioso de la crítica como facultad humana que invita a la libertad, al desvelo y al poder de lo ininteligible. Es un proyecto dinámico cuyo espíritu

adopta de la democracia su intolerancia hacia la autoridad dogmática; de la ciencia física las sugestivas analogías de la ley y el orden, y de la Filosofía la concepción de una unidad esencial que subyace a las manifestaciones complejas de los fenómenos. (pp. 21-22)

Decía Wilde (2002), “la crítica requiere infinitamente más cultura que la creación” (p.99). La “creación”, en este contexto, se refiere a la acción de construcción del objeto artístico convencional (plástico). A esta facultad le da un valor social, colectivo y detonante del dinamismo artístico. Al respecto cabe citar otra de sus ideas, “una época que no tiene crítica es una época de arte inmóvil, hierático, reducido a la reproducción de modelos formales, o una época carente por completo de arte” (Wilde, 2002, p.95).

Las ideas de Oscar Wilde respecto a la crítica tienen contacto con la educación en la medida que invitan a contar historias de aprendizaje, no aporta una didáctica específica de control, ni da recetas para saber más o ser un erudito; por el contrario, demerita la manera poco efectiva de la comunicación erudita y prefiere una educación emancipadora. Con relación a lo antes expuesto, escribió: “La conversación erudita es el amaneramiento del ignorante o la profesión de los mentalmente desempleados (...) La educación es una cosa admirable, pero conviene recordar de vez en cuando que nada que merezca la pena conocer se puede enseñar” (p.71). De manera que la crítica no consiste en escribir con palabras rebuscadas ni especializadas, sino con palabras que emanen de las experiencias de vida, de la subjetividad y de la imaginación, palabras que reconstruyan prudentemente al objeto.

Eso es lo que significa la crítica más elevada, el relato de nuestra propia alma. Es más fascinante que la historia, pues se ocupa exclusivamente de uno mismo. Es más placentera que la filosofía, ya que su tema es concreto y no abstracto, real y no vago. Es la única forma civilizada de autobiografía. (Wilde, 2002, p.125)

Lo más fecundo de la teoría de Wilde (2006) -a propósito de la crítica- está plasmado en su texto: *La aparición del criticismo histórico*, cuando declara que “buscar metáforas y significados ocultos debe considerarse uno de los gérmenes del criticismo histórico” (p. 27).

Crítica como revelación educativa: aprendiendo con Elliot W. Eisner

En ocasiones la noción de crítica se confunde con la ofensa, de ahí que los estudiantes –como parte de la mayoría- consideren la crítica como una acción que puede ser destructiva. Desde la noción de crítica, coherente con las lecturas sobre textos correspondientes a Elliot W. Eisner (Estados Unidos, 1933- 2014), consideramos 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 y escándalo, 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 y en espacial 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 moral que da a conocer –desde la deconstrucción, la reconstrucción, la reflexión y el escrutinio- ideas respecto a la trascendencia de la producción artística y su función educativa. Cuando se dialoga con los estudiantes sobre una fotografía, un cartel, cualquier audiovisual, se hace con la intención de 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 representen 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) emerge una teoría que abraza la estructura de la crítica desde una perspectiva educativa y propone cuatro dimensiones: “descripción, interpretación, evaluación y temática” (p.109). Es imprescindible llegar a este punto teórico porque venimos advirtiendo en el capítulo anterior que los estudiantes de diseño –cuanto más- se aproximan al *nivel descriptivo* (por lo general). 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).

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 se analiza esta dimensión, comprendemos 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 lo útil que resulta para “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 Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Santo Domingo, 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. En este sentido, 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 producen e interpretan. Los estudiantes se convierten en grandes observadores, receptores y emisores de juicios. “La crítica es inherentemente una acción de juicio”(Eisner, 2014, p. 131).

La crítica como experiencia discursiva artístico-cultural

Es 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)

Hay algo que llama la atención en el discurso descriptivo que propone Guasch (2003): “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 evoca la crítica como un aparato generador de juicios, estimulante 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 nos 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 de artisticidad; diríamos que no conforma las denominadas “Bellas Artes” por convencionalismos; pero defendemos 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 en el entramado del discurso sobre la cultura visual

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). Dicho autor considera que

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 sugerimos 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 y siente.

La crítica y su expresión (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 y la revelación 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)

La crítica como actitud y virtud: una concepción compleja de la ética

Para discursar críticamente es preciso un previo fortalecimiento de la ética como una actitud ante la vida para pensar y vivir razonablemente bien. Tiene que ver con el ser que quiere, puede y hace. 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.

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 a la falta de autonomía y al poco progreso de la individualidad para la colectividad; esto es consecuencia de la debilidad ética. 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.

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).

Fernando Herraiz García es otro de los autores que 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 ridículo a 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.

Estamos ante un pensamiento crítico cuando –de antemano- hay complejidad ética. Consideramos, 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).

La actitud crítica dista de ordenanzas y de la rigidez típica del modelo educativo 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.

Metodología

Este trabajo es resultado de una investigación cualitativa que se desarrolló en el seno del programa doctoral en Artes y Educación de la Universitat de Barcelona, España (2015-2018) para responder al problema ¿Cómo los estudiantes de Diseño Gráfico pueden aproximarse al ejercicio crítico sobre Artes Visuales? Consideramos pertinente un enfoque construccionista social donde importa la historia del devenir formativo, los relatos vivenciales de los estudiantes y profesores respecto al enfrentamiento con el currículo interdisciplinario y a la mirada crítica de la producción intelectual de los estudiantes de Diseño Gráfico de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Santo Domingo.

Decidimos contar nuestras experiencias ya que “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) y no seguirle el juego a la escritura científica amputada, esa que tradicionalmente han caracterizado: objetiva, clara, precisa y concisa, sin subjetividades. Todo lo contrario, en esta ocasión la subjetividad es rectora porque somos los sujetos quienes pensamos al objeto y lo montamos según nuestras experiencias y necesidades comunicativas de representación de lo que somos y sabemos. Por lo tanto, el presente estudio ha sido manifestado desde la perspectiva narrativa, somos los sujetos quienes hablamos, quienes tenemos voz y tomamos decisiones.

A lo anterior cabe añadir que nos hemos valido de los referentes teóricos que sostienen las ideas sobre la construcción social, considerado este como la creación de significados mediante el trabajo colaborativo. Coincidimos con Gergen y Gergen (2011) cuando plantean: “La construcción social no es atribuible a un único individuo ni a un grupo, y tampoco es singular ni unificada, sino que responde a una creación compartida socialmente” (p.9).

Asumimos esta posición si bien lo grandioso de esta teoría es que nos invita, al decir de Kenneth y Mary Gergen, permanentemente a la creatividad que representa y como se ha venido explicando, intentamos provocar al estudiante a crear su discurso crítico desde lo que la obra en sí le provoca y le despierta.

Lo que pretendemos con esta metodología es crear y defender espacios donde predomine el diálogo permanentemente abierto, donde otra voz, otra manera de apreciar el mundo sea tenida en cuenta, otra revisión, en que se pueda ascender como ser humano desde los valores que se poseen. Pretendemos que lo que el estudiante sienta de manera individual pase a ser el significado construido entre muchas personas.

Intentamos con esta metodología ir en busca de lo relacional como fuente portadora de significados, en el que en la medida que construimos, abrimos más puertas nuevas y, por qué no, mejores formas de actuar, mucho más creativas y prometedoras.

Por otra parte, declaramos que es una investigación etnográfica crítica, porque nos hemos valido del diálogo, de lo dialectal y de lo colaborativo para despertar en los estudiantes posiciones críticas, valiéndose de los saberes que poseen y de la cultura en la que hoy son herederos, las cuales les servirán para ofrecer opiniones y a la vez comportamientos.

Otras de las razones que nos han movido a valernos de la etnografía como método ha sido por ser personalizado, al decir de Angrosino (2012), los investigadores están en contacto cara a cara con las personas que estudian y que son participantes y observadores de la vida que estudian. Nos hemos involucrado con los estudiantes

en este proceso, pues formamos parte de las discusiones y debates que se suscitan en torno a las obras de arte que se someten a análisis.

Por otra parte, en este caminar por las distintas experiencias educativas y artísticas, nos valimos de la observación, un método que nos permite mirar más allá de lo perceptible para luego interpretar los procesos que hacen interesante al objeto de estudio; entre ellos, la construcción de un discurso crítico.

Realizamos varias entrevistas a profesores, estudiantes, críticos, estas entrevistas fueron abiertas, dinámicas, libres de guiones. Si se quiere podríamos traducirlas en diálogos o relatos en los cuales encontramos distintas nociones sobre nuestro tema de estudio.

Para aportarle un poco de credibilidad y sustentar algunas teorías propuestas, hemos acompañado a nuestro discurso con citas y paráfrasis de otros autores con más experiencia en la educación artística a través de las técnicas de fichaje bibliográfico.

Consideramos pertinente acuñar que estamos frente a una investigación cualitativa, pues la experiencia, de nosotros como investigadores y de los estudiantes que han participado de en ella, han sido valiosas para el logro de tales resultados.

En su libro *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, Eisner (2014) expone seis rasgos del estudio cualitativo. En este trabajo, está presente uno de ellos, *el yo como instrumento*, puesto que nos hemos dedicado a observar a nuestros estudiantes en el proceso de construcción crítica, hemos tomado ello como referencia y hemos podido percibir e interpretar sus actuaciones frente al fenómeno artístico, sujeto de análisis.

Conclusiones

Podemos concluir que, si queremos lograr personas más libres, debemos prepararlos para alcanzar esa libertad, que debe ser traducida en más conocimiento construido a partir de los saberes que se alcanzan, se heredan y se comparten.

De igual manera, hemos dejado claro que 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. Es eso lo que precisamente queremos que nuestros estudiantes aprendan, que a través de la posibilidad de compartir diferentes ideas se pueden encontrar nuevos saberes, que compartir posiciones diferentes ante un mismo objeto, fenómenos o problema, nos hace ver que las obras de arte que hoy tenemos y que podemos disfrutar tiene un valor y que este valor que posee es atravesado o alcanzado por los ojos de quienes la disfrutan y la sienten.

Asimismo el diseño gráfico constituye una manifestación artística, cultural y visual que exige, en estos tiempos, más capacidad crítica que cualquier pintura, escultura, por lo tanto, asumimos que un diseño puede convertirse en un objeto artístico si entra en el espacio legitimador del arte.

Para discursar críticamente es preciso un previo fortalecimiento de la ética, aquella que es una actitud ante la vida para pensar y vivir razonablemente bien, esa que tiene que ver con el ser que quiere, puede y hace.

Por último, hemos de concluir que estamos frente a una investigación cualitativa que tiene un enfoque construccionista social donde importa la historia del devenir formativo, los relatos vivenciales de los estudiantes y profesores respecto al enfrentamiento con el currículo interdisciplinario y a la mirada crítica de la producción intelectual de los estudiantes de Diseño Gráfico de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Santo Domingo.

Con una metodología que busca, entre otras cosas, crear y defender espacios donde predomine el diálogo permanentemente abierto, donde otra voz, otra manera de apreciar el mundo sea tenida en cuenta, otra revisión, en que se pueda ascender como ser humano desde los valores que se poseen. Pretendemos que lo que el estudiante sienta de manera individual pase a ser el significado construido entre muchas personas.

Referencias

- 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, S. A.
- Agirre, I. (2005). *Teorías y Prácticas en Educación Artística*. España: Octaedro.
- Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso*. Barcelona: Paidós.
- 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.
- 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: Paidós Educador.
- Foucault, M. (1995). ¿Qué es la crítica? Crítica y Aufklärung. *Revista de Filosofía*, 11, pp. 5-25.

Guasch, A.M. (coordinadora, 2003). *La crítica de arte. Historia, teoría y praxis*. España: Serbal.

Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

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.

Morin, E. (2006). *El método 6. Ética*. Madrid, España: Cátedra Teorema.

Wilde, O. (2002). *El crítico como artista*. España: Langre.