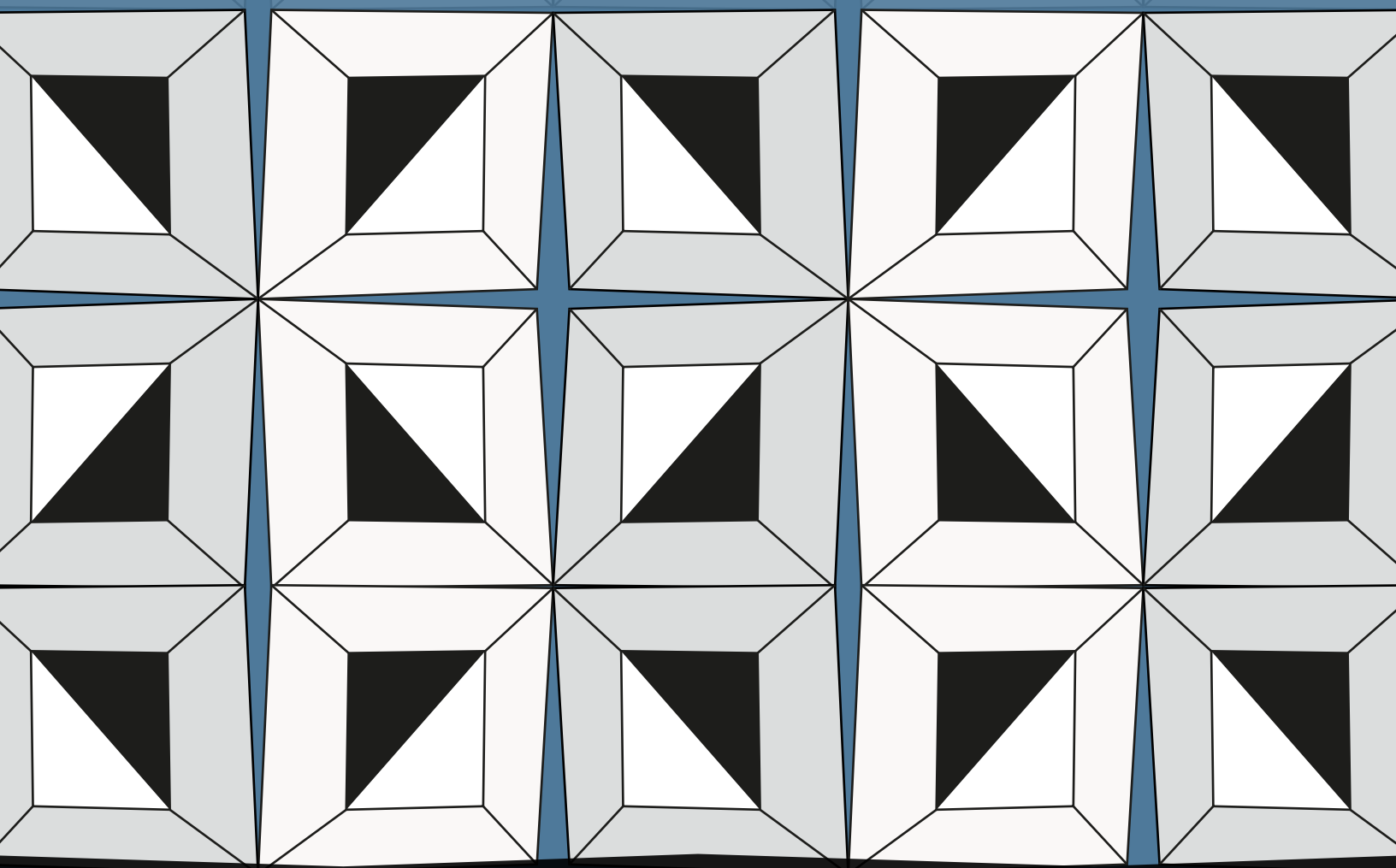


TRANSFORMACIONES Y RETOS DE LA EDUCACIÓN EN LAS ARTES Y LOS DISEÑOS **TOMO 4**

Juana Cecilia Angeles Cañedo
Alma Elisa Delgado Coellar
Christián Chávez López
(Coordinadoras)





TRANSFORMACIONES Y RETOS DE LA EDUCACIÓN EN LAS ARTES Y LOS DISEÑOS (TOMO 4)

Primera edición, junio de 2024
D. R. © 2024

Universidad Euroamericana, Panamá
<https://www.uea.edu.pa>

ISBN DE LA COLECCIÓN: 978-9962-8555-3-8

**ESTE LIBRO FUE DICTAMINADO POR PARES ACADÉMICOS
CON EL MÉTODO DOBLE CIEGO (double blind).**



La presente obra está bajo una licencia de CC BY-NC-SA 4.0 Internacional
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_ES.

Esta licencia permite:

COMPARTIR (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato).

Bajo los siguientes términos:

RECONOCIMIENTO. Debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios.

NO COMERCIAL. Usted no puede hacer uso del material para una finalidad comercial.

COMPARTIR IGUAL. Si remezcla, cita o crea a partir del material, deberá difundir sus contribuciones bajo la misma licencia que el original.

Coordinadoras:

Juana Cecilia Angeles Cañedo

Alma Elisa Delgado Coellar

Christián Chávez López

Gestión editorial: Raúl J. Martínez

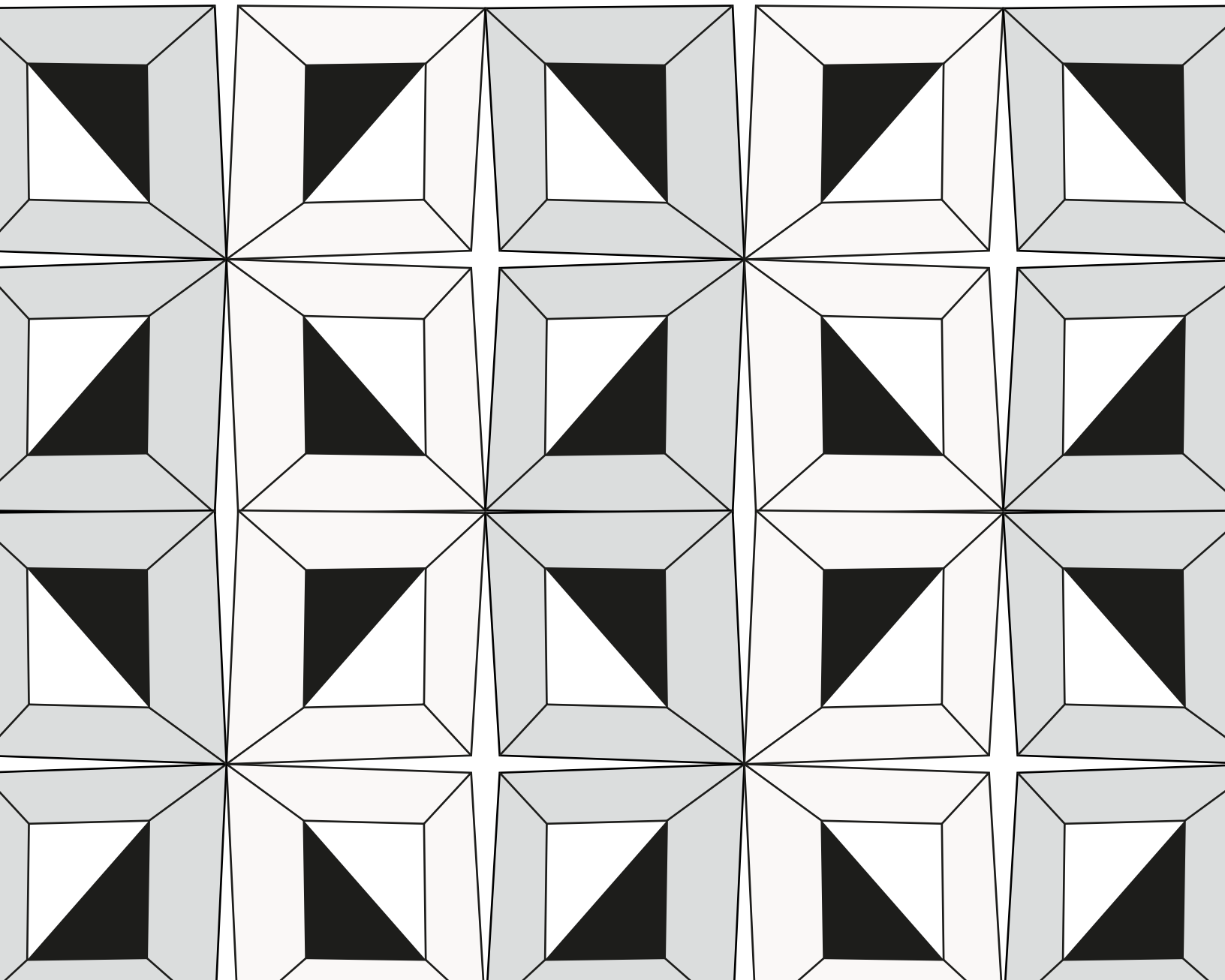
Corrección de estilo: Anelli Lara Márquez

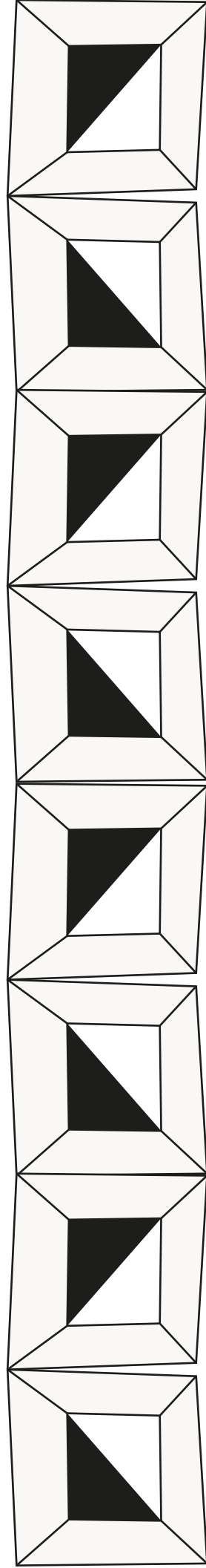
Diseño editorial: Alma Elisa Delgado Coellar

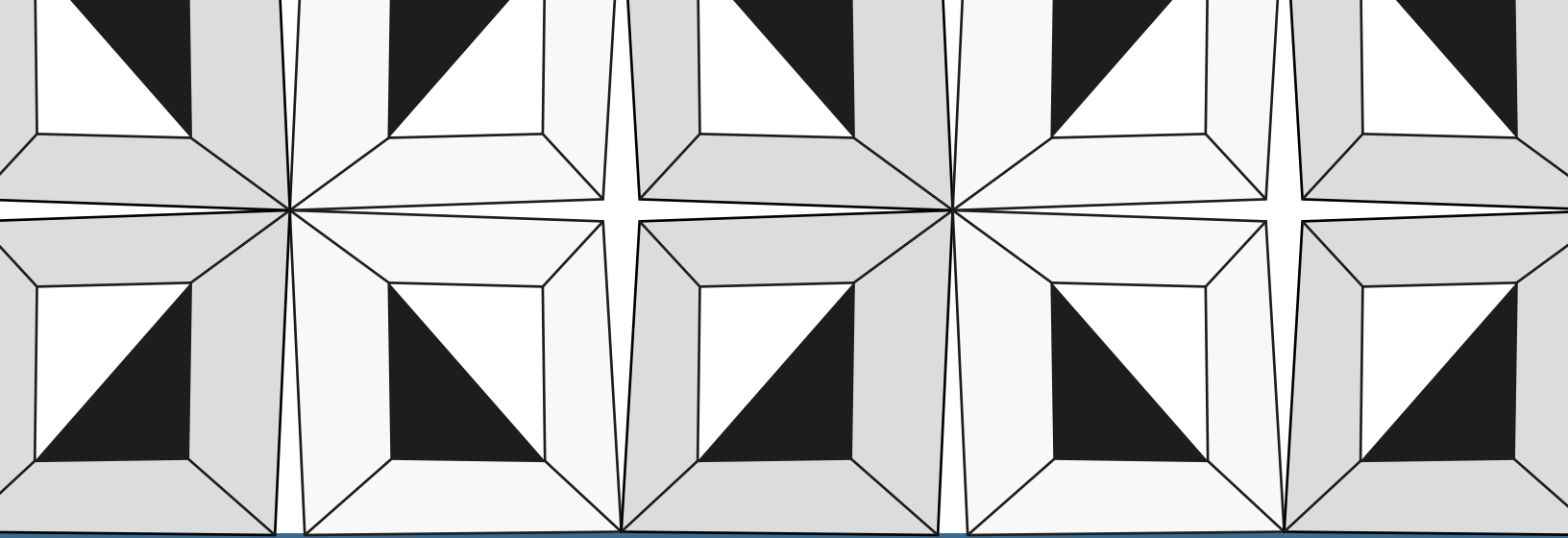


TRANSFORMACIONES Y RETOS DE LA EDUCACIÓN EN LAS ARTES Y LOS DISEÑOS TOMO **4**

Juana Cecilia Angeles Cañedo
Alma Elisa Delgado Coellar
Christián Chávez López
(Coordinadoras)







**TRANSFORMACIONES Y RETOS
DE LA EDUCACIÓN EN LAS ARTES
Y LOS DISEÑOS TOMO 4**

Juana Cecilia Angeles Cañedo
Alma Elisa Delgado Coellar
Christián Chávez López
(Coordinadoras)



ÍNDICE

PRÓLOGO.....P. 9

Martha Patricia Zarza Delgado

INTRODUCCIÓN.....P. 14

Jorge Luis Rico Pérez

CAPÍTULO 1.....P. 25

DESCOLONIZAR LA PERSPECTIVA EN EL ARTE Y LA PEDAGOGÍA

Oswaldo Granda Paz

CAPÍTULO 2.....P. 45

**HACIA UNA PEDAGOGÍA PLURIVERSAL EN EL CAMPO
DE LAS VISUALIDADES**

Raquel Eugenia García Cruz

Mauricio López Velasco

CAPÍTULO 3.....P. 69

**INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN DISEÑO Y ARTES: ESTRATEGIAS
DE ENSEÑANZA METACOGNITIVAS PARA UN APRENDIZAJE
EXPERIENCIAL SIGNIFICATIVO**

Cristina Amalia López

CAPÍTULO 4.....P. 93

**ESPACIO @ARTEAUTISTA. REFLEXIONES SOBRE AUTISMO
E INCLUSIÓN EN ARTES VISUALES Y MUSEOS**

Natalia Miralles Jara

CAPÍTULO 5.....P. 117

**LA EXPERIMENTACIÓN CON MATERIALES BIOBASADOS DENTRO
DE LA ENSEÑANZA DEL DISEÑO EN LAS UNIVERSIDADES
MEXICANAS**

Francisco Javier González Tostado

Ana Larisa Esparza Ponce

CAPÍTULO 6.....P. 137

**HACIA UNA EDUCACIÓN SOSTENIBLE EN ARTES Y DISEÑO;
TRANSFORMACIONES Y RETOS. EXPLORANDO LAS
POSIBILIDADES DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL
EN LA EDUCACIÓN, LA INVESTIGACIÓN Y LA DOCENCIA**

María Elena Martínez Durán

CAPÍTULO 7.....P. 163

**LA COMUNICACIÓN VISUAL EN LOS PROCESOS
DE DISEÑO GRÁFICO: EXPERIENCIA DOCENTE**

Elsa Chávez Álvarez

Verónica Beatriz Gamboa Canales

Aleida Rojas Barranco

CAPÍTULO 8.....P. 195

**EXPERIMENTACIONES EN LA CONSTRUCCIÓN
DE LA IMAGEN EN LA FILMACIÓN DE LAS ARTES ESCÉNICAS**

Alejandra Olvera Rabadán

Claudia Fragoso Susunaga

CAPÍTULO 9.....P. 221

**COMPLEMENTARIEDAD CONSTITUTIVA EPISTÉMICA:
CLÍNICAS DE SALUD IMSS**

Genaro Hernández Camacho

CAPÍTULO 10.....P. 251

ENSEÑAR Y APRENDER A DIBUJAR EN UN CONTEXTO CAMBIANTE

Huberta Márquez Villeda

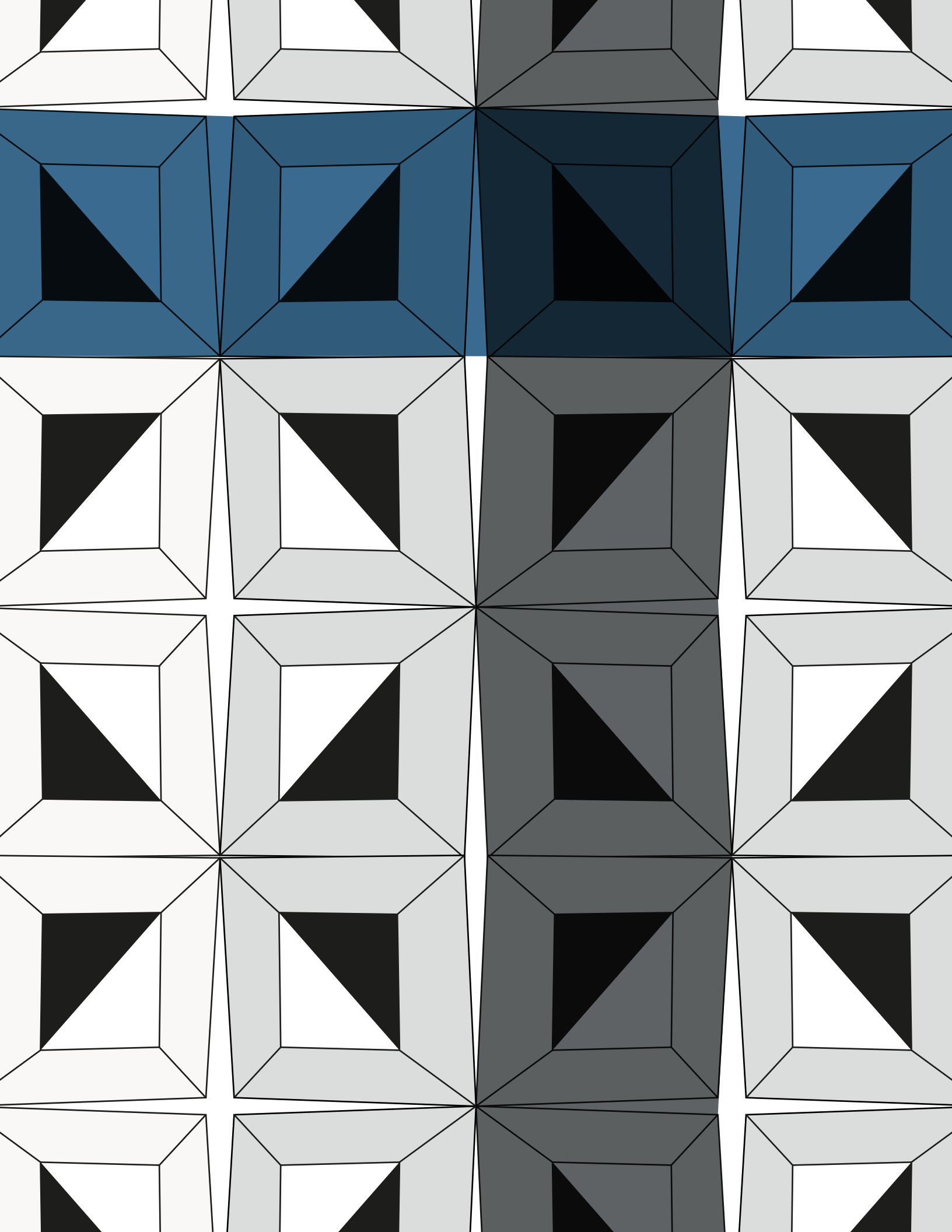
CAPÍTULO 11.....P. 272

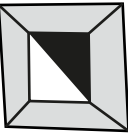
**DISEÑO Y ARTESANÍA; TRABAJO COLABORATIVO
Y EXPERIENCIAL**

María Guadalupe López Zepeda

Daniela Velázquez Ruiz

AGRADECIMIENTOS.....P. 300





PRÓLOGO

Martha Patricia Zarza Delgado

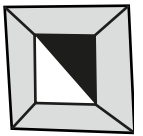
El presente libro tiene por objetivo discernir, teorizar y generar conocimiento sobre y para los diseños y las artes. Sin duda una tarea necesaria para la evolución y el fortalecimiento de las disciplinas en cuestión. Sobre todo, porque se trata de áreas en las que la práctica y materialización de una idea o proyecto son indispensables y esto pareciera, en ocasiones, alejarlas de ejercicios de reflexión o investigación más académicos. Sin embargo, debe entenderse que la construcción teórica puede considerarse como una acción creativa en sí misma, un medio que refleja no sólo una postura ideológica, también funciona como recurso de análisis, de comunicación o incluso de protesta y que cuando se realiza de forma efectiva y con fundamentos sólidos y congruentes, puede promover cambios necesarios en la producción del conocimiento, en la práctica profesional y en la educación.



La educación en las artes y los diseños es justamente el hilo conductor de esta obra, pues el ámbito educativo es el factor común de los capítulos que se presentan, todos de una u otra manera, con la intención de tener un mayor impacto en los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje, pero también con la aspiración de repercutir favorablemente en la construcción de una sociedad más equitativa, incluyente y sustentable. Así de trascendental puede ser el efecto de la actividad reflexiva en las diversas áreas del diseño y las artes.

Así pues, a lo largo de este libro, el lector encontrará que las y los autores de cada capítulo hablan desde la experiencia educativa, desde el trabajo investigativo o bien desde el ejercicio crítico, asumiendo posturas que, en términos generales, cuestionan lo establecido, lo normalizado y lo hegemónico, que desean romper con una visión unívoca, que promueven la interdisciplina, el análisis profundo, la decolonización, la inclusión, las posturas pluriversales, el pensamiento cuestionador y divergente, la experimentación y la investigación científica, así como el cuidado del medio ambiente, de las riquezas culturales y el uso de la tecnología como recursos de una enseñanza activa.

Se trata de un texto sobre educación en los diseños y las artes, sobre investigación y sobre nuevas miradas metodológicas y posturas en el diseño gráfico, industrial y arquitectónico, así como en las artes visuales, escenográficas y cinematográficas. Es un libro que evidencia la capacidad y necesidad de que las artes y los diseños se adapten a las condiciones y cambios socioculturales, pero sobre

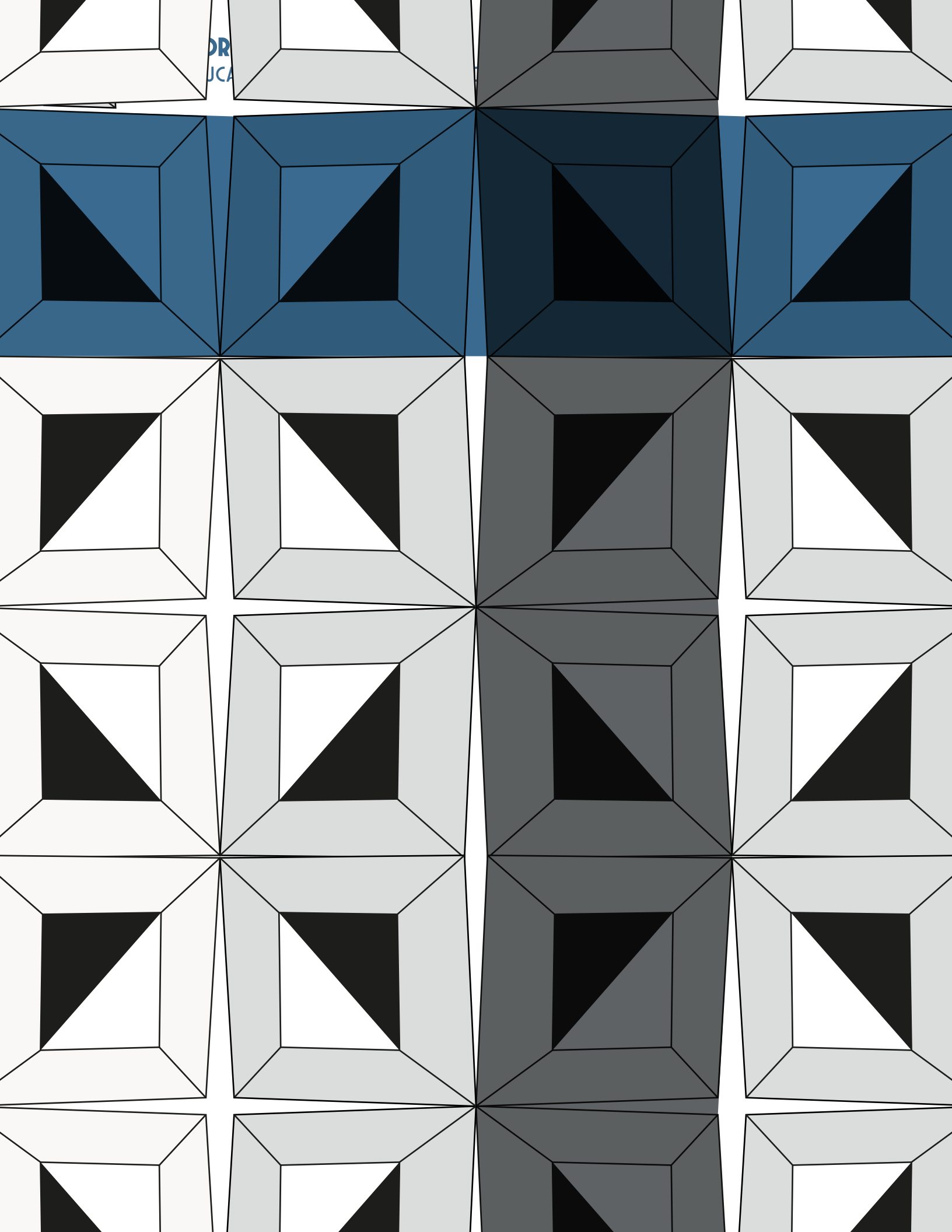


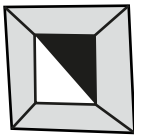
todo, esta obra refleja el interés del ámbito educativo por entender las transformaciones y asumir los retos de un contexto que cada día crece en complejidad.

Éste es un trabajo de gran valor para profesionales, estudiantes y académicos de las disciplinas creativas, pues les permitirá reflexionar sobre el valor de sus aportes, discutirlos, refutarlos, argumentarlos, ponerlos en práctica y cuando lo consideren pertinente, continuarlos y profundizarlos.

Finalmente, considero que, además del valor académico del contenido, los temas abordados también pueden ser atractivos para quienes, desde una postura de usuarios o consumidores de diseño y arte, buscan ampliar su conocimiento y perspectiva al respecto. Por todo lo anterior, recomiendo ampliamente la lectura de este libro, segura de que además de resultarles de mucho interés, encontrarán elementos suficientes de análisis y discusión.

Dra. Martha Patricia Zarza Delgado





INTRODUCCIÓN

Jorge Luis Rico Pérez

Diferentes especialistas sobre el tema de la educación superior han coincidido en apuntar que, dada la actual crisis social, los retos a los que se enfrenta su transformación suelen ser muy diversificados y complejos: Ello, en tanto que ha venido prevaleciendo una continua, cambiante, y hasta paradójica realidad dentro de la cual, los intentos por innovar se orientan a la búsqueda de opciones que traten de atenuar problemas derivados de exigencias impuestas por las tendencias actuales.

A partir del advenimiento de la pandemia por el virus SARS-CoV-2, durante la condición identificada como “aislamiento social” surgió la necesidad de adoptar de manera distintas modalidades educativas, tales como la semi presencial, en línea y a distancia. El fenómeno en cuestión condujo al asomo de una serie de interrogantes sobre los alcances y logros obtenidos en la educación en dicho periodo histórico para la humanidad.

El escenario de la pandemia originó, en principio, que una de las primeras líneas de atención fuese la de proponer soluciones que, a nuestro parecer, llegaron a desviar el foco de atención primordial, es decir el de buscar re plantear nuevos fundamentos que podrían regir, en lo sucesivo, a la educación. Todo parecía indicar que, ante la



emergencia sanitaria, se hacía necesario adoptar medidas tendientes a privilegiar las implicaciones de carácter administrativo y laboral, aún por encima de aquellas otras que coyunturalmente, podrían haberse orientado a tratar de lograr una mejor comprensión de las implicaciones asociadas a la transición de la modalidad presencial hacia otras como las indicadas en supra líneas.

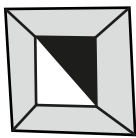
Coincidimos con Sánchez y Escamilla (2021) en el sentido de que, ante diversas circunstancias “se debe considerar como punto de partida una reflexión sistemática sobre posibles vivencias y/o resultados de investigación, orientado en todo momento a intentar articular un enfoque integrador en lo que se refiere a los campos de la semántica, la epistemología y la ontología”. Es por ello que, desde nuestro punto de vista, en dicho momento resultaba importante ensayar nuevas propuestas que se orientasen a retomar la discusión y reflexión para proponer soluciones capaces de trascender las medidas meramente pragmáticas y utilitarias. En otras palabras, resultaba deseable aprovechar la oportunidad para respaldar la experiencia vivencial de las y los docentes, a fin de poder llegar a sistematizar su labor académica y de contribuir con ello a profesionalizar su docencia.

Pese a que lo antes referido pareciera razonablemente lógico, y justificable, es de sorprender que dentro del ámbito educativo existen condiciones que llegan a convertirse en obstáculos y restricciones para lograr la mejora respectiva. Uno de tales obstáculos lo constituye, por ejemplo, la predominancia del paradigma positivista, el cual se encuentra muy arraigado en nuestro medio y que, de paso está decirlo, ha venido “encajonando” al fenómeno educativo dentro de cartabones de corte eminentemente cuantitativistas, como si



se tratara de un fenómeno netamente cosificable y dejando de lado que su ubicación real se acerca más al ámbito de las ciencias sociales y humanas, donde la intersubjetividad cobra mayor relevancia. Como es de suponer, lo anterior llega a tener fuertes implicaciones por cuanto que, al momento de intentar comprender la parte subjetiva de la realidad, aparecen errores e imprecisiones de carácter epistemológico, las cuales debieran ser consideradas al momento de intentar innovar en educación. Es por ello mismo que varios autores coinciden en la conveniencia de que las Ciencias de la Educación puedan ir transitando gradualmente hacia la adopción de alternativas de interpretación para acceder a mejores alternativas cuando se trate de buscar la intervención educativa, a fin de trascender la postura positivista, toda vez que, parafraseando a Herrera y González (2010) dichos enfoques: “asumen distintos modos de entender la construcción del conocimiento sobre la realidad, por cuanto que el primero (el enfoque positivista) extiende la lógica de la propia de los fenómenos empíricos hacia los fenómenos sociales y el segundo (enfoque hermenéutico) reconoce la particularidad de los fenómenos, dentro de contextos que se ubican históricamente determinados”.

En otro sentido, López (2013) concibe al proceso educativo como “un conjunto de tareas ordenadas orientadas a promover el aprendizaje, mismas que se encuentran enraizadas dentro de la dimensión personal del ser humano y que, por lo tanto, no resulta pertinente evaluar o hacer seguimiento a las actividades y prácticas asociadas solo desde parámetros exclusivamente utilitarios o pragmáticos, a través de datos numéricos”. De acuerdo con ello, resulta posible afirmar que el tema de las transformaciones, vía

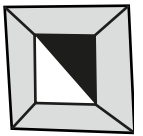


innovación educativa, debieran partir, primordialmente, del hecho de buscar mejorar los procesos, considerando al acto educativo desde una perspectiva integral, es decir, tomando en consideración la interconexión de todos los elementos y factores asociados a los sujetos, al conocimiento, a la tecnología y a los métodos.

De conformidad con lo antes referido, quienes hacen sus aportaciones en el presente texto, parecen coincidir bajo el denominador común de concebir la generación de propuestas, previo análisis de aspectos de tipo ontológico y epistémico, a fin de poder sustentar mejor las diversas estrategias didáctico-pedagógicas resultantes. Unas estrategias cuya aplicación pragmática sea capaz de articularse a la rica experiencia que las y los docentes han venido acumulando en el campo del aprendizaje y la enseñanza propio de las artes y el diseño.

Adentrándonos ya al contenido específico del texto se inicia tratando de acceder a la comprensión de mecanismos tendientes a descolonizar la perspectiva en el arte, partiendo de problematizar sus formas o tipos y abordándolas desde la óptica del macrorelato. La intención se orienta hacia una fundamentación pertinente en el campo de la pedagogía, bajo la expectativa de abrirse a nuevas posibilidades que sean capaces de desafiar la canonización en el campo de las artes desde el punto de vista de la integración del lenguaje.

El segundo capítulo consiste en hacer una aproximación a la relación que ocurre entre la *visualidad y el poder*, desde los límites del conocimiento y la universalidad, dentro de la hegemonía del moderno sistema colonial. Ello, articulado a una propuesta pedagógica, pluriversal, que se orienta a expandir narrativas, saberes y sentires, mediante la producción de imágenes y bajo la



posibilidad de construir entornos horizontales que amplíen los espacios de producción de conocimiento, mediante la conciliación de una discusión racional con aplicación al ámbito comunitario.

En otro de los capítulos se hace una exploración investigativa que fue desarrollada mediante la aplicación de estrategias para adaptar a los desafíos propios de la era actual aquellos aspectos que privilegien el aprendizaje dinámico, estimulante y potenciador, mediante el fomento de la creatividad, el pensamiento divergente y la aplicación práctica del conocimiento. Los resultados de esta experiencia dejan en claro el hecho de que resulta factible pensar en la posibilidad de acceder a lograr un enfoque integral de la enseñanza, desde el ámbito de la diversidad y la sostenibilidad, considerando al entorno comunitario.

Más adelante se aborda una experiencia sobre el uso y aplicación de una plataforma para difundir actividades que, durante la pandemia, fomentaron la creación artística de personas en el espectro autista. Dichas actividades consistían en la oferta de talleres de dibujo, creación de personajes, y modelado en plastilina, entre otros. A través de ello fue posible lograr una mayor y mejor inclusión de los beneficiarios, en favor del ámbito sensorial y/o comunicativo. Se muestra, además, la manera en que dichas actividades fueron capaces de promover mejoras significativas en el ejercicio de los derechos culturales de dichas personas.

En otro de los capítulos se presentan los avances de una propuesta que buscaba fomentar la interacción de los estudiantes hacia la iniciativa privada, en el ámbito de la responsabilidad social con miras a desarrollar materiales biológicos para reducir la dependencia de proveedores centralizados, a la vez que minimizar



las huellas ambientales. Se explica cómo fue que dicha experiencia incidió en beneficio del proceso formativo de los estudiantes, desde la implementación de nuevas opciones pedagógicas que incorporaban la inteligencia artificial con fines formativos y de investigación, orientándose hacia el desarrollo de habilidades digitales. Se reflexiona sobre el futuro de la educación sostenible en artes y diseño con Inteligencia Artificial (IA), considerando al hecho de enfrentar los desafíos de adaptar los programas educativos, formar a los docentes y promover la ética y responsabilidad en su aplicación. Se sugiere analizar en qué medida dicha herramienta de la IA puede llegar o no a fomentar la autonomía y creatividad de los estudiantes sin menoscabo del fomento al desarrollo de la expresión artística.

Posteriormente se aborda el tema de la comunicación visual, con énfasis al análisis de aquello que resulta relevante para el diseño gráfico, partiendo de revisar aspectos que tienen que ver con la teoría del signo y las técnicas de comunicación visual. Se hacen aportes sobre algunos ejemplos didácticos que muestran a la comunicación visual como marco de referencia teórico-práctico para la formación del diseñador gráfico y se pone de manifiesto la intención de asegurar una efectividad comunicacional. Asimismo, se comenta que tales teorías se constituyen en recursos aplicables, de acuerdo con necesidades específicas, sin que ello implique que existan propuestas con mayor relevancia que otras.

En un capítulo subsecuente se aborda la construcción de la imagen en la filmación de artes escénicas, mediante procesos de creación interdisciplinaria que hacen posible a los medios tecnológicos incursionar en los denominados formatos transmedia. Se analiza la relación que existe entre el cuerpo, el espacio y el tiempo



dentro de la filmación de cuerpos danzantes, a partir de la premisa de que la mirada se construye desde el cuerpo, sobre todo, en los procesos de creación de artes escénicas que se filman desde la temática femenina.

Otro de los capítulos aborda la temática relacionada con la complementariedad constitutiva epistémica en clínicas de salud del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), mediante la impartición de talleres de arquitectura, a partir de la implementación de un sistema de tipo constructivista. Asimismo, se alude a diversos aspectos que podrían asociarse al obstáculo epistemológico en dicho campo, reconociendo distintas categorías de análisis de coherencia dentro del ejercicio educativo, misma que podría ser utilizada por los profesores cuando pretendan que sus estudiantes vinculen la teoría y la práctica, para llegar a trascender el actual enfoque superficial del PEA hacia otro de mayor profundidad, cuya característica fundamental sea la motivación intrínseca. Por otra parte, se desvelan concepciones asociadas a la educación, el aprendizaje y el conocimiento y se proponen estrategias para la construcción de una base epistemológica, concluyendo que la educación, el aprendizaje y el conocimiento están estrechamente ligados a la manera en que los estudiantes de arquitectura interactúan con su objeto de estudio.

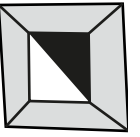
En el penúltimo capítulo se hace una exposición sobre experiencias relacionadas en el nivel de educación superior, las cuales se desarrollaron durante la cuarentena impuesta con la llegada del virus del SARS-CoV-2, bajo la perspectiva de intentar incursionar en la enseñanza a distancia mediada por las tecnologías digitales. Para ello, se emplearon procesos metodológicos que guardan relación con el enfoque fenomenológico, a través de la charla, la narrativa y



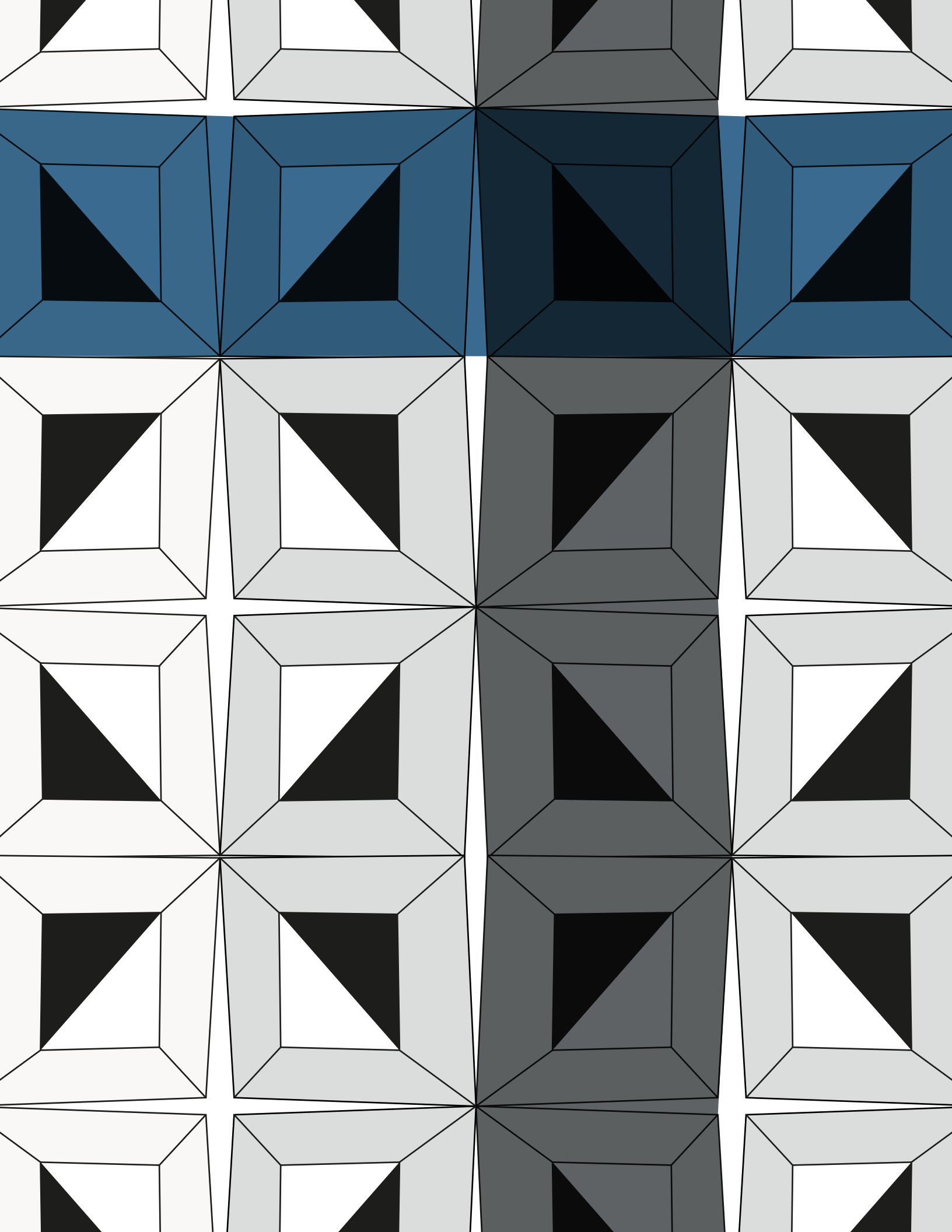
la expresión libre, siendo posible percatarse, asimismo, de la gran capacidad de adaptabilidad de los estudiantes y concluyendo que, en este campo, las posibilidades de formas de enseñar y, aprender pueden resultar muy diversificadas.

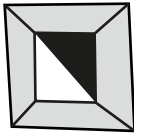
En el último capítulo se presenta una propuesta de enseñanza-aprendizaje por unidades, promoviendo la colaboración entre artesanos y diseñadores, bajo la idea de que estos últimos puedan revalorizar el proceso artesanal. De igual manera, en sentido recíproco, se asume que el propio artesano pueda ser capaz de identificar y aplicar las nuevas posibilidades del diseño, a fin de estar en mejor posibilidad de combinar recursos y procurar una mayor eficiencia de los procesos. Se reflexiona conceptualmente sobre lo que implica el ser artesano a través de la teoría de los micropoderes, desde donde emergen aspectos de identidad, autoridad y compromiso, para avanzar en el sentido de aspirar a la reflexión crítica que permita explicar la manera en que estas dinámicas afectan la producción, distribución y valoración de los objetos artísticos.

Como consideración final para el apartado introductorio del presente texto, mismo que forma parte de la colección Transformaciones y Retos de la Educación en las Artes y los Diseños, es posible resaltar que todos los tópicos abordados son escritos por expertos (as) cuya práctica docente o investigativa en el nivel de educación superior y, específicamente, en el campo de las artes y el diseño, ofreciendo al público interesado, una visión integradora que le permita disponer de un importante referente teórico metodológico cuando intente sistematizar sus prácticas en el campo de acción propio de las artes y el diseño. En síntesis, el texto hace importantes aportaciones que seguramente lo diferencian de otros similares, partiendo de privi-



legiar el enfoque ontológico y epistémico, a la vez que articulándolo a vivencias y experiencias docentes asociadas a la rápida evolución tecnológica, así como a la complejidad e incertidumbre, propias de nuestra actual sociedad post moderna.





CAPÍTULO 1. DESCOLONIZAR LA PERSPECTIVA EN EL ARTE Y LA PEDAGOGÍA

Oswaldo Granda Paz

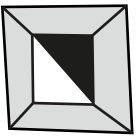
RESUMEN

En esta ponencia se hace un recorrido por diferentes perspectivas, aplicadas a las representaciones del espacio y las formas; es decir, se indaga cómo se instauran las diferentes formas de ver. De igual manera, se reliva y conflictúa el hecho de que la perspectiva lineal, conformada en la modernidad occidental, se asuma como única o verdadera.

Con este antecedente, se plantea la necesidad de incorporar perspectivas que ayuden a descolonizar las prácticas pedagógicas del arte. Se busca posibilitar formas de representación que conlleven elementos ideológicos, culturales y artísticos eclécticos.

Por lo antes mencionado es necesario repensar e investigar las relaciones entre las maneras de ver pertenecientes a los campos del arte occidental que se utilizan en las prácticas sociales hoy; valga decir, en los campos de la investigación-creación, y todas las disciplinas que se relacionan con lo artístico.

PALABRAS CLAVE: Arte – Modernidad – Pedagogía – Perspectiva – Representación.



ABSTRACT

This presentation takes a tour of different perspectives, applied to the representations of space and forms; That is, it investigates how different ways of seeing are established. Likewise, the fact that the linear perspective, formed in Western modernity, is assumed to be the only or true one is highlighted and conflicted.

With this background, the need to incorporate perspectives that help decolonize art pedagogical practices arises. It seeks to enable forms of representation that involve eclectic ideological, cultural and artistic elements.

Due to the afore mentioned, it is necessary to rethink and investigate the relationships between the ways of seeing belonging to the fields of Western art that are used in social practices today; That is to say, in the fields of research-creation, and all the disciplines that are related to the artistic

KEYWORDS: *Art – Modernity – Pedagogy – Perspective – Representation*

INTRODUCCIÓN

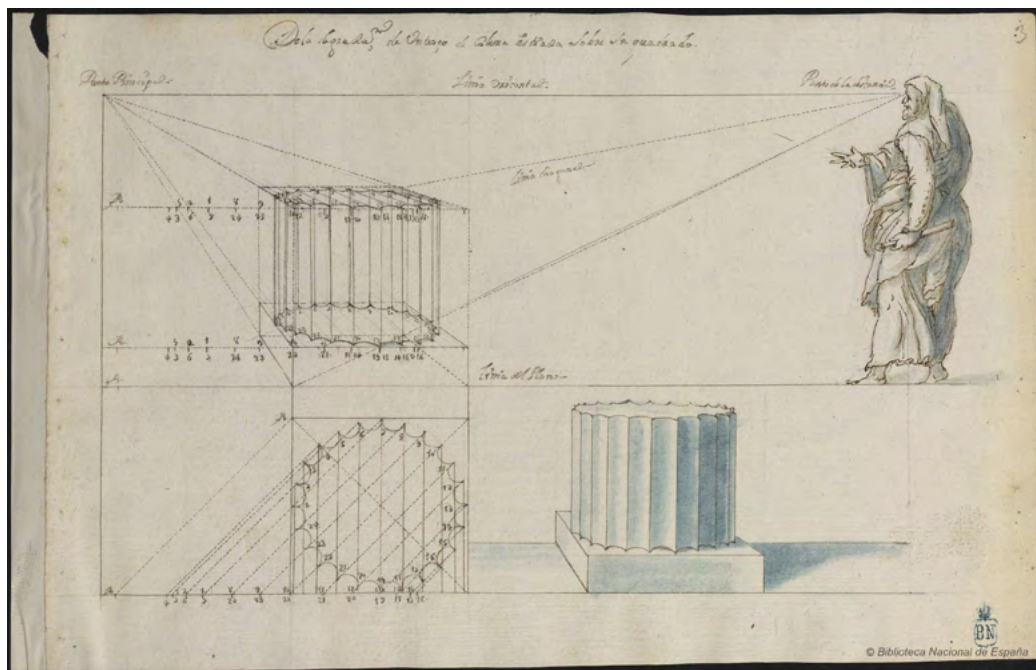
Los conceptos y prácticas artísticas que se producen en la cultura occidental comportan un sentido hegemónico, frente a las otras culturas. Para objetar ese esquema de pensamiento, se debe iniciar por dejar de considerar, como es frecuente, que la única perspectiva existente es aquella generada en el contexto renacentista. En conse-



cuencia, este escrito trata de presentar una posibilidad de reubicación del concepto y la práctica de la perspectiva como forma visual.

El encuadre que de ella realiza Panofsky, entre otros, lleva a creer que históricamente la perspectiva debe ser la forma de ver preponderante, a partir de Boecio y su difusión con Brunelleschi y Donatello hacia 1450, quizá como memoria y desarrollo de “un procedimiento geométrico o perspectivo”, al cual la Antigüedad Clásica no había renunciado (Panofsky, 1995).

Su planteamiento es *ver a través de*, que también equivale a una perspectiva. Mas es conveniente preguntarse ¿Cuáles fueron las maneras de ver de las culturas primevas, de las tardomodernas, y ahora de las posmodernas, de las orientales y las americanas? Para responder hay que ver la perspectiva lineal, aplicada y estudiada desde la Antigüedad hasta la Modernidad occidentales, como sólo una de las muchas perspectivas que ha generado la humanidad.



Anónimo italiano. Florencia (1600)
Tratado de perspectiva. Lápiz, pluma y aguada azul; 189 x 288 mm.
(Biblioteca Digital Hispánica: Signatura DIB/15/64/3).



I. EL PROBLEMA DE LA PERSPECTIVA / FORMAS O TIPOS

La perspectiva no debe entenderse exclusivamente como la forma de crear la ilusión de profundidad, esa es la construcción visual que se usa en el Renacimiento y coincide con el pensamiento de un humanismo antropocéntrico. En distintas épocas el hombre ha pensado diferente, por tanto ha representado el espacio de distintas maneras^[1].

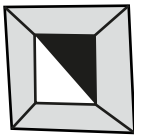
La manera de ver claramente (esto significa el término latino *perspicere* o *perspectiva*) depende del estadio y el ámbito cultural, el cómo se entiende el espacio y el lugar del hombre; de ahí que siguiendo la afirmación de Giedion (1995), la concepción espacial depende de una actitud frente al mundo.

En el Renacimiento, el ojo humano domina como observador y como contemplador, y se dice que “... representaba gráficamente mediante la proyección perspectiva” (Giedion, 1995, p. 479).

Entonces, y aquí está el sofisma, desde el Renacimiento se representan las formas como las ve el ojo, no como las cosas son, mientras en otras épocas el hombre la representó como las quiso pensar y ver; estos son los tres órdenes que han regido las perspectivas.

Por tanto, no se debe creer que las representaciones de culturas en donde la primera acepción no se practicó, no contienen “profundidad” o carecen de perspectiva. Dicho concepto logra la representación de lo visto, pues puede plantearlo desde diversas estructuras; en tanto el lenguaje es una construcción artificial, convencional.

[1] El término latino perspectiva significa *manera de ver claramente*, depende del estadio cultural y en él, cómo se entiende el espacio y el lugar que ocupa ideológicamente quien piensa ese espacio y los cuerpos que disponga allí. En el renacimiento el hombre fue el centro, de ahí que como afirma Giedion (1985).



Así, en los análisis estilísticos del arte rupestre, tratar de encontrar en la representación del espacio, una perspectiva natural o lineal, bajo el equívoco de que todas las culturas lo buscan, es un error. Los artistas primitivos y los modernos no coinciden en sus preocupaciones en cuanto a las técnicas de representación.

La perspectiva clásica como posibilidad técnica se empieza a usar entre los griegos. Ellos habían analizado, entre otras cosas, la posibilidad que tenían de engañar al ojo para generar en las formas plásticas la ilusión de una perfecta linealidad, como al corregir la curvatura de las columnas para hacer creer al observador que está frente a una representación del espacio (total) en un plano. Por otro lado, utilizaban criterios de conformación diferentes según se tratara de obras de pared, de caballete o para el teatro, ésta última conformaba la denominada perspectiva de *skenographia*^[2].

Es bueno, además, preguntarse sobre otras perspectivas en culturas anteriores y contemporáneas.

Las perspectivas pueden agruparse en dos órdenes, naturalista y cultural. La primera imita al ojo humano y corresponde a la perspectiva lineal (en todas sus variantes); la segunda alude a las modalidades que ha creado el hombre en distintos estadios. Otra categorización fue elaborada por Gáurico en 1504, quien dividía la perspectiva en gráfica y fisiológica, una pertenece al dibujo y la otra a la física. La perspectiva del dibujo tendría que ver con las partes por separado y con el todo unitario (Gáurico, 1989, p. 215).

[2] En Grecia hablaron de la perspectiva y sus cualidades Demócrito, Anaxágoras, y Agatarco (Tatarkiewicz, 1991, p. 117).



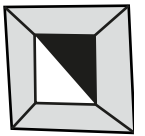
Se debe tener en cuenta que la representación perspectiva de un objeto, se toma de manera más trascendente que la del espacio sobre el cual descansa. En algunos casos –esto se debe reevaluar partiendo de lo afirmado por investigadores como Giedion– en la perspectiva centrada en los objetos (como cuando la perspectiva *tordeu* representa personajes), se advierte el sentido de la construcción relacional entre ellos y el espacio en donde se ubican.

La perspectiva *naturalis* del mundo antiguo trataba de imitar en su totalidad al ojo, o sea que intentaba mostrar todo, incluyendo la curvatura que forma el ojo humano. En “oposición” a esta perspectiva Leonardo y otros renacentistas no asumen totalmente la perspectiva *artificialis*, se inclinan por desarrollar simultáneamente otros dos elementos: el claroscuro y el difuminado de los contornos, y la perspectiva que entonces se denominó aérea queda definida por Leonardo en el *Tratado de la pintura*.

En el transcurso de la historia se han desarrollado varias perspectivas como se verá en seguida:

I.I. *Perspectiva jerárquica*

Ésta se produce porque la forma de representación se deja guiar por la jerarquía de las formas y no por su semejanza con la realidad, así pues, a mayor conocimiento de lo expuesto probablemente se encuentre una representación de mayor tamaño y detalle (afecto-cercanía). Por añadidura, su uso permite construir el espacio. Dicho de otra forma, determinado espacio puede ser ocupado por determinadas formas.



Existen coincidencias de esta representación con el arte infantil (primario) y el tipo de perspectiva jerárquica usada por culturas como la egipcia (primitiva). Ya lo observó Giedion: “La concepción espacial de los egipcios condujo a otro sistema de representación, en el cual lo que quedaba plasmado sobre un plano vertical eran varios aspectos del mismo objeto, sin distorsión y a su tamaño real.” (1995, p. 479).



Relieve pintado con representación de escena nilótica de la mastaba de Nikauisesi en Saqqara.

Tomado de: Mascort, M. (2024). “Pintores del antiguo Egipto, los artistas que iluminaban el paso al más allá”. (N. Geographic, Ed.) *Historia*. Recuperado el 26 de 5 de 2024, de https://historia.nationalgeographic.com.es/a/pintores-egipto-artistas-queplasmaron-mas-alla_20784.



1.2. *Perspectiva aspectiva*

Partiendo del interés por representar las formas no como se ven ni como son, sino impulsados por crear un ideal, la representación corresponde ya a un recurso eminentemente estético. En el arte egipcio no solo se dispuso de una jerarquía en la distribución espacial, se utilizó una perspectiva focalizada en cada forma; para ello, se empleó la que Heinrich Schäfer (1986), y otros, denominaron perspectiva aspectiva, que consiste en presentar aquello que se refiere desde el ángulo más representativo.

Esta concepción aspectiva es la que lleva a que las formas humanas se encuentren con las cabezas de perfil y los ojos de frente, el torso de frente y las piernas de perfil, etc. Esta perspectiva intenta ofrecer la mejor información sobre lo que se muestra, dibujando o pintando esa figura desde su “apariencia” más importante y más propia.

1.3. *Perspectiva comba*

En este tipo de perspectiva se representa la totalidad del tema, es decir, se incluye cada una de sus partes; en oposición a la lineal o renacentista, donde se presentan apartados de lo que se ve. Se trata de una forma curvada que “toman algunos cuerpos sólidos al doblarse”, por tanto, la comba es la bóveda donde pueden observarse los objetos o seres y presenta una panorámica o totalidad que rodea al espectador, gracias a que se pueden representar las cosas internas o externas de un determinado tiempo-espacio.



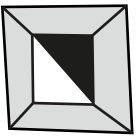
Como evolución de la perspectiva comba, la cual ya persigue mostrar la totalidad, estarían las que se abocan a representar la cuarta dimensión, como pretendieron el cubismo o el futurismo.

1.4. *Perspectiva tordue*

En la representación del espacio del arte primevo, no prevalece la imitación de la realidad en relación con el ojo, sino en relación con el objeto y su significado. Ello hace recordar que las sociedades primitivas muchas veces consideraban al objeto, de manera trascendente e incluso animista. De ésta estructura fue partidario Platón al pedir que el artista no tuviera en cuenta la perspectiva y que en cambio presentara las cosas “como son”.

Quizá la importancia de los elementos a representar hizo que se genere esta perspectiva, en la que se observa el resalte de frente o de perfil de acuerdo con la importancia social o eventual de los individuos. Esta estrategia se utilizaba para presentar personajes o animales en los que algunos elementos de la cara (como ocurre en las máscaras africanas) aparecen de perfil o de frente. Dicha estrategia no es exclusiva de los primevos, pues aparece también en el arte de las altas culturas.

Para entender la perspectiva *tordue*, primero es necesario plantear que en las representaciones visuales hay varias posibilidades. La primera es la representación de la cosa o forma, tal como se ve (una construcción que pasa por una forma de ver, la del ojo humano). Otra donde, aunque se podría representar el objeto o la forma como es, no siempre coinciden lo que se ve y cómo se representa; y una tercera, en la que se integra la forma en determinada circunstancia o contexto.



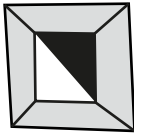
El ojo humano por su funcionamiento, tiene determinada forma de ver y determinada capacidad, no puede ver todo lo que está en una comba, ni puede ver lo que esté atrás de él mismo, solo expone la parte de la información, que ve desde donde esté ubicado. Jamás va a presentar circunstancias que rodeen al objeto y no se vean desde el punto donde se ubica el observador.

Este elemento compositivo de la construcción perspectiva es recurrente entre los egipcios, pero esta estrategia de presentar una parte de perfil y otras de frente, forma parte de la técnica perspectiva llamada igual que esta estrategia, *tordue*.

Jo. Archiepiscopi Cantuariensis
Perspectiva communis



Juan Peckhamn (1482). *Perspectiva communis*. Coloniae: Birckmann.



1.5. *Perspectiva lineal, renacentista o naturalista / artificialis*

La perspectiva lineal, también conocida como *perspectiva artificialis*, es un recurso gráfico (matemático/geométrico) que intenta imitar la naturaleza. Logró trascender desde que la formulara Brunelleschi en 1413 mediante sus estudios, acerca de las ideas de Giotto^[3], Pietro Lorenzetti^[4], Duccio y Ambrogio Lorenzetti, pero se divulgó especialmente a través de las obras de Donatello, Alberti, entre otros.

La perspectiva lineal se desarrolla en Italia tanto en lo teórico como práctico y de ahí se difundió a otros países. Durero viajó a Italia para aprender perspectiva y en su tratado recoge las ideas de Alberti; sin embargo, se aplicaba desde antes, por ejemplo, en obras de Van Eyck.

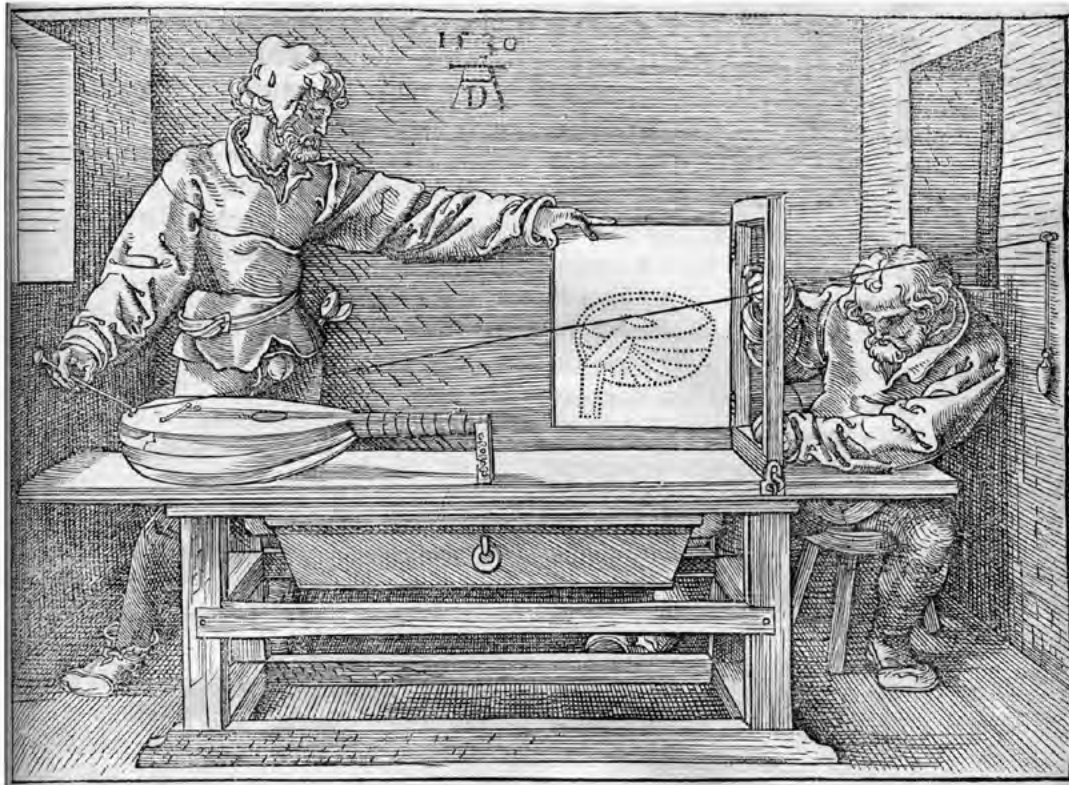
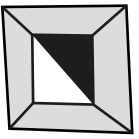
De igual forma, surge en el momento histórico y filosófico del hombre renacentista.

A partir de su introducción, todo se mira a través de una simulación del ojo humano que dicta la construcción del espacio y de las formas que lo pueblen.

Presenta la construcción del espacio como una imitación de la imagen que transmite el ojo humano al cerebro, por lo que conviene denominarla también perspectiva naturalista. En esta categoría se incluyen todas las variantes (angular, aérea, “*cornutta*”, “nórdica”, “naturalista”, caballera, etc.), que responden a la construcción de un solo lenguaje naturalista y, aunque es una manera de ver, es aún una forma simbólica.

[3] Los aportes de Giotto se conocen a través de su seguidor Cenino Ceni.

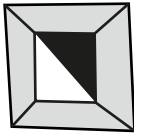
[4] Pietro Lorenzetti utiliza perspectiva en su pintura “El nacimiento de la Virgen” de 1342.



Albero Durerro (1525). “El dibujante y la guitarra”,
en *Underweysung der Messung, mit dem Zirckel und Richtscheyt, in Linien, Ebenen unnd
gantzen corporen*/Viertes Buch. Nueremberg: Gedruckt, p. 176.

1.6. *Perspectiva simbólica*

Panofsky (1995) define la perspectiva clásica como “forma simbólica”, aunque en realidad, es solamente una, entre varias. Esta categoría de perspectiva hace alusión a la representación del espacio a través de símbolos, y se refiere a formas que recurren a una presentación interiorizada, conceptualizada y plasmada como símbolo en coherencia con una ideología cultural. Es conocida por encontrarse en obras de “ilustradores” de crónicas y textos históricos medievales.



1.7. *Perspectiva invertida*

Fue analizada por Pável Florensky (2005) para aludir especialmente a las pinturas del arte bizantino, en él se presentan personajes y objetos cuyo punto de fuga está en el ojo del observador, por ello el nombre asignado de invertida o inversa. Al contrario de la lineal, los objetos o formas más lejanas aparecen más grandes y el punto de fuga está fuera del cuadro.

2. LA PERSPECTIVA COMO MACRORELATO

Las perspectivas están relacionadas con unos cronotopos y es apenas lógico que cada una de las mencionadas corresponda a una forma de entender el espacio real, así como cualquier otro (ficcional, formal, representacional, estético); por ende, constituye una forma expresiva o “poética”.

En esta dirección, cobran importancia las indagaciones de Boris Uspensky (citado en Juliá, 2002), formalista ruso seguidor de Bajtín, en su obra *Una poética de la composición. La estructura del texto artístico y la tipología de una forma composicional*, donde plantea que en la obra de arte se presentan dos órdenes de perspectiva, una que resulta sólo en lo expresivo y otra en el contenido. Habría que pensar lo expresivo como correlacional en tanto lenguaje, e igualmente el contenido como correlacional en tanto filosofía de las formas o semiótica propia del artista o de la cultura. Uspenskuy señala:



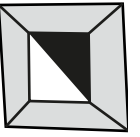
Podemos considerar el punto de vista como una posición ideológica y evaluadora, podemos considerarlo como una posición espacial y temporal de quien produce la descripción de los hechos [...] podemos estudiarlo con respecto a características perceptivas; o podemos estudiarlo en un sentido puramente lingüístico [...]; y así sucesivamente (Julià, 2002, p. 29).^[5]

Como se ha visto, las limitaciones representacionales de la perspectiva lineal renacentista o naturalista, son estructurales, pues no permite presentar una forma u objeto en su contexto o en su circunstancia; a diferencia de lo que pasa al abordar temas con animales o personas embarazadas en el arte primitivo o en el contemporáneo, como es el caso de *Mujer embarazada* (1913), de Marc Chagall.

Estos son algunos ejemplos de muchos que sólo encontraron solución técnica y simbólica al dejar de lado las reglas de la perspectiva lineal.

Por su parte, el mundo de la producción pictórica, teatral, televisiva y cinematográfica, sobre todo en estas dos últimas categorías, al usar cámaras que producen una imitación del ojo, imponen su perspectiva en todos los espacios de la realidad y, en consecuencia, la perspectiva naturalista es considerada la forma canónica.

[5] El término latino “*perspicere*” a su vez surge del griego *óptika*. La manera en que se ve, y cómo se forman las imágenes, fue una preocupación de las culturas antiguas; resurge en la Edad Media con el árabe Alhacén que escribe sendos tratados de óptica en el año 1.200. En lo práctico durante toda la Edad Media, la perspectiva se relaciona con lo escenográfico, de manera que las investigaciones de esta forma estética también se van a cruzar con las de los grupos de teatro que necesitaban telones de fondo. v.gr., las mojigangas, etc. Volaterrani en 1506 dice “la óptica, que nosotros solemos llamar perspectiva, pertenece a la ciencia de la geometría” (cit. en Tatarkiewicz, 2004, p. 73), pero tanto la geometría como la matemática son construcciones culturales ideológicas paralelas a la naturaleza.



Marc Chagall (1913), *Mujer embarazada* (La femme enceinte),
óleo sobre lienzo, 193 x 116 cm., Museo Stedelijk, Amsterdam.



3. PERSPECTIVA Y PEDAGOGÍA (EDUCACIÓN DE LA MANERA DE VER DESDE LO NO OCCIDENTAL).

Como se ha dicho, en la cultura moderna prima la representación mediante la perspectiva clásica, por lo que el pensamiento obedece a un instrumento canonizado. Asimismo, cuando se privilegia en la escuela y en toda la cultura visual diaria, se enfatiza su importancia como si fuera única e incontrovertible.

Esta perspectiva con todas sus implicaciones se introduce de manera determinante en la vida pedagógica: en las ayudas educativas, en los videos, en el cine educativo, el teatro e incluso la música.

En este sentido ¿no sería importante hacer un giro en el tipo de perspectiva gráfica que se utiliza en el arte, como ejercicio pedagógico y de apreciación artística en los espacios destinados a la creación artística?, ¿no se deberían introducir en las escuelas y en los talleres/facultades de arte otras perspectivas?

Está muy arraigada la costumbre de ver, y representar la realidad en perspectiva lineal, parece que fuera más fácil que en otras, pero no es así todo el tiempo, como sucede con la ya mencionada la proximidad entre la perspectiva del arte infantil y la perspectiva primeva.

Hay que pensar que existen perspectivas más culturales y menos naturales, es decir construcciones ideológicas diferentes, que no imitan la realidad natural, sino que construyen una realidad paralela y pueden usar otra forma de ver, otra perspectiva, de hecho, esto es lo que ocurre en las culturas primitivas.



4. CONCLUSIONES: DESCANONIZAR LOS MACRORRELATOS AL INTERIOR DEL PENSAMIENTO ARTÍSTICO

Se ha presentado una visión global de diferentes perspectivas y con ello se cuestiona el hecho de la canonización en el mundo de las artes, pero también en la sociedad de un solo tipo de perspectiva: la lineal o clásica, que comporta la ideología y la praxis social occidental, junto con componentes del arte como el tema o los contenidos, a saber, manifestaciones de alienación, otredismo, etnicismos negativos, fascismo, preponderancia axiológica del cuerpo (desnudo) y de otras categorías estéticas^[6] igualmente occidentales.

Realizando el recorrido por las perspectivas usadas en diferentes momentos históricos se comprende que esta “forma simbólica” se inscribe en una geocultura y, en un momento tempoespacial, fuera de esos sustratos la perspectiva no guarda total correspondencia.

Por tanto, la perspectiva como forma de representación no sólo es una construcción de una imagen plástica o visual, puesto que, como forma de una construcción, integra los componentes del lenguaje desde un contenido ideológico, taxonómico y con valores que emergen de la cosmovisión de la cultura y la hegemonía de pensamiento. Es necesario repensar e investigar las relaciones de los campos del arte occidental que se utilizan en prácticas sociales hoy, o bien los que corresponde a los campos de la investigación-creación, de todas las disciplinas que se relacionan con el Arte como estudio académico.

No se puede dejar de lado la preocupación al notar que la perspectiva y su uso común no es sino producto de la hegemonía del pensamiento occidental (griego y renacentista).

[6] Un catálogo de las categorías estéticas occidentales puede verse en Moutso-poulos (1980).

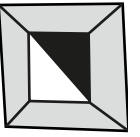


Hace falta analizarla como un elemento del lenguaje que se usa de manera cotidiana en las sociedades actuales, y cuya valoración debería hacerse a la luz de lo que puede y debe hacerse, lo que ha sido y es la cultura occidental, sus logros y, por supuesto, sus equivocaciones.

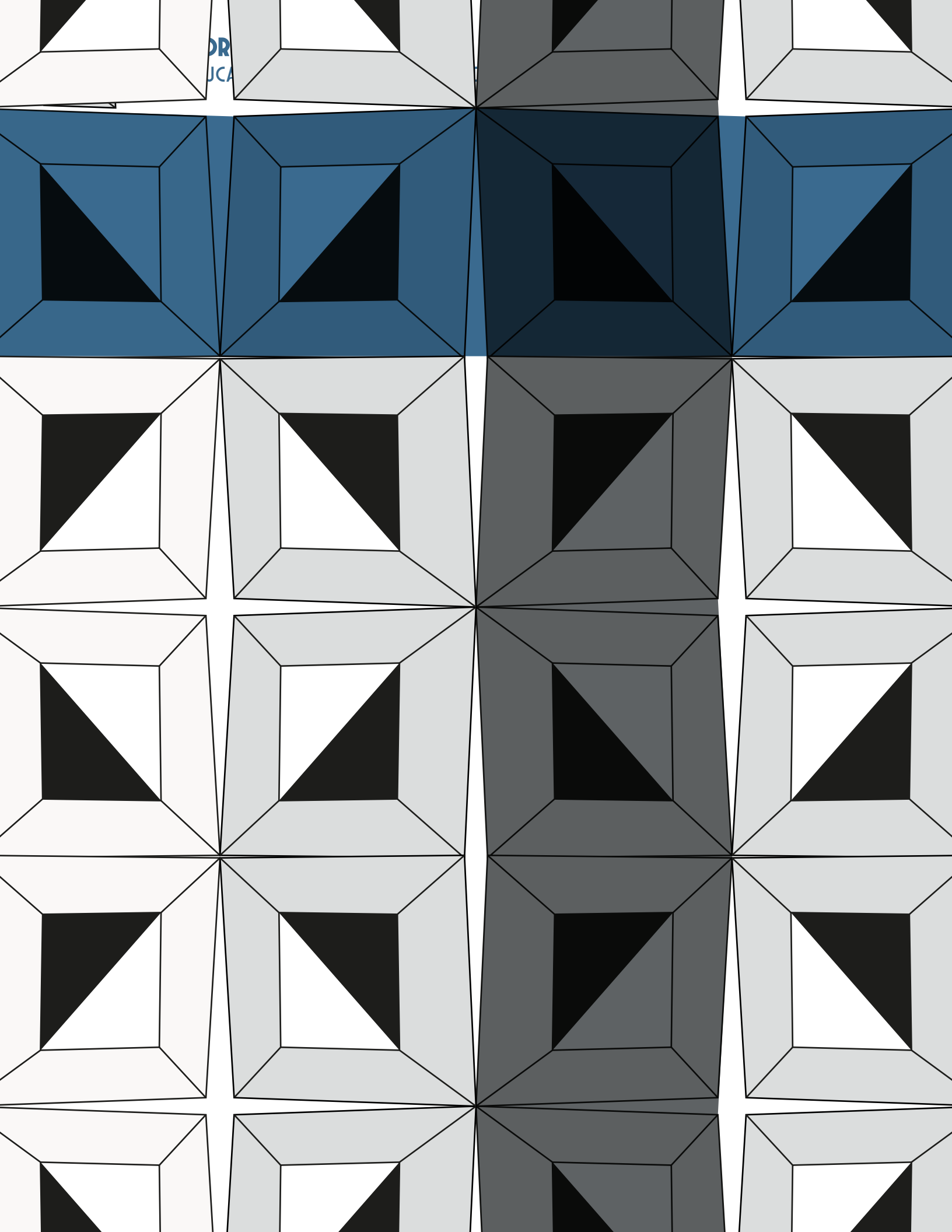
En suma, esta perspectiva lineal canónica, deprecia otras perspectivas, así como la cultura occidental se hegemoniza ante otras culturas, ésta se impone como la mejor y desplaza sensibilidades humanas otras.

REFERENCIAS

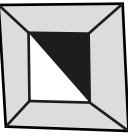
- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Cennini, C. (1988). *El libro del arte*. Madrid: Akal.
- Danto, A. (2005). *El abuso de la belleza. La estética y el concepto de arte*. Barcelona: Paidós.
- Durero, A. ((1525).). *Underweysung der Messung, mit dem Zirckel und Richtscheit, in Linien, Ebenen unnd gantzen corporen/Viertes Buch*. Nueremberg: Gedruckt.
- Gadamer, H.-G. (1991). *La actualidad de lo bello*. Barcelona: Paidós-UAB.
- Gáurico, P. (1504). *De sculptura...* Viena: s. ed.
- Gáurico, P. (1989). *Sobre la escultura*. Madrid: Akal.
- Giedion, S. (1995). *El presente eterno: los comienzos del arte*. Madrid: Alianza.
- Julià, J. (2002). *La perspectiva contemporánea. Ensayos de teoría de la literatura y literatura comparada*. Santiago de Compostela: Univ. Santiago de Compostela.
- Leonardo, D. (1827). *El tratado de la pintura*. Madrid: Imp. Real.
- Leroi-Gourhan, A. (1983). *Los primeros artistas de Europa: introducción al arte parietal paleolítico*. Madrid: Encuentro Ediciones.
- Maffei, R. (1506). *Commentariorum Urbanorum Raphaelis Volaterrani*. Romae: Joannem Besicken Alemanum.



- Mascort, M. (2 de 2024). Pintores del antiguo Egipto, los artistas que iluminaban el paso al más allá. (N. Geographic, Ed.) *Historia*. Recuperado el 26 de 5 de 2024, de https://historia.nationalgeographic.com.es/a/pintores-egipto-artistas-queplasmaron-mas-alla_20784.
- Moutsopoulos, E. (1980). *Las categorías estéticas*. Nuevo León: JUS / Centro de Estudios Humanísticos de la UNL.
- Panofsky, E. (1995). *La perspectiva como forma simbólica*. Barcelona: Tusquets.
- Peckham, J. (1482 (1580)). *Perspectiva communis*. Coloniae: Birckmann.
- Schäfer, H. (1986). *Principios del arte egipcio*. Nueva Jersey: Instituto Griffith.
- Tatarkiewicz, W. (1991). *Historia de la estética I: La estética antigua*. Madrid: Akal.
- Tatarkiewicz, W. (2004). *Historia de la estética III: La estética moderna, 1400-1700*. Madrid: Akal.



DR
UCA



CAPÍTULO 2. HACIA UNA PEDAGOGÍA PLURIVERSAL EN EL CAMPO DE LAS VISUALIDADES

Raquel Eugenia García Cruz
Mauricio López Velasco

RESUMEN

El presente texto plantea una aproximación a la relación entre la visualidad y el poder, además, discute la instauración de los límites del conocimiento en función del relato de la universalidad, usado como procedimiento hegemónico en el sistema moderno colonial.

Por medio de un planteamiento que busca enriquecer la mirada, se teje una propuesta de pedagogía pluriversal, la cual propicia la expansión de narrativas, saberes y sentires en torno a la producción de imágenes, al tiempo que se generan vínculos comunitarios. Para ello, se abordan los postulados que corresponden al giro descolonial y se concluye con una reflexión alrededor de la desjerarquización de los conocimientos.

PALABRAS CLAVE: Visualidad, pedagogía crítica, decolonial, pluriversal, poder.



ABSTRACT

This text presents an approach to the relationship between visibility and power, and also discusses the establishment of the limits of knowledge based on the story of universality, used as a hegemonic procedure in the modern colonial system.

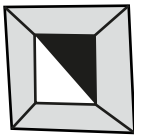
Through an approach that seeks to enrich the perspective, a proposal is built for pluriversal pedagogy, which promotes the expansion of narratives, knowledge and feelings around the production of images, while generating community links. To do this, the postulates that correspond to the decolonial turn are addressed and it concludes with a reflection on the debierarchization of knowledge.

KEYWORDS: *Visibility, critical pedagogy, decolonial, pluriversal, power*

INTRODUCCIÓN

Los planteamientos que se han originado del giro descolonial han representado la posibilidad de ampliar las interpretaciones del complejo fenómeno colonial, lo que ha impulsado a generar posturas críticas sobre las dinámicas de poder desde una óptica distinta a la que sugiere el posmodernismo.

A partir de distintos cruces y caminos planteados por posturas descoloniales, que incluyen una enorme diversidad de áreas del conocimiento, resulta interesante reflexionar sobre la relación entre lo descolonial y las propuestas pedagógicas de la imagen que se ges-



tan en las aulas universitarias, cuya intención es aproximarse a las dinámicas de conformación de saberes. También, es oportuno discutir las estrategias de poder y control que conforman la escuela en el sistema moderno colonial.

La propuesta pedagógica pluriversal en clave descolonial hace referencia a un planteamiento emergente que se encuentra en construcción y que requiere ser consolidado por múltiples reflexiones y cuestionamientos críticos. Es un enfoque que apela sobre todo a entablar un diálogo abierto con diferentes perspectivas y áreas de conocimiento. Una de esas áreas se encuentra relacionada con las visualidades y las disciplinas de la imagen; es aquí que este texto se abre camino: ¿Cómo transformar el proceso educativo a partir de pedagogías críticas y sensibles?, ¿es posible desde el estudio y la producción de las visualidades proponer cambios paradigmáticos en la manera en la que se enseña y se aprende?

Antes de profundizar en las preguntas que detonan las posibilidades de un proyecto pedagógico, es importante reflexionar sobre algunas ideas y conceptos esenciales para el pensamiento decolonial.

En primer término, el giro descolonial sugiere pensar lo colonial como un elemento constitutivo del proyecto de la modernidad y directamente ligado al surgimiento del capitalismo como la forma de organización de la producción económica mundial.

La colonialidad se funda en la imposición de una jerarquía racial/étnica de la población del mundo como patrón de poder y opresión, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones materiales y subjetivas de la existencia cotidiana. De la misma forma en que Europa generó un control de todas las formas de producción, también generó un discurso de dominación de las formas de subjetividad, de



producción cultural y de conocimiento. Ello permite pensar en dos categorías para entender la amplitud del fenómeno: la colonialidad del ser y del saber.

En ese sentido, la colonialidad del ser, un término acuñado por Walter Mignolo (2003), revela la dimensión en términos de vida y experiencia que conlleva habitar la colonización de manera encarnada. En ese aspecto, es posible referir la experiencia vivida de la colonización y su impacto en las formas de producción de conocimiento a partir de la imposición de un orden cultural y el silenciamiento de otros. Este acto generó una violencia epistémica que hasta hoy opera en una especie de colonialidad cognitiva (Quijano 2000, p. 210), la cual se ha expresado por medio del predominio de la racionalidad moderna y ha moldeado las formas de mirar y de consolidar la producción de saberes.

Luego de esta breve aproximación, es posible comprender que, si bien no hay respuestas unívocas ante estas preguntas, trazar rutas que ayuden a pensar colectivamente en estas interrogantes desde las pedagogías de la imagen parte de reconocer la profundidad de las hegemonías culturales y la importancia de la crítica y sus manifestaciones disruptivas. Sin embargo, es pertinente aclarar que aun con el entusiasmo y la esperanza que llegan a representar no implica que se desconozca la posibilidad de que estos procesos de crítica se encuentren limitados, incorporados o neutralizados por la cultura dominante.

Ante esta condición, resulta relevante pensar las pedagogías críticas desde un sentido amplio, donde otras epistemologías pueden tener cabida en los procesos de enseñanza con la finalidad de in-



tegrar diversas construcciones de conocimiento que cuestionen las prácticas y las instituciones que legitiman el saber.

Para vislumbrar propuestas posibles es necesario contextualizar el territorio en el que la visualidad se produce y se consume en este siglo XXI, eso comprende ubicar los ejercicios de poder que inevitablemente configuran las pedagogías de la visualidad. El contexto del neoliberalismo anclado en la explotación, el extractivismo y la dominación ha creado condiciones específicas que deben ser miradas desde un enfoque crítico para intentar encontrar rutas alternas.

Esto apunta a praxis marginales que pueden activarse para encontrar nuevos sentidos y otros lugares de enunciación para las diversas retóricas de las imágenes que no desemboquen unívocamente en la generación de ganancia o en la repetición ad *nauseaum* de los argumentos enunciados desde el poder para sostener lo insostenible. Es trasminar las pedagogías a partir de otros conceptos, de otras lógicas y desde nuevos territorios.

VISUALIDAD, PEDAGOGÍA Y PODER

Mirar es interactuar, es construir realidad, es uno de los accesos para configurar interpretaciones; el mirar es cíclico, ya que al hacerlo se inicia la interpretación, pero de manera circular la interpretación también delimita la mirada, como lo propone John Berger:

Lo que sabemos o lo que creemos afecta a cómo vemos las cosas. En la Edad Media, cuando la gente creía en la existencia física del infierno, la vista del fuego seguramente debió de haber significado algo muy distinto de lo que implica hoy. (1972, p.8)



Así, la mirada se vuelve un territorio dispuesto para ser colonizado por las imágenes para activar interpretaciones específicas, para fortalecer narrativas. Como en el caso que menciona Berger, la imagen del fuego se encuentra directamente vinculada a la narrativa dominante de aquel tiempo y esa visualidad distribuye sensibilidades que superan su materialidad, su causalidad. La gestión de la mirada significa una configuración de la realidad; se estructura desde el poder una colonialidad del ver que deriva en una colonialidad del saber y del ser, elementos “constitutivos de la modernidad” (Barriendos, 2011, p.18).

La mirada se instrumenta, se dirige desde una esfera de poder que intenta estructurar el llamado sentido común. Proponer interrogantes sobre la naturalidad de la imagen es cuestionar la forma de construir pensamiento, palidecer la idea en torno a la neutralidad de la imagen es un primer eslabón para fisurar un paradigma.

Como menciona Natalia Montaña: “la mirada no es neutral ni desinteresada, sino que se trata de una construcción social y convoca autoridad, instituciones y filiaciones” (2020, p. 75). Una serie de actores se involucran en el trazo de una imagen para delimitar su campo de acción, su potencia para erigir sentido; pensar la imagen como un ente natural significa invisibilizar su estrecho vínculo con el poder, su eficacia para diseminar ideas.

El poder sitúa una arquitectura para erigirse, para manifestarse y disciplinar, el poder requiere de estos mecanismos para objetivar al sujeto. Según Foucault: “en el espacio que domina, el poder disciplinario manifiesta, en lo esencial, su poderío acondicionando objetos” (1976, p.218). Al ser la mirada un territorio en el cual se cultivan representaciones para luego cosechar interpretaciones, maneras de



pensar la realidad, el poder instrumenta en él objetos para disciplinar, dirigir, domesticar. La instauración de regímenes visuales y las características de éstos son coherentes con la época, la tecnología y la narrativa dominante que sustentan.

En la época medieval los relatos visuales se difundían mediante la tecnología arquitectónica, se disponía toda una maquinaria objetual que ponía a funcionar distintos “disciplinamientos iconográficos” (Barriendos, 2011, p.16): murales, objetos sacros, vitrales, esculturas, direcciones de luz, entre otros; los cuales apuntalaban un discurso específico para pensar al mundo.

En la época de la Revolución Industrial, la visualidad estaba vinculada a la máquina de vapor primero y, luego, al desarrollo de la electricidad, pero también al acero y la fortaleza de las urbes fueron fundamentales para sustentar el relato del progreso de la humanidad.

El siglo XXI revela sus propios objetos, “acondiciona” sus particulares mecanismos para instaurar sus “disciplinamientos iconográficos”. A través de la interconexión se distribuye una serie de dispositivos visuales que intentan configurar y sustentar la narrativa dominante de esta época.

Gracias a la potencia del internet se reparten premisas epistemológicas significativas para la construcción de los relatos sociales. Lo que en la Edad Media fueron vitrales y relatos arquitectónicos hoy se difunden en forma de memes, videos cortos de Tik Tok, aplicaciones, pequeñas infografías que contienen recomendaciones, gráficos en forma de líneas ascendentes que muestran el crecimiento de la violencia o el porcentaje de felicidad de un país; pequeñas dosis de pensamiento que se integran a la estructura mental para delimitar



la perspectiva en torno al mundo. Las relaciones de causalidad de los fenómenos se minimizan para presentar una especie de visualidad miniaturizada que pretende abordar fenómenos complejos con una parte molecular.

En el acto de mirar se revela una instrucción política, una domesticación que proviene de la serie de dispositivos que se articulan desde el poder: medios de comunicación, visualidad institucional, publicidad. La instrumentalización de la visualidad implica la disposición del pensamiento. Frente a la cantidad ingente de imágenes y de mecanismos que las configuran, es trascendental encontrar nuevas formas de mirar que permitan el replanteamiento de las herramientas visuales que sitúan a la sociedad frente a narrativas dominantes.

Hay que buscar estrategias para trazar vectores de lectura y arquitectura visual que fracturen el establecimiento de “ortodoxias de representación, la programaticidad del sentido, las asignaciones fijas de roles y categorías homogéneas” (Richard, 2007, p.99), así como pugnar por los relatos no sólo desde la creación de imágenes, sino ya desde el acto mismo de mirar.

La visualidad se propone como un ejercicio político, un desaprender la mirada de la alfabetización visual erigida desde una pedagogía colonial-eurocéntrica. La sucesión de constructos que se instaura históricamente en América a partir de la cartografía colonial-imperial establece una alteridad caníbal para justificar el aniquilamiento de los pueblos mesoamericanos y sus sistemas de representación y pensamiento.

Una mirada periférica es cardinal para establecer nuevos puntos de contacto con la realidad, aprender y compartir lo visual desde



otras dimensiones epistémicas. Politizar la mirada, y con ello también las maneras de producir las imágenes, articula otros dispositivos de representación no necesariamente anclados con las lógicas del sistema dominante que requieren de la explotación, la guerra y la devastación para funcionar. Cuando las lógicas de producción visual se movilizan en sentido contrario, se fisura el poder y se vislumbran otros imaginarios sociopolíticos.

Son requeridas las pedagogías que parten de una mirada intrusa que deambula, que vagabundea asumiendo su propia ignorancia, pero también su existencia subjetiva intentando encontrar resquicios para montar otras dimensiones de análisis, como un ojo que hurga en las teselas de la realidad al margen de lo establecido por las instituciones y los medios de comunicación. Si se recupera la mirada, con ella, las imágenes para habitarlas, encenderlas, organizar perspectivas otras que permitan develar territorios de análisis antes invisibilizados.

Descolonizar libera nuevas formas de mirar, de preguntar, de representar, ya que, como menciona Rivera Cusicanqui (2018): “Cada comunidad, desde su historia propia, su tradición, mitos y prácticas han cultivado saberes ignorados o invisibilizados por el intelectuismo colonial” (p. 128.).

Encontrar nuevos discursos que se propongan estructurar la urdimbre de la realidad exige profundizar en prácticas comunitarias, saberes locales. La mirada descolonial no ubica relatos desde lo macro, lo global o lo capitalista; aborda los microrrelatos, microfenómenos que delimitan la acción comunitaria. Si se vincula la mirada con el territorio, se construye la historia de la visualidad desde la



historia propia, entonces, la subjetividad detona la mirada y la representación del mundo común.

Una pedagogía visual que no configure la imagen como mercancía, sino como posibilidad de lo comunitario actúa como una energía que se distribuye para discutir otras formas de articulación de lo social, de lo sensible, de lo imaginario. Como menciona Hito Steyerl (2014, p.56):

A medida que el pueblo es cada vez más un fabricante de imágenes –y no el sujeto o el objeto de la mismas– quizá también sea cada vez más consciente de que puede tener lugar en la producción colectiva de una imagen y no siendo representado en una. Cualquier imagen es un terreno común para la acción y la pasión, una zona de tráfico entre las cosas y las intensidades.

La producción de imágenes supone un acto político que se adhiere al tráfico de sentido del sistema neoliberal, a la repartición de lo sensible, como lo plantea Ranciere. Asimismo, se asume la posibilidad de cuestionarlo y de convertirse en ese terreno de la acción que activa otras miradas, otras formas para articular el sentido, desde el cual se aborda la realidad. Para fracturar el orden policial en la configuración de las imágenes es esencial ubicar e integrar en las otras pedagogías aquello excluido históricamente, lo marginal, lo que ha sido delegado a la periferia y que se ha pensado y analizado como lo grotesco, lo pobre, lo bárbaro, lo irrelevante.

La visualidad pasiva es la más propicia para la instrumentación del poder porque no cuestiona el valor o las características de aquello que obliga a mirar, la que no cuestiona por qué mirar lo que se



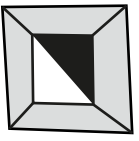
mira. Esta visualidad pasiva establece una agenda para mirar un fenómeno en detrimento de otros.

La visualidad dominante integra lo visual hegemónico a la disposición de la realidad propia. Significa adoptar discursos que provienen desde el pensamiento colonial, desde la lógica neoliberal, y depredan los relatos comunitarios para instaurar un entendimiento económico de los fenómenos, una dinámica imperial narrativa.

Por el contrario, una visualidad periférica puede subvertir estos valores para estructurar una lógica distinta del mirar, una política del ver que implica problematizar ¿qué se mira?, ¿por qué se mira?, ¿cómo se mira? La noción de la relevancia de aquello que se mira se ha propuesto históricamente desde una epistémica vinculada a valores dispuestos por la oligarquía, empezando por lo que reditúa una ganancia.

Dicha lógica mercantil se implanta desde los cuadernos de exploradores, la cartografía y los principios de la ilustración botánica que, junto con los gabinetes de curiosidades, dan inicio a la tradición imperial. Como menciona Régules con respecto a la cartografía: “Saber exactamente dónde se encontraba uno en el mar se volvió cada vez más importante en la competencia de las naciones de Europa por dominar el comercio y el territorio” (2022, p.54); una visualidad impulsada por y para el imperialismo.

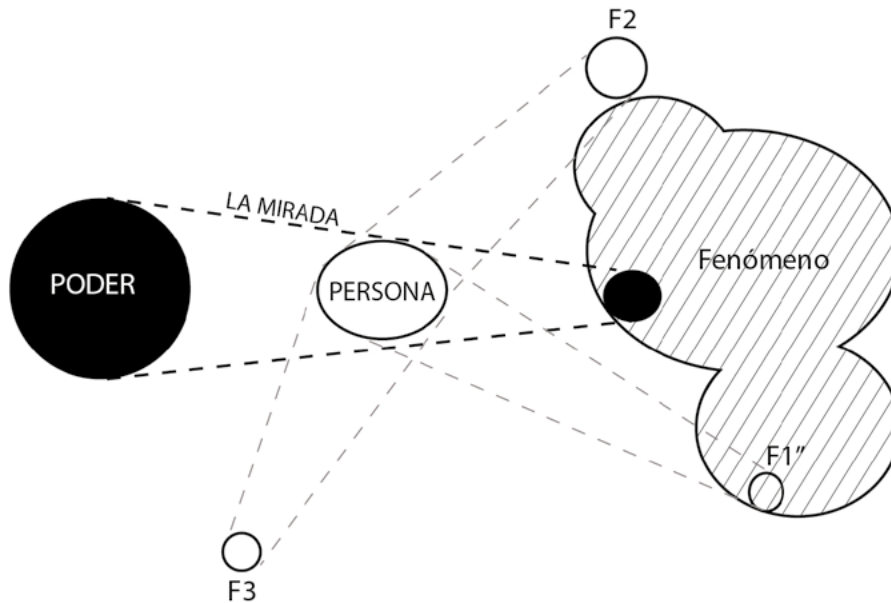
Desde la configuración visual dominante también se mira para dejar de mirar, es decir, se visibiliza una parte para invisibilizar otras. Se desconecta el fenómeno de sus raíces más profundas y se le asignan códigos de lectura y análisis específicos que lo sitúan en el foco de intereses particulares.



Pensar otras pedagogías para reconfigurar la visualidad implica articular otros sistemas de pensamiento, mismos que parten de variables excluidas por el poder para activar su dominio en torno a la mirada y, por lo tanto, limitar las maneras de analizar y construir conocimiento. La visualidad es un ejercicio de la imaginación sociopolítica y requiere constituirse desde horizontes abiertos, comunes, no excluyentes.

IMAGEN I

Direccionalidad de la mirada desde el poder y las posibilidades de mirar en direcciones distintas



Elaboración: Mauricio López Velasco



La visualidad es esencial para la construcción de realidad en comunidad, por lo que no debe ser delegada únicamente a la esfera del poder económico o político. Proponer desobediencias de la mirada posibilita otras direcciones: un mirar desde la periferia, un mirar para conectar con el territorio y lo que ahí existe y sucede, un mirar holobionte que produce otras imágenes, pobres o bárbaras.

UNA PROPUESTA DE PEDAGOGÍA PLURIVERSAL EN EL CAMPO DE LAS VISUALIDADES

La escuela “se transformó en un lugar institucional privilegiado de formación y disciplinamiento” (De Souza Silva, p. 497) y la visión positivista en la educación permitió la instauración de un modelo basado en la verticalidad y la dominación para reproducir las lógicas de expansión del capital en detrimento de la diversidad cultural, epistémica y sensible. Catherine Walsh se refiere a ello:

El eurocentrismo como la perspectiva única del conocimiento, la que descarta la existencia y viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean los de los hombres blancos europeos o europeizados. Esta colonialidad del saber es particularmente evidente en el sistema educativo (desde la escuela hasta la universidad) donde se eleva el conocimiento y la ciencia europeos como el marco científico-académico-intelectual. También se evidencia en el mismo modelo eurocentrista de Estado-nación, modelo foráneo que define a partir de una sola lógica y modo de conocer y bajo conceptos impuestos y poco afines con la realidad y pluralidad diversa. (Walsh, 2008, p. 137)



Por consiguiente, plantear una aproximación a diversas propuestas discursivas y enfoques emergentes en el campo de las visualidades permite explorar alternativas al canon moderno. Éste enarbola el relato de la universalidad como un procedimiento hegemónico en el que las características de una tipología de individuo –hombre, blanco, heterosexual, cisgénero, ilustrado, sin discapacidades– son instauradas como elementos propios de los seres humanos.

Romper con esta visión unívoca en torno a la genealogía y epistemología en el campo de la visualidad e incorporar otro tipo de perspectivas no sólo permite la producción de un conocimiento situado, también abre la puerta a diversos modos de pensamiento y producción material que existen fuera del marco disciplinario. A través de esta exploración, se pueden comenzar a desarrollar enfoques pedagógicos que desafíen el discurso hegemónico de la visualidad.

Teniendo esto en cuenta, se pueden considerar las pedagogías de la imagen como una herramienta que facilita la creación de narrativas por medio del establecimiento de diálogos, cuestionamientos y perspectivas críticas. No buscan establecer una respuesta única, más precisa o superior, ya que esto conduciría a replicar una estructura jerárquica que prioriza ciertas formas de conocimiento sobre otras.

Más bien el objetivo es trascender los límites que aíslan el conocimiento del *sentipensamiento*. Esta noción, propuesta por Orlando Fals Borda (1986), consiste en romper con la dicotomía entre cuerpo y mente que caracteriza el pensamiento moderno. Requiere un enfoque multidimensional que entrelaza la racionalidad, las emociones y los conocimientos experienciales. Incorporar el sentipensar en la construcción de conocimiento cambia la lógica, debido a que permite la inclusión de las emociones y la experiencia encarnada



como elemento fundacional en la construcción de saberes y sentires con estrechos vínculos comunitarios.

Practicar el desaprendizaje implica, de acuerdo con Franz Fanon, detener la asimilación de todo lo impuesto y empezar a subvertir, no una, sino todas las omisiones. En este aspecto, las pedagogías críticas de la visualidad pueden ser una vía importante para hacer posible la producción de un conocimiento conectado con la vida cotidiana y las prácticas comunitarias, al tiempo que se plantean alternativas y estrategias para colectivizar los saberes y aprender desde planteamientos constructivos; es decir, se construyen conocimientos a partir de proponer, de experimentar, de hacer.

Este carácter constructivo es fundamental en la tríada teoría-praxis-pedagogía, en vista de que, si bien muchos de los hallazgos se plantean a partir de la práctica, la propuesta descolonial se hace en conexión directa con los contextos y situaciones de quienes integran una comunidad. Ello da lugar a una conformación de conocimiento colectivo situado, basado en reconocer que todas las personas pueden compartir saberes y sentires y, por ende, participar en la producción de conocimiento.

Bajo este supuesto, se despliega un ejercicio pedagógico pluriversal desde las visualidades. Pluriverso es un concepto planteado por Walter D. Mignolo (2002) que refiere diversas maneras de mirar la realidad y contrasta con la suposición de un planteamiento universal que enarbola una sola realidad totalizante.

En la perspectiva pluriversal, no existe una mayoría única, sino múltiples minorías compuestas de diversas culturas, planteamientos y percepciones subjetivas. Este argumento resulta esencial para considerarlo desde la visualidad, dado que los discursos dominan-



tes desde los que se piensa, se produce, se enseña y se aprende del mundo imaginal obedecen a tradiciones racionalistas, normativas y capitalistas.

A la luz de la perspectiva universalista, es esencial imaginar rutas alternativas para plantear una especie de contrapedagogía de la visualidad que pueda facilitar la reconstrucción de modelos civilizatorios plurales y micropolíticas de la diferencia.

La propuesta pedagógica para una visualidad pluriversal demanda construir pequeñas comunidades críticas que, a través de la imaginación, el cuestionamiento y la apertura conceptual y cultural, se acerquen a una producción de conocimientos por medio de la visualidad. La finalidad sería el reconocimiento de las heridas que se derivan de la lógica colonial, patriarcal, racista, capacitista del mundo occidentalizado, mientras se reivindica la afectividad y la recuperación de otros saberes, genealogías y memorias.

De tal forma, los procesos de enseñanza y aprendizaje son entendidos como prácticas colectivas, flexibles y adaptativas que se construyen a partir del diálogo y la escucha. Responden a la necesidad epistémica de abrir un espacio para construir sentido con los saberes y sentires que la academia y la cultura dominante han dejado al margen. Es precisamente aprender y desaprender desde los márgenes lo que se ha puesto en práctica a partir de estrategias que amplían el campo de pensamiento y acción desde el que se construyen visualidades.

Como punto de partida, es importante implementar un ejercicio en el aula que involucre una ampliación de narrativas. Ello se refiere a plantear un ejercicio que expanda el discurso centralista de la visualidad occidentalizada para dar cabida a otros referentes, a la



inclusión de sus saberes y prácticas con la intención de disputar los imaginarios también como elementos pedagógicos en la construcción de visualidades.

Una manera de aproximarse al tema es la puesta en práctica de una ecología de saberes, esto es, “una diversidad epistemológica del mundo, el reconocimiento de una pluralidad de conocimientos” (Santos, 2019, p.50). En el campo de la visualidad, podría generarse una aproximación amplia tanto a los elementos formales como a los discursivos de las imágenes, al igual que una expansión a la perspectiva sobre el origen del sistema de ideas, valores y preceptos que rigen el entendimiento del mundo imaginal, en orden de cuestionar el propio lugar político de enunciación.

Así pues, es importante plantear diálogos y procesos de aprendizaje situados en la diversidad epistemológica de las culturas de Asia, África y América Latina, silenciadas ante el dominio de la hegemonía occidental y el conocimiento científico, incluso llegando a ser consideradas informales, populares, míticas o artesanales.

Esta condición de asimetría bajo la que se estructura el proceso de enseñanza es una especie de pedagogía de las ausencias que es necesario revertir por medio de una exploración de saberes y prácticas marginadas, experiencias invisibilizadas o conocimientos emergentes. De esta manera, Santos (2003) refiere enfáticamente que el sustento epistémico occidental se sostiene en el privilegio que le otorga la destrucción de los saberes alternos, lo cual no sólo conduce a un epistemicidio que deriva en exclusión social, sino que también hace perdurar las injusticias históricas y produce nuevas inequidades.

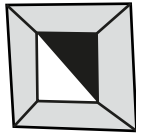


Bajo esta óptica, es necesario plantear una especie de búsqueda arqueológica de las otras formas de producción de conocimiento. Resulta además de posible, deseable cuestionar los elementos compositivos y discursivos (que en muchos casos son aprendidos como dogma y bajo los cuales se desarrolla la teoría, la práctica y la pedagogía de la imagen) para plantear un diálogo con otros abordajes que amplifiquen y expandan los modelos de pensamiento desde los que se plantean los procesos creativos. Como resultado, se disputa una transformación en los sistemas de representación y redistribución de la visualidad.

Incorporar otras perspectivas al abordaje de la teoría del color, de las relaciones de forma, de las normas y estructuras de composición, de los criterios de creación y selección tipográfica, entre muchos otros aspectos que componen el lenguaje visual, materializa el abandono de los absolutos en cuanto a la mirada única y redirige los modos de hacer. La labor empieza al ubicar otras narrativas, historias y latitudes con la intención de ampliar referentes visuales, pero sobre todo esquemas de producción y reproducción de conocimiento.

En segundo término, es importante enunciar un planteamiento educativo cuyo fin es cambiar los contenidos por perspectivas diversas e incluyentes, lo mismo que confrontar las prácticas y estrategias pedagógicas con la intención de reconocer la diversidad en el aula. Las distintas posturas, posicionamientos y perspectivas son necesarias para enriquecer los discursos y visiones que forman parte de la integración de saberes.

Lo anterior genera una estructura que posibilita la construcción colectiva del conocimiento, a partir de los saberes, sentires e ignorancias de quienes forman parte de una comunidad, al tiempo que



se practica el intercambio y la reciprocidad como principios de correlación. Éste es un ejercicio que puede “cultivar la proximidad” (Hooks, 2021, p.14), lo que implica reconocer y fomentar las dimensiones sensibles y afectivas y no únicamente la racionalidad, pues los procesos cognitivos son multidimensionales y experienciales.

Ante la rigidez de los mandatos de una pedagogía disciplinadora, romper con la jerarquía que plantea el conocimiento científico o especializado permite que las visualidades reconozcan la relación fluida entre imagen y vida. Esto induce a una relectura de los procesos, objetos y metodologías que se gestan en la cotidianidad y contribuye a que los procesos vitales se desarrollen, tal como persigue la creación que se vuelve práctica colectiva con sentido de comunidad.

Abrazar en los procesos pedagógicos el movimiento y la fluidez de ideas a la par del disenso, la incertidumbre y sobre todo el error lleva a reconocer que el conocimiento no es algo fijo ni acabado. Su construcción permite la puesta en circulación de perspectivas críticas, sensibles, innovadoras y creativas que permiten a los procesos de la imagen girar hacia el sur.

Se suma, en tercera instancia, una aproximación práctica en el ejercicio pedagógico que consiste en plantear proyectos creativos que tengan una conexión e impacto con las comunidades, en su amplio y diverso espectro. Esta proyección pretende generar intervenciones a nivel social que se encuentren situadas y que tengan efectos en el contexto donde se inscriben.

Este punto considera las afectaciones de modelos que se pensaron y se han llevado a la práctica en contextos muy distintos de los que se viven cotidianamente en las sociedades occidentalizadas. Busca por medio de la práctica educativa romper con perspectivas

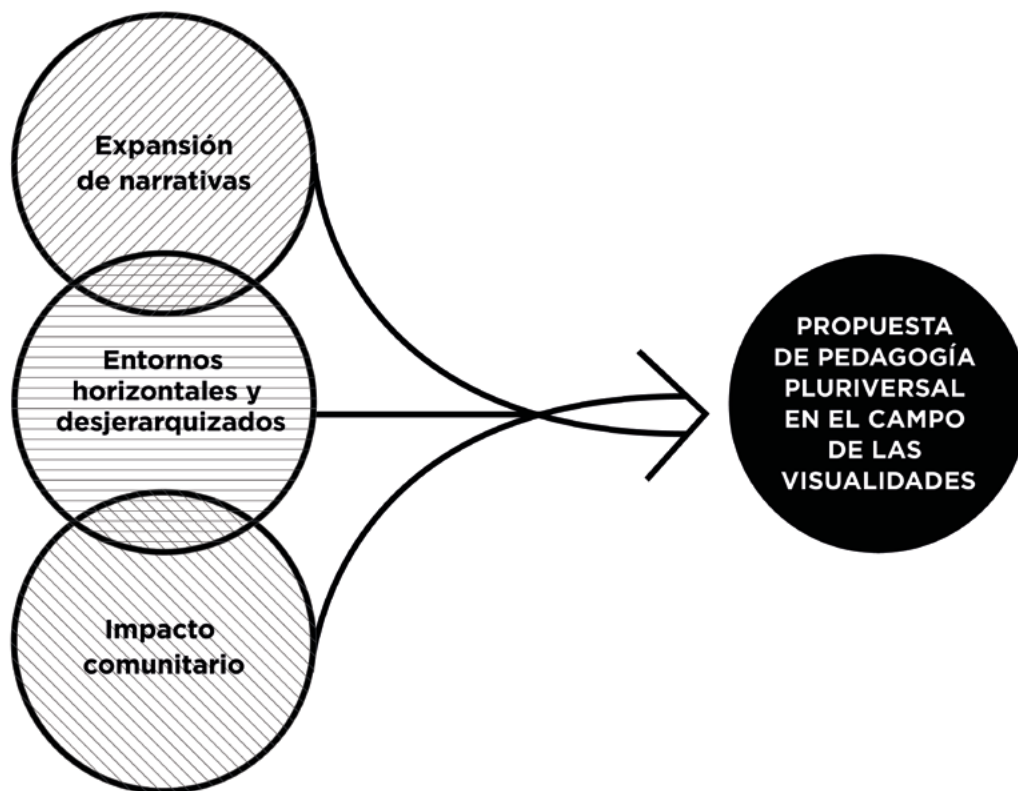


universales y metodologías neutrales propias de la modernidad, que consisten en plantear soluciones de manera generalizada, sin tomar en cuenta las especificidades de quien las experimentará.

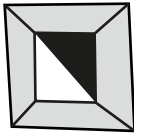
La pugna por formar parte de los procesos conduce a un mayor nivel de diálogo e integración de los grupos sociales involucrados en las prácticas creativas. Formar parte de su ideación, gestión y ejecución posibilitaría ampliar y situar los impactos de las intervenciones planteadas.

IMAGEN 2

Ejes de la propuesta de pedagogía pluriversal en el campo de las visualidades



Elaboración: Raquel Eugenia García Cruz



Para la perspectiva pluriversal, resulta necesario desarrollar a nivel colectivo prácticas transformativas de contextos sociales específicos, pero estas prácticas difícilmente pueden darse sin el intercambio comunitario de saberes y sentires. Es vital tender diálogos desde lo que se conoce y lo que se ignora para moverse en los márgenes, dentro y fuera del espacio restrictivo, construir conocimiento y plantear procesos desbordados en los que el conocimiento situado se conforme a partir de distintas capas. La intención es tratar de incidir en la realidad social en el nivel de lo concreto y en sus dinámicas cotidianas.

CONSIDERACIONES FINALES

Promover una perspectiva desde el entorno educativo, sustentada en la expansión de narrativas, la construcción de entornos horizontales y desjerarquizados y la consolidación de un impacto comunitario implica trazar un pequeño recorrido que se suma a los esfuerzos por descentralizar y ampliar los espacios de producción de conocimiento por medio de la imagen. Se busca empezar a distanciarse de la jerarquía de conocimientos y la delimitación constante de los campos disciplinares. Santiago Castro-Gómez (2007) sostiene:

Las disciplinas materializan la idea de que la realidad debe ser dividida en fragmentos y de que la certeza del conocimiento se alcanza en la medida en que nos concentremos en el análisis de una de esas partes, ignorando sus conexiones con todas las demás. Lo que hace una disciplina es, básicamente, recortar un ámbito del conocimiento y trazar líneas fronterizas con respecto a otros ámbitos del conocimiento [...] Esto se traduce en la materialización de los cánones. (p. 83)



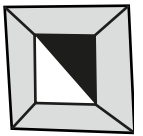
Desde el pensamiento pluriversal y bajo la ecología de saberes que se interconectan con el giro descolonial, se busca llegar de manera inversa a la construcción del conocimiento. En lugar de segmentar, se busca integrar y más allá de teorizar en el terreno de lo abstracto, se trata de involucrarse desde la proximidad del sentipensamiento, la horizontalidad y los procesos colaborativos.

Se requiere, entonces, encontrar territorios diversos para discutir y proponer pedagogías que integren variables históricamente invisibilizadas en aras de un conocimiento académico neutral, civilizado, moderno. Al descentralizar los argumentos académicos para integrar otros, se garantiza la expansión del territorio educativo y se induce a respetar los afectos, la solidaridad, la comunidad y a cuestionar los lugares de enunciación que sustentan las narrativas repetidas en el contexto académico. De efectuarse una verdadera apertura se encontrarán otros recursos, otros sentidos, otros relatos que permitan vislumbrar ámbitos apartados de la producción de imágenes basadas en la expropiación y explotación.

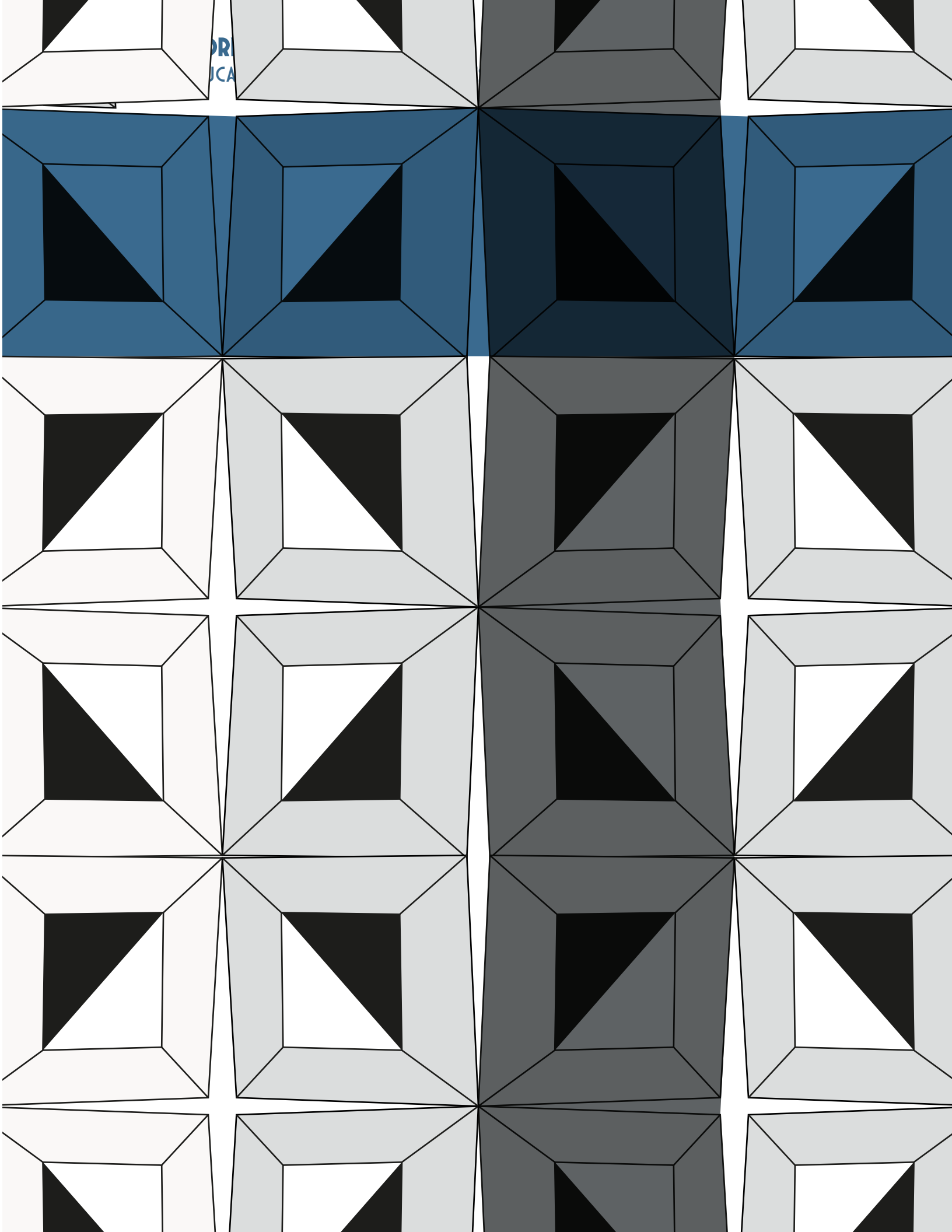
Este texto pretende ser parte de una discusión permanente en ese círculo crítico que se moviliza y expande cada que se dialoga. No existe la pretensión de establecer argumentos determinantes, sino de integrar reflexiones que admitan la discusión y el análisis de los contextos para impulsar transformaciones.

REFERENCIAS

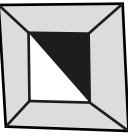
- Barriendos, J. (2011). La colonialidad del ver hacia un nuevo diálogo visual interepistémico. *Nómadas* (35), 13-29. Universidad Central.
- Berger, J. (1972). *Modos de ver*. Gustavo Gili.



- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (Comps.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón Ediciones.
- De Régules, S. (2022) *El mapa es el mensaje*. Fondo de Cultura Económica.
- Escobar, A. (2017). *Autonomía y Diseño. La realización de lo comunal*. Editorial Universidad del Cauca.
- Fals Borda, O., & Mora-Osejo, L. E. (2004). *La superación del Eurocentrismo. Enriquecimiento del saber sistémico y endógeno sobre nuestro contexto tropical*. Polis.
- Foucault, M. (2020). *Vigilar y castigar nacimiento de la prisión*. Siglo XXI. (Obra original publicada en 1976)
- Franz, F. (2018) *Los condenados de la tierra*. FCE. (Obra original publicada en 1961)
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir*. En Marta Malo (Trad.). Capitán Swing Libros.
- Montaño-Peña, N. (2021). *Descolonizar la mirada para una epistemología desde el Sur. Aportes desde la investigación cualitativa en diálogo con la educación popular para reconocer otros modos del conocimiento*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Quijano, A. (2007). *Colonialidad del poder y clasificación social*. En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-Iesco, Siglo del Hombre Editores.
- Quijano, A. (1992). *Colonialidad y modernidad/racionalidad*. Perú indígena, 13(29), 11-20.
- Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente: Contra el desperdicio de la experiencia*. Desclée de Brouwer.
- Santos, B. (2019). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Steyerl, H. (2014). *Los condenados de la pantalla*. Caja Negra Editora.
- Walsh, C. (2008). *Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político epistémicas de refundar el Estado*. Tabula Rasa, (9), 131-152. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>



PR
JCA



CAPÍTULO 3. INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN DISEÑO Y ARTES: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA METACOGNITIVAS PARA UN APRENDIZAJE EXPERIENCIAL SIGNIFICATIVO

Cristina Amalia López

RESUMEN

La investigación explora y propone estrategias innovadoras para la enseñanza-aprendizaje en el ámbito del diseño y las artes. Su objetivo central es abordar la necesidad de adaptar los procesos pedagógicos a los desafíos actuales, fomentando un aprendizaje más dinámico y estimulante para los estudiantes en estas disciplinas. La reflexión se centra en la urgencia de transformar la educación para potenciar la creatividad, el pensamiento divergente y la aplicación práctica de conocimientos.



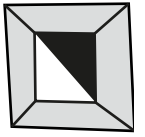
En términos de resultados o hallazgos, se identificó que la aplicación de estas estrategias puede generar un impacto positivo en la experiencia educativa de los estudiantes. Asimismo, se señala la integración de proyectos del mundo real y la colaboración interdisciplinaria como la vía para promover un aprendizaje más significativo y preparar a los estudiantes para los desafíos del ámbito profesional.

El presente aspira a proporcionar un marco integral para repensar la educación en diseño y artes. La propuesta de aulas innovadoras se fundamenta en sólidos principios pedagógicos que responden a las necesidades cambiantes del mundo profesional. La implementación de estas estrategias puede generar un impacto valioso en la formación de profesionales creativos, adaptativos y culturalmente conscientes, preparados para destacarse en un entorno laboral diverso y desafiante. Este enfoque transformador beneficia a los estudiantes porque contribuye al avance y la relevancia constante de las disciplinas de diseño y artes en la sociedad contemporánea.

PALABRAS CLAVE: Educación, diseño, arte, innovación, creatividad, mentoreo, profesionalización, metacognición.

SUMMARY

The research explores and proposes innovative strategies for teaching-learning in the field of design and the arts. Its central objective is to address the need to adapt pedagogical processes to current challenges, promoting more dynamic and stimulating learning for students in these disciplines. The reflection focuses on the urgency of transforming educa-



tion to enhance creativity, divergent thinking and the practical application of knowledge.

In terms of results or findings, it was identified that the application of these strategies can generate a positive impact on the educational experience of students. Likewise, the integration of real-world projects and interdisciplinary collaboration is pointed out as the way to promote more meaningful learning and prepare students for the challenges of the professional field.

This aims to provide a comprehensive framework for rethinking design and arts education. The proposal for innovative classrooms is based on solid pedagogical principles that respond to the changing needs of the professional world. Implementing these strategies can have a valuable impact in developing creative, adaptive, and culturally aware professionals prepared to excel in a diverse and challenging work environment. This transformative approach benefits students because it contributes to the advancement and continued relevance of the disciplines of design and arts in contemporary society.

Keywords: *Education, design, art, innovation, creativity, mentoring, professionalization, metacognition.*

INTRODUCCIÓN

En el proceso educativo, el arte se erige como un medio poderoso no sólo para manifestar creatividad, sino también para explorar, cuestionar y comprender el mundo. La dualidad entre aprender arte y expresarse a través del arte se yergue como una dicotomía funda-



mental en el ámbito educativo, donde la adquisición de habilidades técnicas se fusiona con la necesidad intrínseca de cada individuo de dar rienda suelta a su propia voz creativa.

Aprender arte consiste en la asimilación de técnicas, estilos y conceptos, es trascender la mera aplicación de la destreza manual. En cambio, expresarse a través del arte representa el acto auténtico de comunicar pensamientos, emociones y perspectivas personales. En este cruce, la educación en diseño universal aparece como un faro que ilumina, por un lado, las herramientas y metodologías para la creación, por el otro, la importancia de tejer un tapiz multidisciplinario donde converjan diversas ideas.

Se involucra la central fundamental de que un aula innovadora debe actuar como un espacio de convergencia, donde el aprendizaje del arte y la expresión a través de éste encuentren un equilibrio dinámico. Así, el diseño universal emerge como el puente que conecta estas disciplinas, fomenta la intersección de ideas multidisciplinarias y facilita la creación de obras de arte, visualmente impactantes y culturalmente resonantes.

En esta travesía, se explorará cómo el diseño universal cataliza la integración de ideas, el fomento de la creatividad y la vinculación entre el aprendizaje del arte y la expresión a través del arte; todo ello en sintonía con las complejidades de la diversidad cultural local y, a la vez, respetando la diferencia conceptual de hacer diseño para la comunidad, en orden de resolver problemas concretos. Lo que intenta este escrito es abordar la identificación del talento del estudiante para descubrir su vocación y entender las diferencias funcionalidad versus expresión.



El diseño va más allá de una aplicación técnica, implica una amalgama de pensamiento crítico, empatía y consideraciones culturales. Pensar diseño se traduce en la capacidad de visualizar soluciones creativas considerando la estética, la función y, de manera crucial, la integración armónica con la cultura local. Aplicar diseño en función de la cultura local, antes que nada, requiere un entendimiento profundo de las particularidades, tradiciones y valores arraigados en una comunidad específica.

El diseño universal es una filosofía que busca crear entornos, productos y servicios que sean accesibles y utilizables por la mayor cantidad posible de personas, sin importar su edad, capacidad o características individuales. Se centra en la inclusión y la equidad, asegurando que el diseño sea intuitivo y beneficioso para todos. A menudo implica la integración de diversas disciplinas, como la ingeniería, arquitectura, cultura sartorial y ergonomía y tecnología; en cambio, el arte puede ser más libre en términos de disciplinas involucradas, ya que se centra en la expresión artística sin las restricciones funcionales.

Específicamente, el diseño aplicado a la solución de problemáticas sostenibles implica utilizar principios de diseño para abordar desafíos ambientales, sociales y económicos. Busca crear soluciones tanto eficientes y efectivas como sostenibles a largo plazo, minimizando impactos negativos en el entorno y fomentando prácticas responsables. Su reconocimiento bien puede empezar en el territorio áulico y proyectarse al ejercicio profesional que elija el estudiante respecto a su camino en la disciplina.

Si se toma en cuenta la materialidad y funcionalidad en diseño universal, la elección de materiales está estrechamente vinculada



con la funcionalidad, la accesibilidad y la seguridad de los usuarios, pues se seleccionan materiales que cumplan con ciertos criterios de usabilidad y durabilidad. En el arte, la elección de materiales puede estar más relacionada con la expresión artística, la experimentación estética y la intención conceptual; para muestra, se puede concientizar sobre la reutilización de materiales y su impacto sobre el ambiente, generando una pieza a partir de la basura.

El punto en común entre el arte y el diseño está dado por dos aspectos, la expresión creativa y el impacto comunitario. Ambos, el arte y el diseño universal, implican procesos creativos y expresivos, pero el arte busca la expresión personal, emocional, cultural sin necesariamente tener una función práctica; mientras que el diseño universal busca soluciones creativas que beneficien a un amplio espectro de personas.

PROBLEMATIZACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN: AULAS CREATIVAS PARA LA ENSEÑANZA DEL ARTE Y LA PRAXIS DEL DISEÑO UNIVERSAL

El panorama educativo contemporáneo enfrenta la urgencia de redefinir el enfoque en la enseñanza del arte y del diseño, amalgamando la riqueza expresiva del primero con la funcionalidad inclusiva del segundo. En este contexto, surge la necesidad de concebir un aula innovadora que no sólo transmita conocimientos, sino que fomente la creatividad, la sensibilidad social y la habilidad práctica de resolver problemas.



Frente a un abordaje creativo que proporcione nuevas estrategias para la enseñanza-aprendizaje del diseño universal y del arte, la interpelación comienza por preguntar cómo sería un aula innovadora y cómo se instrumenta un currículum con praxis profesional y estudio de casos que involucre a los estudiantes en tareas significativas. Una de las problemáticas que se debe enfrentar es lo relativo a las dimensiones de interacción para un aula-taller.

El aula debe tener espacios flexibles que permitan la colaboración y la creatividad, con mesas y sillas móviles, zonas de trabajo abiertas y cerradas para adaptarse a diferentes actividades. La implementación de tecnología para facilitar la investigación, la presentación y la colaboración demanda pizarras digitales, estaciones de trabajo con software de diseño, acceso a recursos en línea y herramientas de realidad virtual para explorar proyectos en contextos diversos; toda vez que la enseñanza no puede divorciarse de la realidad profesional ni dejar en desigualdad a estudiantes que carecen de herramientas digitales, necesarias en su camino de evolución.

Cuando se habla de praxis, la problemática es contar con áreas dedicadas a talleres prácticos que incluyan una amplia variedad de materiales y herramientas para la experimentación. Esto se aplica tanto al arte como al diseño y permite a los estudiantes traducir ideas en proyectos tangibles. Otro aspecto clave es la existencia de un espacio para la exposición permanente de proyectos, productos, artefactos y obras de arte de los estudiantes. Ello fomenta la apreciación mutua y el aprendizaje a través de la observación de los trabajos de los demás.

Sin embargo, para una educación que continúa enfocada en la rigidez del currículum, resulta compleja la integración de discipli-



nas. En este escrito se propone un enfoque interdisciplinario que permita la colaboración entre estudiantes de arte y diseño en proyectos que involucren elementos de ambas disciplinas, para promover la comprensión de las relaciones entre la forma, la función y la expresión.

La convivencia entre partes genera una beneficiosa praxis profesional, que nace desde el aula al incorporar experiencias prácticas que simulen situaciones del mundo real. También, es importante la colaboración con profesionales del arte y el diseño para proyectos específicos, pasantías y participación en eventos y exposiciones profesionales, concursos o ferias. En este sentido, integrar el estudio de casos relevantes, como analizar proyectos de diseño universal que hayan tenido un impacto significativo en la accesibilidad y la inclusión o estudiar casos de artistas que hayan fusionado con éxito la expresión personal con un impacto social ofrece una mirada integradora al campo profesional y crea nuevas formas de ver la praxis.

El rol del docente no se centra exclusivamente en explicar conceptos, sino en brindar una mentoría. Es posible asignar mentores dentro de los grupos de ejercicio práctico, quienes pueden ser ayudantes de cátedra de comisiones anteriores que quieran conocer la didáctica de la disciplina, profesionales en el campo del arte o del diseño universal, lo mismo que miembros de entidades de diseño y de arte, cuyo propósito sea el de brindar orientación y apoyo individualizado a los estudiantes, como es el aporte que propone la Asociación Latinoamericana de Diseño.

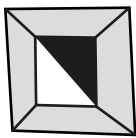
Se sugiere implementar un sistema de evaluación de procesos trabajando por proyecto, donde se valore tanto la creatividad como la capacidad de abordar problemas del mundo real para que el estu-



dante logre justificar con elementos técnicos sus ideas, evaluando en función de la originalidad, la funcionalidad (en el caso del diseño) y la contribución a la comunidad. De esta manera, se conforma un currículo dinámico que evoluciona con las tendencias y desarrollos en el arte y el diseño universal, mismo que integra nuevas tecnologías con perspectivas sostenibles e impulsa el desarrollo en la teoría del diseño, al mismo tiempo que toma en cuenta los términos vigentes de las legislaciones acordadas internacionalmente. Fusionar la riqueza expresiva del arte con la funcionalidad y la accesibilidad del diseño universal prepara a los estudiantes para contribuir creativamente a la sociedad.

Desde el análisis teórico, el diseño universal, al incorporar principios de accesibilidad y sostenibilidad, conjuga la expresión artística y las soluciones prácticas para afrontar los desafíos del mundo real. Esta fusión se sustenta en la integración de tecnología, espacios flexibles y talleres prácticos, lo que propicia un ambiente óptimo para el aprendizaje multidisciplinario. La praxis profesional, mediante colaboraciones con expertos y experiencias de campo, brinda a los estudiantes oportunidades concretas de aplicar sus habilidades y entender la interconexión entre el arte y el diseño en la sociedad. Además, el estudio de casos y la mentoría individualizada proveen contextos determinantes para el análisis crítico y la adopción de mejores prácticas.

La aplicación de este modelo de aula innovadora se traduce en espacios físicos que reflejan la flexibilidad necesaria para el aprendizaje colaborativo y creativo. La introducción de tecnología, desde herramientas de diseño hasta realidad virtual, amplifica las posibilidades de exploración y expresión. Poder mostrar lo que se hace, la



vidriera del aula, tanto físicamente como a través de las redes de la universidad, es otro de los momentos significativos de la puesta en valor del saber hacer.

La exposición permanente de proyectos celebra los logros individuales y colectivos, fomenta un ambiente de aprendizaje inspirador y es un atractivo fundamental para el intercambio de estudiantes y la visibilidad de sus avances en la formación interdisciplinar. Adicionalmente, los talleres prácticos, ricos en variedad de materiales, pueden facilitar y permitir a los alumnos experimentar con distintas formas de expresión y funcionalidad.

La evaluación holística, orientada a considerar la originalidad, funcionalidad y contribución social, refleja el enfoque integrado de la enseñanza. La integración de estudios de casos y la mentoría individualizada infunden en los estudiantes una comprensión profunda y aplicada de cómo sus habilidades contribuyen al mundo. Este enfoque teórico y práctico trasciende las barreras convencionales, puesto que prepara a los estudiantes para ser agentes de cambio, capaces de tejer la expresión artística con soluciones inclusivas y sostenibles en la sociedad.

ENFOQUE TEÓRICO

La integración de nuevas formas de enseñanza-aprendizaje mediante estudios de caso que involucren a la comunidad y la adaptación a desafíos contemporáneos en el ámbito académico (particularmente en el diseño y las artes) ha sido tema de reflexión para varios autores. A continuación, se expone un marco teórico con las posturas

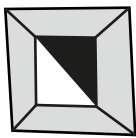


de algunos de estos pensadores en torno a cómo podría ser un aula innovadora para adquirir conocimientos.

Por ejemplo, en su texto “Problemas perversos en el pensamiento del diseño”, Richard Buchanan (1990) integra en sus aportaciones la combinación entre la teoría y la práctica, donde los diseñadores serían responsables de desarrollar habilidades inventivas, de juicio, de toma de decisiones y de evaluación. Analiza las problemáticas operativas y de pensamiento a las que los diseñadores se enfrentan para solucionar problemas, expandiendo significativamente el alcance de la teoría del diseño al comprenderla más allá de la mera creación de objetos.

Su contribución clave radica en el desarrollo del concepto “pensamiento de diseño”, el cual ha influido profundamente en el ámbito del diseño en sí, al igual que en áreas económicas más amplias. Su enfoque abarca una amalgama de factores esenciales para la concepción de proyectos de diseño innovadores. Éstos suman la investigación de usuarios, el estímulo de la creatividad, la promoción del trabajo colaborativo y la resolución de problemas a través de acciones concretas.

Buchanan destaca la importancia de adoptar un enfoque retórico para comprender el carácter disciplinario del diseño a lo largo de su evolución histórica. Lo conceptualiza como un fenómeno que, en su mejor expresión, puede ser comprendido como un arte liberal – varía según las interpretaciones y prácticas individuales de diseñadores, creativos e investigadores a lo largo del tiempo—. Sostiene que el diseño, en su máxima expresión, se convierte en una disciplina que va más allá de la mera estética de los objetos, dado que abraza la intersección de la investigación profunda, la creatividad ilimitada,



la colaboración efectiva y la resolución práctica de problemas. Esto funge de guía para comprender el diseño como una disciplina que se abre hacia campos que integran la complejidad social con nuevas tecnologías de producción.

Por su parte, Sir Ken Robinson, considerado un experto en asuntos relacionados con la creatividad, la calidad de la enseñanza, la innovación y los recursos humanos, defiende la necesidad de un cambio en la educación para fomentar la creatividad y el pensamiento divergente. Aboga por un sistema educativo que nutra las habilidades artísticas y creativas. Define la creatividad como “el proceso de generar ideas originales que tengan valor”, donde el papel del profesor es esencial, afirma que “te interesas por una u otra disciplina en función de la capacidad de motivación de la persona que te enseña”. La inteligencia es diversa, dinámica, interactiva y, sobre todo, única. El objetivo es que cada persona encuentre su talento y tenga una dedicación extraordinaria para desarrollarlo.

Los métodos Waldorf, de Rudolf Steiner, o Montessori, de María Montessori, sostienen que las pedagogías activas suelen coincidir con la necesidad de ofrecer tiempo para la expresión artística libre, considerando estas posiciones en alta escala de prioridades. Mientras que en el método Montessori el profesor actúa como “guía” observando y adaptando las actividades a los requerimientos de los estudiantes y son ellos los que eligen la tarea; en el método Waldorf el profesor sí interviene en la clase proponiendo tareas prácticas. Las estrategias que se manejen para ello también impactarán positivamente en el proceso de aprendizaje si es que son participativas y creativas (Keila y Parra, 2014).



Howard Gardner (teoría de las inteligencias múltiples) opina que la inteligencia no es unitaria, sino que existen múltiples formas de inteligencia. Así, la manera de aprender de un estudiante puede variar de una inteligencia a otra, de tal forma que un alumno puede tener, por ejemplo, una percepción holística en la inteligencia lógico-matemática y una percepción secuencial cuando trabaja con la inteligencia musical (Gardner, 1999). Abre la puerta a la valoración de habilidades artísticas y creativas como formas legítimas de inteligencia.

A la vez, Mihaly Csikszentmihalyi (flujo creativo) explora el concepto de “flujo” como un estado mental óptimo para la creatividad. Destaca la importancia de diseñar experiencias de aprendizaje que desafíen y estimulen la creatividad. De esta forma, la interacción humana de individuos con inteligencias creativas, lingüísticas, intra e interpersonales, matemáticas, etc., dinamiza el intercambio y la mecánica del aula.

John Dewey, defensor del aprendizaje experimental y la educación centrada en el estudiante, habla de un enfoque activo y participativo para el aprendizaje, aplicable a las artes y el diseño. Dewey afirmaba que el alumno es un sujeto activo y que es tarea del docente generar entornos estimulantes para desarrollar y orientar esta capacidad de actuar. De este modo, es el maestro quien debe conectar los contenidos del currículum con los intereses de los alumnos.

Lev Vygotsky, en su teoría del aprendizaje sociocultural, enfatiza la importancia del entorno social en el desarrollo cognitivo. Sostiene que el aprendizaje es un proceso social, lo que sugiere la importancia de la colaboración y el diálogo en la enseñanza.



Se plantea, entonces, a partir de estas miradas, un aula innovadora para el diseño y las artes, es decir, un aula creativa que trabaje estudios de caso y proyectos reales, pensada para atender desafíos que preparen a los estudiantes para aplicar sus habilidades en contextos profesionales. A tal efecto, la evaluación formativa se caracteriza por ser continua y ofrecer retroalimentación constructiva. Se fomenta el aprendizaje autodirigido y la mejora constante. Se busca abordar proyectos que reflejen y respeten diversas perspectivas culturales. Prepara a los estudiantes para trabajar en un mundo globalizado y diverso.

Este marco teórico, didáctico, de un aula diseñada, busca equilibrar la teoría con la práctica, fomentando un entorno de aprendizaje dinámico y estimulante para los estudiantes de diseño y artes.

PAUTAS Y DIRECTRICES PARA LA METODOLOGÍA INNOVADORA EN LA ENSEÑANZA DEL ARTE Y EL DISEÑO UNIVERSAL

La enseñanza del arte y el diseño ha experimentado una transformación radical, motivada por la necesidad de preparar a los estudiantes para un mundo cada vez más complejo y diverso. Este cambio va más allá de la simple adquisición de habilidades técnicas, se trata de cultivar la creatividad, la adaptabilidad y la comprensión profunda de cómo estas disciplinas impactan en la sociedad. Este contexto demanda una metodología educativa innovadora que integre las diversas ramas del arte y el diseño, esto es, que conecte estas disciplinas con el mundo real y las necesidades de la comunidad.



En este marco, se explorarán las pautas y directrices esenciales para la implementación de un enfoque pedagógico que abrace la intersección del arte y el diseño universal desde un enfoque multidisciplinario hasta la integración de tecnologías emergentes. Cada elemento busca potenciar no sólo la destreza técnica, sino también la capacidad de los estudiantes para abordar problemas y contribuir significativamente a sus comunidades.

Este paradigma educativo va más allá de la mera adquisición de conocimientos, aspira a formar pensadores creativos y agentes de cambio que, mediante el arte y el diseño, moldearán un futuro sostenible y estéticamente enriquecedor. Se analizan, entonces, los diferentes puntos de esta propuesta:

I. ENFOQUE MULTIDISCIPLINARIO: APUNTA A UN APRENDIZAJE COLABORATIVO.

- **Pauta:** Integrar aspectos del arte y el diseño en todas las asignaturas, fomentando la interacción y el aprendizaje colaborativo.
- **Directriz:** Diseñar módulos de estudio que incorporen conceptos artísticos y de diseño de manera conjunta, resaltando la interconexión de estas disciplinas.

2. APRENDIZAJE EXPERIENCIAL: APRENDER HACIENDO SIN CERCENAR EL ERROR.

- **Pauta:** Priorizar proyectos y actividades prácticas que permitan a los estudiantes aplicar sus conocimientos para la resolución de casos y experimentar sin temor a equivocarse.



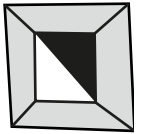
- Directriz: Organizar talleres, colaboraciones con profesionales y proyectos comunitarios para brindar experiencias auténticas y significativas. Perseguir la discusión sobre la tarea para aprender haciendo y justificar técnicamente el proyecto.

3. **INCORPORACIÓN DE TECNOLOGÍA: LA INCORPORACIÓN DE HERRAMIENTAS DIGITALES PARA LA CREACIÓN, VISUALIZACIÓN Y PRESENTACIÓN DE PROYECTOS LOS PREPARA PARA ENTORNOS PROFESIONALES QUE UTILIZAN TECNOLOGÍA AVANZADA.**

- Pauta: Utilizar herramientas digitales y tecnologías emergentes para ampliar las posibilidades creativas y de resolución de problemas. Poner al alcance los elementos técnicos necesarios para aprender de los avances reales del mercado.
- Directriz: Integrar programas de diseño, realidad virtual y otras herramientas tecnológicas relevantes en el currículum, proporcionando acceso y capacitación adecuada.

4. **AMBIENTES FLEXIBLES: AULAS QUE PUEDEN TRANSFORMARSE SEGÚN LAS NECESIDADES DEL PROYECTO O LA ACTIVIDAD. FACILITA LA COLABORACIÓN, LA EXPERIMENTACIÓN Y LA ADAPTACIÓN A DIFERENTES MODOS DE APRENDIZAJE.**

- Pauta: Crear espacios físicos que fomenten la colaboración, la creatividad y la adaptabilidad. Esta situación puede generar alianzas con talleres de las disciplinas abordadas para auspiciar el conocimiento de las herramientas, procesos y valoraciones productivas.
- Directriz: Diseñar aulas con muebles flexibles, espacios abiertos y áreas de trabajo específicas para diferentes tipos de proyectos.



5. EVALUACIÓN HOLÍSTICA

- Pauta: Evaluar el rendimiento de los estudiantes considerando criterios artísticos, funcionales y de impacto social.
- Directriz: Establecer rúbricas que aborden no sólo la calidad estética del trabajo, sino también su utilidad práctica y su contribución a la comunidad.

6. ESTUDIOS DE CASO, MENTORÍA Y APRENDIZAJE ENTRE PARES.

- Pauta: Incluir estudios de caso. Incorporar programas de mentoría para una comprensión más profunda y aplicada, tomando en cuenta que cuando se trabaja en grupo se aprende individualmente y se valoriza al otro como par, aun bajo el desafío de convivir en el consenso como en el disenso.
- Directriz: Invitar a profesionales del arte y el diseño para que compartan sus experiencias y asesoren a los estudiantes en proyectos específicos. Fomentar la mentoría entre estudiantes avanzados y principiantes para estimular el aprendizaje intergeneracional y la construcción de una comunidad de aprendices.

7. INCLUSIÓN DE LA COMUNIDAD.

- Pauta: Fomentar la interacción de los estudiantes con la comunidad local y global para comprender mejor sus necesidades y contextos, toda vez que el estudio de casos reales involucra al estudiante como actor protagónico de su tiempo. Permitir que todos los alumnos de la clase alcancen las mismas metas, incluso si el método que se utiliza es diferente.



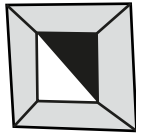
- **Directriz:** Desarrollar proyectos que aborden problemas reales en la comunidad y promuevan la participación activa en eventos y exposiciones comunitarias, aplicando los conceptos aprendidos.

8. CURRÍCULO DINÁMICO.

- **Pauta:** Mantener el currículo actualizado con las últimas tendencias y avances en arte y diseño como una forma de motivar al profesor y al estudiante. Vivenciar la materia como parte de una evolución dinámica del conocimiento que se construye.
- **Directriz:** Establecer un comité de revisión curricular que incluya a profesionales del sector y académicos para asegurar la relevancia y actualización constante como una forma de nutrirse de nuevas miradas. Fomentar el abordaje de temas de estudios en comités de expertos de estudiantes con exposición de sus investigaciones y enriquecer el intercambio con la apropiación del lenguaje adecuado y una observación crítica de la aplicación de saberes.

9. COLABORACIÓN INTERDISCIPLINARIA: PROYECTOS QUE INVOLUCRAN A ESTUDIANTES DE DIFERENTES DISCIPLINAS. PROMUEVE LA DIVERSIDAD DE PERSPECTIVAS Y ENFOQUES CREATIVOS.

La implementación de estas pautas y directrices puede crear un entorno educativo dinámico y enriquecedor que prepare a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo real mientras nutre su creatividad y sensibilidad artística.



RESULTADOS CON IMPACTO DE LA ENSEÑANZA DEL ARTE Y DISEÑO, FORJANDO CAMINOS PARA UN APRENDIZAJE INTEGRAL Y SOSTENIBLE

La implementación de los conceptos y enfoques discutidos en este texto, con las estrategias para aulas innovadoras del arte y el diseño, generan una serie de resultados impactantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que son valorados y enumerados a continuación:

- **DESARROLLO DE PENSAMIENTO CRÍTICO:** Al adoptar una perspectiva multidisciplinaria, los estudiantes aprenderán a pensar de manera crítica y a abordar problemas complejos desde diversas aristas, lo que contribuye a su habilidad para analizar y sintetizar información.
- **CREATIVIDAD AMPLIADA:** La conexión entre arte y diseño universal fomenta la creatividad al permitir a los estudiantes explorar diversas formas de expresión artística y soluciones de diseño, favoreciendo la experimentación y la innovación.
- **COMPROMISO COMUNITARIO:** La integración de prácticas educativas centradas en la comunidad fortalece el sentido de responsabilidad social en los estudiantes. Aprenden a aplicar sus habilidades para abordar problemas y necesidades en su entorno.
- **INCLUSIVIDAD Y DIVERSIDAD:** El enfoque en el diseño universal y la diversidad cultural aseguran que la enseñanza sea inclusiva y accesible para todos los estudiantes, independientemente de sus antecedentes o habilidades. Se aprende en conjunto,



unos y otros, todos. Las aulas inclusivas se centran en el objetivo de aprendizaje en lugar de en la actividad para medirlo.

- **CONEXIÓN CON LA PRAXIS PROFESIONAL:** La incorporación de estudios de caso y experiencias profesionales prepara a los estudiantes para la vida profesional, los conecta con desafíos del mundo productivo y les permite aplicar teorías y conocimientos adquiridos.
- **HABILIDADES TECNOLÓGICAS:** La introducción de tecnologías emergentes en el aula proporciona a los estudiantes habilidades técnicas relevantes para la práctica contemporánea y futura en el arte y el diseño.
- **FOMENTO DE LA SOSTENIBILIDAD:** Al considerar la sostenibilidad en el diseño y la elección de materiales, se inculca a los estudiantes el valor de prácticas respetuosas con el ambiente, contribuyendo a una conciencia sostenible.
- **APRENDIZAJE EXPERIENCIAL:** La conexión directa con la comunidad, la praxis profesional y las experiencias prácticas enriquecen el aprendizaje, además proporcionan a los estudiantes una comprensión más profunda y aplicada de los conceptos.
- **MOTIVACIÓN Y PARTICIPACIÓN ACTIVA:** La implementación de estrategias participativas y proyectos desafiantes motiva a los estudiantes a crear un ambiente de aprendizaje activo y dinámico.
- **PREPARACIÓN PARA LA EVOLUCIÓN DEL CAMPO:** Dado que las disciplinas artísticas y de diseño están en constante evolución, este enfoque prepara a los estudiantes para adaptarse a los cambios y liderar en sus respectivos campos.



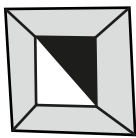
En suma, estos resultados contribuyen a la formación integral de estudiantes que poseen habilidades técnicas coordinadas con una comprensión profunda de la intersección del arte y el diseño con la sociedad y la cultura. El fin perseguido es formar individuos creativos, críticos y socialmente comprometidos.

CONCLUSIONES

El diseño universal busca la accesibilidad para todos, mientras que el diseño aplicado a la sostenibilidad se enfoca en encontrar soluciones creativas y eficientes para problemas específicos, teniendo en cuenta el impacto a largo plazo en el medio ambiente y la sociedad.

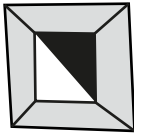
La reflexión sobre la enseñanza del arte y el diseño, permeada por la perspectiva de un aprendizaje innovador y multidisciplinario, revela la complejidad inherente a la formación de profesionales creativos. La incorporación de prácticas intergeneracionales, nuevas modalidades de aprendizaje y la conexión con la cultura local delinean estrategias pedagógicas significativas.

La comprensión del diseño universal, en contraste con la expresión artística, resalta la importancia de una materialidad funcional y sostenible. La propuesta de un aula innovadora se nutre de estas premisas y promueve un currículo enriquecido por la praxis profesional y el estudio de casos. En síntesis, esta investigación propone un enfoque integral para la enseñanza del arte y el diseño, destacando la necesidad de abrazar la diversidad, la sostenibilidad y la conexión con las comunidades locales en el proceso educativo.

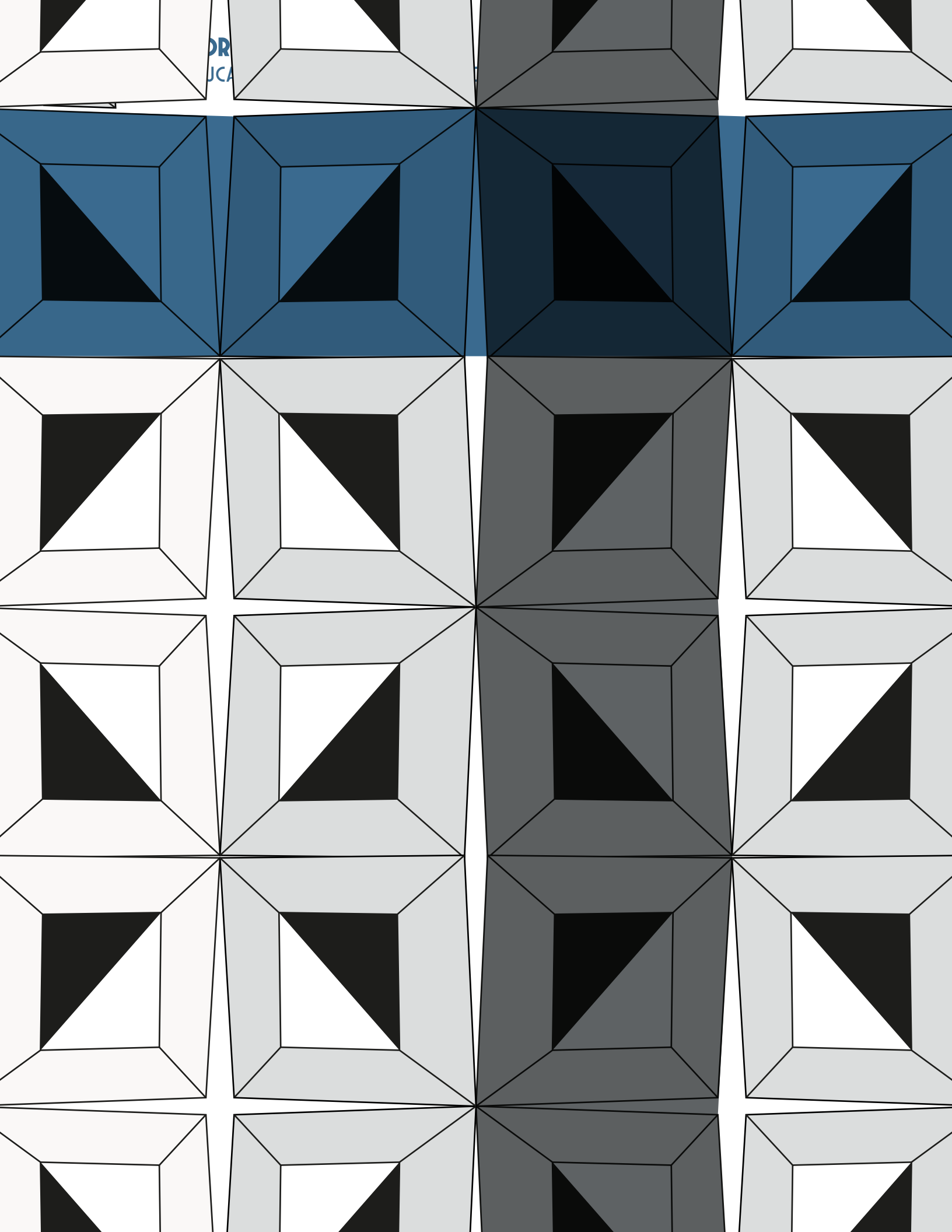


REFERENCIAS

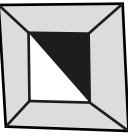
- Buchanan, R. (1992). Wicked problems in design thinking. *Design issues*, 8(2), 5-21.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience* [Flujo: La psicología de la experiencia óptima]. Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention* [Creatividad: El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención]. Harper Perennial.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw-Hill Interamericana.
- Dewey, J. (2008). El arte como experiencia. Paidós.
- Keila, N. y Parra, F. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Investigación*, 38(83), 155-180.
- Gardner, H., Csikszentmihalyi, M. & Damon, W. (2001). *Good Work: When Excellence and Ethics Meet* [Buen trabajo: Cuestión de excelencia y ética]. Basic Books.
- Gardner, Howard. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Basic Books.
- Lopez, C.A. (2018). Enseñar a pensar: Puentes creativos para abordar contenidos. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, XXXV(35).
- Lopez, C.A. (2018). Despertar la creatividad desde la inteligencia perceptiva. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, XXXIII(33).
- Lopez, C.A. (2016). La curiosidad como elemento distintivo y el diálogo como constructor de puentes. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, XXIX (29).
- Lopez, C.A. (2015). Motivando el talento: la experiencia lúdica también educa la sensibilidad. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, XXVI(26).
- Lopez, C.A. (2015). Aulas creativas e innovadoras con experimentación y praxis profesional. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, XXV(25).
- Lopez, C.A. (2015). El rol del sistema educativo como articulador del diálogo proyectista - emprendedor. *Actas de Diseño*, 19(19).
- Lopez, C.A. (2013). Alfabetización, base del aprendizaje y eje de la educación para la inclusión. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, XXI(21)
- Lopez, C.A. (2013). Miradas hacia la educación pensando en la profesionalización del diseñador. *Actas de Diseño*, 15(15).



- Lopez, C.A. (2012). Educación, formación y capacitación para un diseño sostenible con identidad latinoamericana. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, XIX(19).
- Manzini, E. (2015). *Cuando todos diseñan. Una introducción al diseño para la innovación social*. Experimenta Editorial.
- Material Design (2018). *Design. Create intuitive and beautiful products with Material Design*. <https://material.io/design/>
- Ordóñez, R., Rodríguez, M. y Rodríguez, J. (2017). Grupos interactivos como estrategia para la mejora educativa: estudio de casos en una comunidad de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 71-91.
- Robinson, K. (2015). *Creative Schools*. Penguin Books.
- Sanchez Borrero, G. (2020) La enseñanza del diseño a través del Diseño Social y las nuevas tecnologías. *Cuadernos 84*, Universidad de Palermo.
- Vigotski, L. (1991). *El pensamiento productivo*. Paidós.
- Habermas, J. (1989). *Modernidad: un proyecto incompleto*. En Nicolás Casullo (ed.), *El debate. Modernidad Pos-modernidad*. Editorial Punto Sur.
- Wilner, E., Golstein, T. R., Lancrin, S. V. (2013). *¿El arte por el arte?, la influencia de la educación artística*. OCDE.



DR
UCA



CAPÍTULO 4. ESPACIO @ARTEAUTISTA. REFLEXIONES SOBRE AUTISMO E INCLUSIÓN EN ARTES VISUALES Y MUSEOS

Natalia Miralles Jara

RESUMEN

El siguiente texto da cuenta de la experiencia del espacio @arteautista, plataforma autogestionada que difunde sus convocatorias y actividades, en la ciudad de Santiago de Chile, a través de la red social Instagram desde el año 2020. El objetivo principal es dar a conocer cómo esta experiencia ha logrado cumplir sus propósitos fundamentales: visibilizar la creación artística de personas en el espectro autista, generar actividades que promuevan el intercambio entre ellas y promover mejoras significativas en el ejercicio de sus derechos culturales.

En este último aspecto, se aborda la colaboración con esta comunidad en la participación de actividades artísticas, como



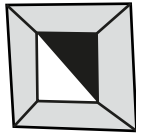
la realización de talleres de artes visuales, visitas a museos adaptadas a sus necesidades y la creación de redes de contactos en el circuito cultural.

Previo al análisis de la implementación de estas iniciativas, se aborda el contexto actual de la inclusión de personas con discapacidad en el área de la cultura y las artes. Se hace énfasis en su urgencia y según lo planteado por la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, así como el debate actual en torno a la educación en museos.

El texto analiza de qué forma se han incorporado dichos ajustes, en miras a incluir a personas autistas con desafíos en el ámbito sensorial y/o comunicativo. Destacan la importancia de incluir ajustes sensoriales, como apoyos visuales; estrategias que anticipen a las personas autistas sobre las actividades que realizarán y la necesidad de formación del personal de estas áreas para trabajar de manera exitosa con personas autistas.

Finalmente, en las conclusiones se entregan recomendaciones basadas en los hallazgos sobre el trabajo con este colectivo, donde se describen sus necesidades generales y las prácticas que en esta experiencia han resultado exitosas, incluida la exposición de artistas autistas en un museo. Su participación en dicha muestra, cierra la primera etapa del proyecto y subraya que la inclusión debe trascender la accesibilidad y promover el derecho de las personas autistas a participar del circuito artístico en igualdad de condiciones con el resto de las personas.

PALABRAS CLAVE: Educación artística, inclusión, autismo, accesibilidad, artes visuales, museos.



INTRODUCCIÓN

El siguiente texto da cuenta de la experiencia del espacio @arteautista^[1] en Santiago de Chile, el cual además ha contado con la participación de personas de distintos países de Iberoamérica. La plataforma está autogestionada y funciona a través de la red social Instagram. Tiene como objetivo visibilizar la creación artística de personas en el espectro autista, generar intercambio y acercamiento entre personas con intereses similares y propiciar mejoras en el pleno ejercicio de los derechos culturales de la comunidad autista^[2].

La organización, con base en la premisa planteada por Unesco (2008), relaciona la inclusión con la participación y los logros de todas las personas, poniendo énfasis en aquéllas que están en riesgo de exclusión. A su vez, se adhiere a la necesidad de avanzar en los derechos culturales de las personas autistas, tomando como hoja de ruta lo planteado por la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad^[3].

[1] El proyecto @arteautista fue creado por Miguel Rivera y Natalia Miralles, autora de este artículo. Ambos son licenciados en Artes Visuales, trabajadores del área de la cultura y padres de dos personas autistas: una joven de 15 años y un niño de 9 años, cada uno está en un nivel diferente del espectro y es parte del Registro Nacional de Personas con Discapacidad, elaborado por SENADIS (Servicio Nacional de la Discapacidad en Chile). La organización cuenta con el apoyo de artistas para la realización de talleres, una diseñadora y una psicóloga experta en autismo.

[2] Con el término de comunidad autista se hace referencia a las personas autistas, sus familias y cuidadores y cuidadoras. El espacio @arteautista incluye a personas de todas las edades y en distintos niveles del espectro autista, hay menores de edad y personas no hablantes que requieren de apoyos adicionales por parte de su círculo cercano.

[3] La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad es un instrumento internacional de derechos humanos elaborado por las Naciones Unidas, data del año 2006 y actualmente ha sido ratificado por 188 Estados partes (Chile ratificó la convención el año 2008). Dichos Estados tienen la obligación de promover y garantizar los derechos y la igualdad ante la Ley de las Personas con Discapacidad.



Específicamente, en el ámbito del llamado TEA (trastorno del espectro autista) es importante señalar que estos trastornos son condiciones que afectan el desarrollo de las personas desde la primera infancia y pueden impactar en mayor o menor grado en la triada descrita hace décadas por Lorna Wing^[4]:

- dificultades en la comunicación,
- dificultades en la interacción social,
- intereses restringidos.

Actualmente, con mayor investigación y conocimiento del tema, existe consenso en que el autismo es diferente en cada persona. Tal como se señala en la guía de la Fundación FUAN (2020):

Los Trastornos de Espectro Autista son condiciones que afectan el desarrollo de niños y niñas, que se manifiesta durante toda la vida, de manera heterogénea y significativa. Estas afecciones se centran en la calidad y cantidad de los comportamientos sociales, apego inusual a rutinas u objetos y en comportamientos que pueden parecer atípicos o diferentes. El autismo es plural y diverso. En cada persona, el Autismo se manifiesta de manera particular, por lo que las necesidades serán diferentes y dependerán del contexto en el que las personas se desenvuelven. (p. 1)

[4] La psiquiatra Lorna Wing (1928-2014) fue muy importante en el cambio de la visión patologizante que previamente había sido conferida al autismo. En la década de los ochenta, desarrolló el concepto de autismo como espectro y defendió que cada persona debía recibir apoyos de acuerdo a sus características y necesidades. Definió la triada que aún se utiliza para describir las áreas con mayor afectación, la cual fue asumida por la comunidad científica en 2013, usándola en la quinta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5).



El proyecto @arteautista comprende el autismo desde el paradigma de la neurodiversidad, el cual según Reaño (2009) puede resumirse en tres puntos principales:

1. La neurodiversidad es una forma natural y valiosa de la diversidad humana.
2. No existe un cerebro “normal” o mejor que otro, no hay un funcionamiento neurocognitivo correcto.
3. Cuando la diversidad es aceptada, es fuente potencial de creatividad.

Por lo mismo, en las actividades y convocatorias que se realizan en @arteautista no aparece la abreviación TEA, se omite la letra “T” que alude a “trastorno” y se habla de espectro autista o autismo. Esta distinción ha sido realizada por diversas instituciones y, gracias al activismo de personas adultas en el espectro, se han modificado terminologías y símbolos que actualmente no los representan. Sin embargo, la abreviación TEA continúa siendo utilizada y aceptada en manuales e instituciones de salud y educativas.

CONTEXTO Y ORIGEN DEL ESPACIO @ARTEAUTISTA

El espacio @arteautista nace en el contexto de la pandemia por COVID-19, mientras se realizaba la búsqueda de un lugar que, a través de las plataformas virtuales, permitiera conectar a personas autistas interesadas en las artes visuales, incluyendo a sus familias, cuidadores y cuidadoras. La inquietud se intensificó precisamente



durante el encierro, cuando las personas autistas interesadas en las artes aumentaron su producción visual.

En un inicio, el objetivo principal fue visibilizar la creación artística de personas en el espectro autista (de diferentes edades) a través de publicaciones en las que se compartía su trabajo e historia en torno a la creación artística y el lugar que ésta tenía en sus vidas.

Luego, por la gran acogida de la comunidad autista, se sumó un nuevo objetivo: generar instancias inclusivas para compartir experiencias y realizar actividades artísticas. Este objetivo se materializó en los talleres de arte efectuados en línea y posteriormente en las salidas a museos realizadas con los ajustes razonables^[5] requeridos para su implementación.

Actualmente, este último ámbito se ha profundizado con el trabajo de instituciones culturales interesadas en diseñar oferta inclusiva enfocada en ajustes específicos para personas autistas. En los siguientes apartados se describirá el detalle y la metodología con los que se han implementado cada una de estas acciones.

[5] La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad incorpora el concepto de ajustes razonables: “las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales” (Artículo 2 – Definiciones). Actualmente, se utiliza para diversos ámbitos, incluyendo la atención de salud, la educación y el acceso a la oferta cultural. Por ejemplo, en el área de la cultura, un ajuste razonable crucial es la incorporación de lengua de señas, ya sea a través de un intérprete o la implementación de dispositivos para que las personas sordas puedan acceder al contenido de un museo o exposición.



ENFOQUE TEÓRICO

Adentrarse en el ámbito de la inclusión implica tomar posición respecto a cómo se entiende la discapacidad y los derechos de las personas. Si bien hay documentos y modelos que brindan orientación, aún no son del todo conocidos en áreas no familiarizadas con las necesidades de las personas con discapacidad y su círculo cercano.

En Chile, según cifras del *III Estudio Nacional de la Discapacidad* (2022), existen 2 703 893 personas con discapacidad, lo que equivale al 17,6 % de la población adulta. A pesar de que es un porcentaje importante de la población, la accesibilidad y la inclusión continúan siendo deficientes en muchas áreas, una de ellas es la artística y cultural.

La *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad* (ONU, 2006), en su artículo n.º 30 “Participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte”, establece lo siguiente respecto al área de cultura:

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a participar, en igualdad de condiciones con las demás, en la vida cultural y adoptarán todas las medidas pertinentes para asegurar que las personas con discapacidad:
 - a) Tengan acceso a material cultural en formatos accesibles;
 - b) Tengan acceso a programas de televisión, películas, teatro y otras actividades culturales en formatos accesibles;
 - c) Tengan acceso a lugares en donde se ofrezcan representaciones o servicios culturales tales como teatros, museos, cines, bibliotecas



y servicios turísticos y, en la medida de lo posible, tengan acceso a monumentos y lugares de importancia cultural nacional.

2. Los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para que las personas con discapacidad puedan desarrollar y utilizar su potencial creativo, artístico e intelectual, no sólo en su propio beneficio, sino también para el enriquecimiento de la sociedad.

Es interesante observar cómo se explicita la importancia de avanzar en accesibilidad. No se menciona directamente el autismo, pero es necesario relevar que este colectivo también requiere de ajustes, como la lengua de señas para personas sordas o los dispositivos en braille o audiodescripción para personas con discapacidad visual.

En la comunidad autista se requiere, en primera instancia, una concientización sobre las necesidades sensoriales de las personas en el espectro y la reconsideración por parte de las instituciones culturales sobre normativas que atenten contra la expresión (por ejemplo, exigir silencio y escaso movimiento). Estos aspectos, junto con la oferta educativa sin adaptaciones, limitan a la comunidad autista y en muchas ocasiones generan que los museos y las instituciones culturales no sean una alternativa de ocio cultural.

Resuena nuevamente la importancia de que las instituciones culturales puedan, tal como señala Alderoqui (2012), analizar sus prácticas educativas y generar una propuesta que otorgue voz a los colectivos a los que se pretende incluir.

Además del acceso, la convención instruye con claridad a los Estados partes a reconocer en igualdad de condiciones el potencial artístico y creativo de las personas con discapacidad.



Una de las motivaciones principales del proyecto ha sido poner en el centro la capacidad creadora de las personas autistas, reconociendo sus motivaciones, trayectorias y modos de trabajo. En el caso de niños y niñas, pretende visibilizar cómo este interés restringido, al cual es preferible denominar interés profundo[6], –si es canalizado– puede convertirse en un apoyo significativo en su desarrollo y en su formación identitaria como personas autistas.

El artículo n.º 30 y la convención en su conjunto se relacionan directamente con el paradigma planteado por el modelo social de la discapacidad, en el cual se establece que la discapacidad no está en el individuo, sino que es un proceso dinámico en el que hay una interacción entre la persona con determinada necesidad y las barreras que el entorno le impone. Según Victoria (2013):

El modelo social pone énfasis en la rehabilitación de una sociedad, que ha de ser concebida y diseñada para hacer frente a las necesidades de todas las personas, gestionando las diferencias e integrando la diversidad. En efecto, este modelo de derechos humanos está centrado en la dignidad del ser humano y después, pero sólo en caso necesario, en las características médicas de la persona. Sitúa al individuo en el centro de todas las decisiones que le afectan y, lo que es aún más importante, sitúa el problema principal fuera de la persona, en la sociedad. En este modelo, el problema de la discapacidad se deriva de la falta de sensibilidad del Estado y de la sociedad hacia la diferencia que representa esa discapacidad. (p.1100)

[6] Éste es otro cambio propuesto por activistas autistas, quienes señalan que sus intereses deben denominarse profundos y no restringidos. Consideran que este término es peyorativo y que falta el respeto a su identidad como personas autistas.



Es por eso que en Chile y otros países se utilizan los términos persona con discapacidad y persona en *situación* de discapacidad; éste último alude directamente a que la discapacidad varía según las condiciones del entorno en donde la persona se desenvuelva.

Respecto a las barreras que deben enfrentar las personas con discapacidad en el ámbito de la cultura, éstas trascienden a la accesibilidad y los ajustes razonables, relacionándose con los prejuicios y las barreras actitudinales que deben enfrentar personas que en algunos casos se comunican y comportan de manera diferente a la esperada en una institución que exhibe arte.

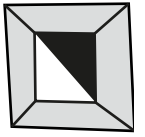
METODOLOGÍA

Diseño de la experiencia de los talleres

Durante el periodo de pandemia, se implementaron cinco talleres de arte a través de la plataforma Zoom, la convocatoria era abierta y con inscripción previa:

- Taller de dibujo
- Taller de creación de personajes (ilustración)
- Taller de modelado en plastilina
- Taller de collage
- Taller de telar

Los talleres contaron con una planificación previa que incluyó un codiseño entre la persona que impartiría el taller y @arteautista. Es importante que este trabajo se efectúe en conjunto, ya que las estra-



tegrías y planificación para los ajustes razonables no son del todo conocidas por artistas y docentes. Así, se genera una planificación que es inclusiva y focalizada en las necesidades de las personas autistas.

En este sentido, un punto relevante es la entrega de instrucciones, gran parte de las personas autistas tiene un desarrollo muy importante del pensamiento visual e incluir esta fortaleza en cualquier actividad es fundamental. Favorecer durante el desarrollo del taller la entrega de información visual y concreta respecto a lo que se realizará es un punto que fue considerado en los cinco talleres.

Si bien todas las personas en el espectro son diferentes, hay cierto consenso en que el pensamiento visual está mucho más desarrollado. Los aportes de activistas como Temple Grandin (2006) han sido valiosos para comprender cómo piensa una persona autista, la manera en que aprende y cómo es su modo de trabajo. Respecto al pensamiento visual, la autora y activista es enfática:

Pienso con imágenes. Las palabras son para mí como una segunda lengua. Traduzco tanto las palabras habladas como las escritas en películas en color, con sonido y todo, que pasan por mi cabeza como una cinta de video [...] Uno de los misterios más profundos del autismo ha sido la notable capacidad de la mayoría de los autistas de destacar en habilidades visuales y espaciales, unida a su torpeza para las verbales. (p.12)

Las adecuaciones que se ejecutan incluyen de manera importante el apoyo visual y el discurso acotado, considerando que con las personas autistas la comunicación verbal no siempre es la mejor manera de relacionarse.

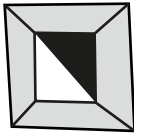


Es indispensable comprender que el cerebro de las personas autistas funciona de manera diferente y que en numerosas ocasiones se orienta más al detalle que al contexto general. Estudios (Peters, citado en Kreisel y Siervo, 2018) han estimado que esto se debe a que el cerebro de las personas autistas presenta una coherencia central débil. Respecto a lo que esto significa en la práctica, Kreisel y Siervo (2018) señalan:

Una coherencia central débil traerá también como consecuencia dificultades para organizar las ideas, discriminar lo importante de lo menos importante y acceder a la comprensión del lenguaje. Por ejemplo, cuando los padres relatan un cuento a sus hijos por las noches, en lugar de comprender la historia, pueden estar pendientes de un detalle que les haya llamado la atención y que ni siquiera los padres han percibido. (p.84)

Ésta es una de las razones que hacen necesarias las adecuaciones, sin embargo, los ajustes no dejan fuera a otros grupos; realizar talleres sólo dirigidos a personas autistas no es parte de lo que se debe entender por inclusión.

Las actividades de @arteautista no excluyen a personas neurotípicas, lo que hacen es implementar ajustes para personas en el espectro que no afectan la experiencia de ningún otro participante, sino que promueven el conocimiento de las necesidades de las personas autistas; por ejemplo, la anticipación, los apoyos visuales y otros arreglos que permiten concientizar y que además son útiles para el resto de los participantes.



VISITAS ADAPTADAS Y VINCULACIÓN CON MUSEOS

Luego del fin de la pandemia se implementaron cuatro salidas a museos, éstas fueron programadas en conjunto con las áreas educativas de las instituciones culturales y, mediante una convocatoria piloto, fueron invitadas familias parte de la comunidad. Entre los asistentes a las salidas se encontraron familias con hijos e hijas autistas y otros familiares neurotípicos, por ello, los grupos con los que se suele trabajar son heterogéneos. Los espacios que se visitaron fueron:

- Museo Benjamín Vicuña Mackenna
- Museo Taller
- Museo de Bomberos (dos visitas)

Antes de ahondar en la experiencia como tal, es importante comprender el contexto de las familias de la comunidad autista en torno a las visitas a museos y otros espacios expositivos.

Desde los años noventa, y luego del retorno a la democracia en Chile y otros países de la región, se comienza a recuperar el trabajo de las áreas educativas al interior de los museos. Las instituciones empiezan a diversificar su oferta educativa, promoviendo áreas como la educación artística, el aprendizaje por descubrimiento y la vinculación con las escuelas (Miralles, 2015).

En esta primera etapa, se focalizaron la relación con la comunidad que planteaba la nueva museología^[7] y los docentes como aliados

[7] Tendencia museológica esencial para América Latina, se consolida luego de la Mesa de Santiago en 1972 y tiene como pilar principal el cambio de prioridad de los museos, pasando de las colecciones a las personas y el trabajo comunitario. Esta nueva visión otorga mayor importancia a la función educativa, la cual hasta esa fecha tenía escasa presencia en los museos.



importantes al revitalizar la experiencia y pasar de las “visitas guiadas” tradicionales a actividades que promovieran la interacción y el disfrute.

Los colectivos en riesgo de exclusión no fueron foco de interés hasta hace muy poco, cuando diversos museos en Chile y la región comenzaron a implementar visitas dirigidas a personas migrantes^[8], personas mayores o personas con discapacidad. No obstante, al no existir actividades adaptadas para las personas autistas con más necesidades de apoyo, dejan de participar.

Esto sucede porque la mayoría de los museos carecen de formación en el espectro autista y no saben cómo relacionarse de forma adecuada con estos visitantes. Además, no cuentan con dispositivos de comunicación aumentativa (muy importante en el caso de las personas no hablantes) y, por último, hay escasa flexibilidad de parte de las instituciones para comprender y acoger comportamientos atípicos en medio de una actividad.

Una de las razones y peticiones fundamentales que realizan los profesionales de los museos es la capacitación, en Chile son muy pocas las experiencias dirigidas a este colectivo, debido a la falta de herramientas que tienen para diseñar e implementar dichas acciones.

En el año 2018, la visita de Laura Donis al país y su posterior participación en una capacitación en línea fue relevante para el conocimiento del programa Empower Parents^[9]. Se permitió que profesio-

[8] Un caso específico es la presencia de señalética, material y actividades que incluyan mediación intercultural para las personas haitianas que no manejan el castellano.

[9] Laura Donis es directora de la fundación Empower y desde 2013 coordina, junto a la Fundación ICO, el programa Empower Parents en España. Dicho programa es creado por el Queens Museum (Nueva York) y tiene como propósito crear redes y entregar herramientas y recursos que promuevan el ocio cultural de la comunidad autista.



nales de los museos pudiesen conocer más sobre buenas prácticas en inclusión y aventurarse a implementar algunas experiencias piloto, en las cuales @arteautista ha podido colaborar con actividades propias y apoyando las que han surgido de parte de otras instituciones^[10].

Las cuatro visitas que ha organizado @arteautista fueron diseñadas en conjunto con las áreas educativas. Se estableció, en primera instancia, que la duración no sobrepasara una hora y que se debía incluir una actividad práctica. Luego, se visitó junto a los profesionales del museo la exposición y se determinó un recorrido base que fuera atractivo e idóneo para el grupo que realizara la visita.

Una de las razones de que las actividades requieran inscripción previa es que se debe llevar un registro de las personas que asistirán, donde además de su nombre, edad y otros datos de identificación también se solicita comentar qué adecuaciones específicas requieren (sensoriales, comunicativas y/o cognitivas).

En el caso de niños y niñas esto es muy importante, ya que es frecuente que en la infancia existan mayores desafíos en el ámbito sensorial, requiriendo adecuaciones como no utilizar micrófonos ni música (hipersensibilidad auditiva) evaluar la presencia de luz extra si las salas del museo son muy oscuras y definir espacios seguros en caso de que ocurra una desregulación.

Otro aspecto común en las visitas es la importancia de informar y en lo posible capacitar al personal de seguridad y/o recepción del

[10] Actualmente @arteautista es parte de la red “Museos en Calma” que lanzará durante 2024 la convocatoria para que museos e instituciones culturales se sumen a realizar actividades que promuevan la participación de personas autistas o con dificultades sensoriales.



museo respecto a las personas que asistirán. Es fundamental que quienes reciben a la comunidad autista conozcan sus necesidades, con el fin de no generar esperas innecesarias y no intervenir en caso de que el comportamiento de una persona no sea el esperado. El personal de recepción y seguridad debe tener claro que hay personas autistas que se comunican con otro volumen de voz, se mueven de manera diferente, y que en algunos casos necesitarán estar en constante movimiento en las salas, sin que esto sea un peligro para las piezas de la exposición.

Este punto ha sido relevado por el programa Empower Parents, realizado por el museo de Queens –y replicado en España y otros museos fuera de Estados Unidos–. La experiencia española en el Museo ICO destaca lo siguiente respecto a las inquietudes que las familias participantes plantean sobre el acceso a la cultura.

Entre esas inquietudes destaca la de superar las barreras que les impiden acceder a museos y espacios culturales con sus hijos, es decir, un tipo de actividad alejada de sus hábitos de ocio en familia. La base principal de la metodología del Queens Museum consiste precisamente en incorporar al marco del museo hábitos y rutinas conducentes a normalizar la visita a este tipo de espacios, de modo que los niños con TEA terminen familiarizándose con ellos. Para eso, era necesario cambiar las propias prácticas y protocolos del museo, un aspecto que suele resultar más complejo cuanto mayor es la estructura de la institución. (p. 495)

Si los museos quieren avanzar en inclusión, es fundamental su apertura a diferentes formas de disfrutar y aprender en torno al patrimonio, sin esta voluntad no será posible que grupos en riesgo de exclusión como la comunidad autista puedan ser parte.



No hay una única forma de estar y conocer un museo, eso ya lo han demostrado diversas instituciones que han cambiado las clásicas visitas guiadas por cuentacuentos, juegos y otras actividades dirigidas al público infantil y familiar. La misma apertura se requiere para que personas con discapacidad psíquica, intelectual o autismo puedan sentirse acogidas y valoradas en estos espacios.

En las visitas de @arteautista la mayoría de los asistentes han sido familias con niños y niñas, aunque también hay jóvenes que se han integrado de forma exitosa a más de una actividad. La flexibilidad con la que se aborda la visita es un aspecto vital, permite que las familias se sientan seguras, confiadas y que puedan hacer las actividades propuestas a su ritmo, pues no se les juzga en ningún momento.

Algunos niños y niñas no logran permanecer en toda la visita y se opta por que pasen antes a la actividad práctica. Otras familias, al contrario, deciden quedarse más tiempo en determinada pieza o sala y tampoco hay inconvenientes, ya que las actividades se han generado de forma que funcionen de manera independiente, otorgando la posibilidad de salir y volver a entrar cuando lo requieran.

En distintas fases de la visita, se utilizan los apoyos visuales, al inicio mediante una agenda de anticipación que señala claramente los momentos de la visita y permite marcarlos una vez realizados. Esta estrategia es muy útil, porque las personas con autismo tienen claridad sobre lo que se ha hecho, qué viene después y cuánto queda para finalizar la actividad. Igualmente, se ha implementado el uso de pictogramas durante el recorrido, en caso de que se requiera un apoyo extra.



En ninguna de las visitas se han presentado episodios de desregulación, lo cual permite confirmar que los ajustes razonables propuestos funcionan y alientan a los organizadores a profundizar en más acciones de inclusión en espacios culturales.

CONCLUSIONES

Durante estos tres años, mediante las iniciativas implementadas, se han obtenido hallazgos importantes respecto a algunas claves significativas cuando se trabaja con este colectivo específico.

En el caso aquí abordado, ser parte de la comunidad autista, fue sin duda un aspecto relevante. Dejarse ver como igual genera confianza en las personas, sobre todo en las familias con niños y niñas autistas, quienes comúnmente tienen temor de asistir a un taller o de visitar un espacio cultural.

Uno de los comentarios que recibe con frecuencia @arteautista de parte de la comunidad autista es la gratitud por el interés en las creaciones de su hijo o hija (en el caso de niños y niñas) y por generar instancias en las que nadie los enjuicia o discrimina. Gran parte de las familias que participa por primera vez en un taller o actividad en un museo, señala que se animaron debido a que la actividad era organizada por una cuidadora que podía entender y empatizar si existía algún episodio de desregulación.

Respecto a los talleres, uno de los hallazgos importantes es el diseño y planificación de la actividad. Previo al taller, se señala por correo electrónico a quienes participarán los materiales que van a necesitar y la importancia de la puntualidad.



Éste es un punto complejo, en vista de que las esperas pueden generar ansiedad en personas en el espectro, pero también los atrasos en la comunidad autista son recurrentes, debido a que suelen pasar cosas no previstas o que la persona autista necesite realizar alguna actividad de última hora que es importante para su regulación. Así que al diseñar una actividad (virtual o presencial), es fundamental idearla de forma modular, considerando la probabilidad de que no todas las personas sean puntuales. Tampoco es recomendable retrasar el inicio, por la posible ansiedad de quienes llegaron a tiempo.

Las personas autistas necesitan instrucciones concretas y divididas en pasos pequeños. La experiencia le ha mostrado al equipo que una de las adecuaciones más relevantes que se deben hacer en la enseñanza de las artes a personas en el espectro autista es la forma de planificar las actividades que se realizarán.

Por ello, es importante contar con elementos para la anticipación. En los talleres de @arteautista siempre se utiliza una presentación que incluye una agenda de anticipación de las actividades y un modelo del trabajo final. Estas claves visuales son muy útiles, pues les brindan a quienes participan la sensación de que, aunque sea un entorno desconocido (virtual o presencial), tienen control de lo que sucederá.

En muchas ocasiones, en los talleres artísticos, las consignas son abstractas, apelan a la imaginación, al sentido común y obvian instrucciones concretas que guían el desarrollo del trabajo. Esto genera ansiedad en personas autistas, lo cual puede derivar en frustración y hasta en una desregulación al sentir que no comprenden lo que se les solicita. Así que otro punto relevante es utilizar dos cámaras, una



enfocando la cara del tallerista y otra sus manos mientras realiza la actividad. En todos los talleres, tener esta modalidad fue una ayuda muy importante.

De la misma manera, otro aspecto a tener en cuenta es el tiempo de la actividad, tanto los talleres como las visitas se programan para que tengan como máximo una hora de duración, lo cual se respeta y anticipa. Se considera un tiempo pertinente y la tarea se diseña para que se termine en ese periodo.

Respecto a las salidas a museos, se realizaron de forma similar: se definió junto al mediador/a de la institución un recorrido acotado, eligiendo algunas piezas significativas y luego se dio paso a una experiencia práctica en el taller. Las visitas también iniciaron con una agenda de anticipación y se diseñaron para no durar más de una hora, dejando la opción a las familias de quedarse más tiempo luego de la visita si es que así lo deseaban.

La flexibilidad y el conocimiento alrededor del autismo es en definitiva una de las prioridades que deben abordar educadores y educadoras de museos. El espectro autista es muy variado, por lo que en el mismo grupo puede haber visitantes no hablantes que requieran apoyos importantes y otros que puedan realizar las actividades de forma autónoma.

Por lo mismo, la persona a cargo debe tener la capacidad de adecuar su lenguaje y además contar con otras formas para comunicarse con personas no hablantes o con escaso lenguaje verbal. Del mismo modo, se precisa flexibilidad para hacer cambios de último momento en el recorrido, ya sea por el interés de alguna persona en piezas no previstas en el diseño inicial o por el cansancio u otro



factor que pueda impactar la planificación de la visita (otros grupos en la misma sala, agobio, sobrecarga sensorial, entre otros).

La experiencia desarrollada ha permitido conocer a muchas personas de la comunidad autista, quienes solicitan de forma urgente la implementación de adecuaciones para que las personas en el espectro, especialmente niños y niñas, puedan acceder a las actividades culturales en igualdad de condiciones que el resto.

Se requieren más ajustes sensoriales, actividades que los incluyan en el diseño y visibilización de la inclusión en todos los espacios, desde las convocatorias por RR. SS. hasta la señalética de los espacios culturales, considerando un acceso preferente a las personas autistas.

Las áreas educativas con las que se ha trabajado tienen la disposición y el entusiasmo para avanzar en inclusión, pero en muchos casos carecen de herramientas. Es por esto que los cambios deben implementarse desde las direcciones de los museos y la institucionalidad cultural de cada país.

Se espera que los avances en legislación^[11] respecto a la inclusión de las personas en el espectro autista implementen mejoras y renueven el compromiso del sector con esta comunidad, ávida de poder participar en la vida cultural y el disfrute de las artes y el patrimonio.

Otra experiencia de @arteautista consistió en el apoyo a tres artistas autistas de 10, 17 y 22 años invitados a exponer en una muestra

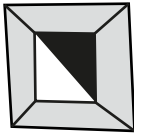
[11] En marzo de 2023 se promulga en Chile la Ley 21.545, conocida como la Ley TEA. En ella, se establece la promoción de la inclusión, la atención integral, y la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista en el ámbito social, de salud y educación.



colectiva en el Museo de la Ligua^[12], la cual estuvo abierta al público hasta mediados de enero de 2023. Dos de los artistas tienen desafíos en la comunicación e interacción social y, pese a que no asistieron a la muestra, han dejado claro lo importante que ha sido la oportunidad de exponer y dar a conocer su trabajo.

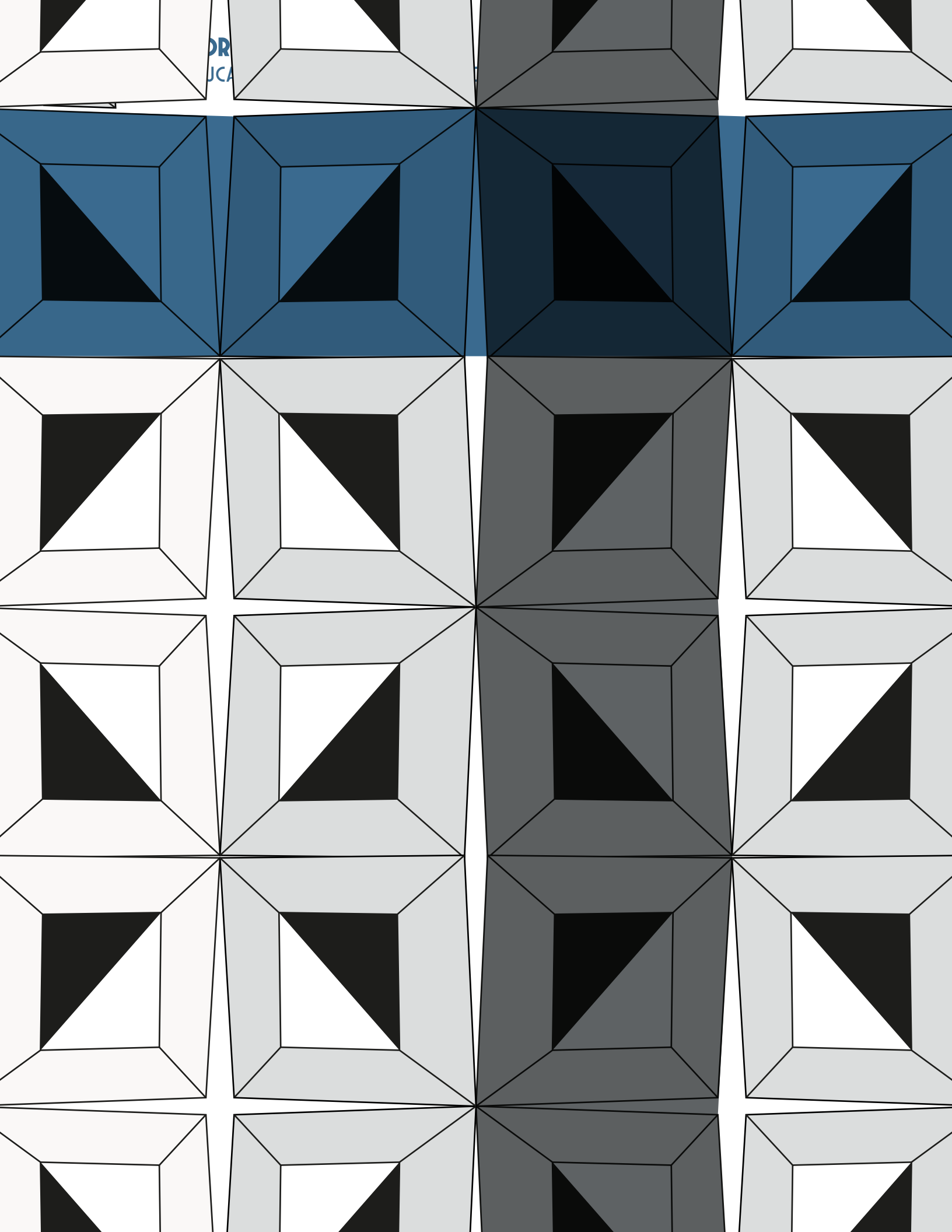
Para concluir, se recalca que la participación de las personas con discapacidad debe trascender la accesibilidad. Es urgente considerarlos en el ámbito de la inclusión laboral, social y como parte del circuito en el rol de artistas y creadores, de manera que se garantice la implementación de los ajustes que requieren para formar parte de la escena cultural. Queda mucho trabajo por hacer, empezando por dejar atrás la visión paternalista del modelo rehabilitador de la discapacidad y por disminuir las barreras que no permiten a las personas autistas participar en igualdad de oportunidades en cualquier área, incluida la artística.

[12] Museo Arqueológico ubicado en la ciudad de La Ligua, ubicada a 160 km de Santiago de Chile. <https://museolaligua.cl>

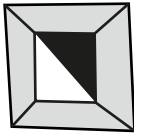


REFERENCIAS

- Alderoqui, S. y Pedersoli C., (2012). *La educación en los museos. De los objetos a los visitantes*. Paidós.
- Fundación FUAN (2020). *Condición del espectro autista. Guía para sobrellevar la pandemia en casa*. Universidad de Valparaíso.
- Gómez, A. (2015). Empower parents. Fomento de redes interculturales en familias con niños con autismo. *Actas II Congreso internacional de educación y accesibilidad*. Universidad de Zaragoza.
- Grandin, T. (2006). *Pensar con imágenes. Mi vida con el autismo*. Alba.
- Krisel, V. y Siervo L. (2018). *Condición del espectro autista. Evaluación, apoyos y calidad de vida. Cuarto propio*.
- Miralles, N. (2015). Museos de arte y educación: aportes del espacio educativo no formal en la educación artística. En A., Orbeta (Ed.) *Educación artística. Propuestas, investigación y experiencias recientes* (pp. 253-276) Ediciones UAH.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
- Unesco (2008). *La educación inclusiva. El camino hacia el futuro*.
- Servicio Nacional de la Discapacidad en Chile (2022). *III Estudio nacional de la discapacidad. Ministerio de Desarrollo Social, Gobierno de Chile*.
- Reaño, E. (2023). *¿Qué es el autismo? Reflexiones desde el paradigma de la neurodiversidad*. Eita.
- Victoria, J. (2013) El modelo social de la discapacidad. Una cuestión de humanos. *Boletín mexicano de derecho comparado*, (138), pp. 1093-1109. UNAM.



DR
UCA



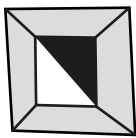
CAPÍTULO 5. LA EXPERIMENTACIÓN CON MATERIALES BIOBASADOS DENTRO DE LA ENSEÑANZA DEL DISEÑO EN LAS UNIVERSIDADES MEXICANAS

Francisco Javier González Tostado
Ana Larisa Esparza Ponce

RESUMEN

A modo de propuesta, frente a los fenómenos de la enseñanza del biodiseño, la Universidad de Guadalajara ha generado sinergia con el laboratorio FRANCA Objeto Útil, para insertar en la formación del diseño de moda la experimentación y desarrollo de biomateriales. FRANCA, liderado por los autores de este texto (quienes son también docentes investigadores de la universidad), ha explorado durante dos años el desarrollo de materiales biológicos, de lo que ha generado experiencias integradoras entre el ámbito académico y externo.

Esta mancuerna, esencial para contextualizar los programas de diseño, se basa en una vinculación bidireccional con instancias externas que proporcionan a los estudiantes una comprensión prácti-



ca del ámbito profesional. Este enfoque, denominado vinculación en canal bidireccional, busca ajustar programas de diseño para enseñar biodiseño y diseño sostenible de acuerdo con las nuevas pedagogías y dinámicas de aprendizaje.

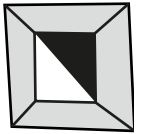
La experimentación con biomateriales emerge como una necesidad urgente, la cual debe empezar por la capacitación de los diseñadores para que creen sus propias materias primas, reducir la dependencia de proveedores centralizados y minimizar huellas ambientales. En ese sentido, se propone la creación de espacios alternos a las aulas, laboratorios que faciliten la experimentación y desarrollo de nuevos materiales para la investigación científica.

Se destaca la necesidad de una formación integral para los creativos que consista en un profundo conocimiento biológico e inculque habilidades tecnológicas asociadas al diseño ecológico. En resumen, el futuro del diseño exige una estrecha integración con la naturaleza y la formación de profesionales preparados para abordar los desafíos ambientales a través de soluciones conscientes e innovaciones sostenibles.

PALABRAS CLAVE: biomateriales, biodiseño, diseño ecológico.

ABSTRACT

As a proposal in response to the phenomena of biodesign education, the University of Guadalajara has created a synergy with “FRANCA Objeto Útil” laboratory to incorporate the experimentation and development of biomaterials into fashion design education. FRANCA, led by the authors



of this text (who are also research professors at the university), has explored the development of biological materials for two years, generating integrative experiences between the academic and external realms.

This partnership, essential for contextualizing design programs, is based on a bidirectional linkage with external entities that provide students with a practical understanding of adjust design programs to teach biodesign and sustainable design according to new pedagogies and learning dynamics.

The experimentation with biomaterials emerges as an urgent need, starting with training designers to create their own raw materials, reducing dependence on centralized suppliers, and minimizing environmental footprints. In this sense, the creation of alternative spaces to classrooms, laboratories that facilitate the experimentation and development of new materials for scientific research, is proposed.

The need for comprehensive training for creatives is highlighted, consisting of deep biological knowledge and instilling technological skills associated with ecological design. In summary, the future of design demands a close integration with nature and the training of professionals prepared to address environmental challenges through conscious solutions and sustainable innovations.

KEYWORDS: *biomaterials, biodesing, ecological design*



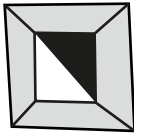
INTRODUCCIÓN

Inserta en el medio de la formación del diseño, la Universidad de Guadalajara se embarca en una iniciativa que ya se ha presentado en otras instancias educativas. Ha introducido procesos de experimentación y desarrollo de biomateriales en la carrera de Diseño de Modas, dentro de un margen de experimentación pedagógica.

Esta implementación se lleva a cabo en sinergia con el laboratorio tapatío FRANCA Objeto Útil, el cual ha desarrollado en los últimos dos años una exploración en torno al desarrollo de materiales biológicos. Este proyecto fue influenciado por el trabajo de Edith Medina, lo que ha permitido generar experiencias integradoras entre el ámbito académico e instancias externas.

Los biomateriales, en este caso, son entendidos como aquellos materiales que pueden tener una base orgánica o biológica, en cuya composición se encuentran elementos renovables, biocompatibles y con propiedades biodegradables, según Edith Medina (comunicación personal, 2 de agosto 2023).

Si bien, dicha carrera todavía no los contempla explícitamente en sus programas educativos, los estudiantes y profesionales ya se han anticipado. Esto en un contexto global que fomenta la búsqueda de insumos y materias primas más sostenibles para la creación de nuevos productos. Por ende, la implementación de tales procesos ha sido, hasta ahora, una respuesta intuitiva a las demandas y al constante cambio del mundo del diseño, que han tocado a la puerta del gremio mexicano de una forma relativamente tardía.



FRANCA está conformada por los autores de este texto quienes, además de liderar este laboratorio creativo, son docentes investigadores de la Universidad de Guadalajara, lo que hace natural la integración de nuevas tecnologías de experimentación como parte de la enseñanza dentro de las aulas.

Un alto nivel de vinculación es fundamental para ejercer los programas de estudio del diseño en contexto, es decir, la sinergia con instancias externas es esencial para que los estudiantes comprendan de primera mano el fenómeno profesional fuera de las instituciones académicas. A esto se le denomina vinculación en canal bidireccional, mismo que es descrito por Sarabia-Altamirano (2016):

[Es un proyecto] motivado por objetivos a largo plazo de creación de conocimiento por parte de las universidades, e innovación por parte de las empresas, donde el conocimiento fluye en ambas direcciones y ambas partes proporcionan fuentes de conocimiento.
(p.10)

El impacto, pese a que no es inmediato, afianza una interacción de interés mutuo entre las universidades y su contexto social y económico, el cual emplaza los programas de estudio a espacios sociales vigentes y específicos. Además, puede generar nuevos conceptos una vez brindadas tanto la perspectiva de las organizaciones externas a la universidad como la de dentro.



I. DESARROLLO DE MATERIALES BIOBASADOS EN LA ACTUALIDAD: REALIDAD Y DESAFÍOS EN LA ENSEÑANZA DEL DISEÑO

La implementación de nuevos procesos de diseño en un contexto académico requiere de una cuidadosa planificación y adaptación, sin embargo, la innovación tecnológica acontece de manera más acelerada que la reformulación del currículo académico. La burocracia y los procesos administrativos internos de las universidades dificultan y limitan la actualización de los programas. Ello hace evidente por qué, en algunos de los casos, los estudiantes no siempre egresan con los conocimientos que el contexto laboral exige.

Dicho esto, la búsqueda para mantener actualizado al alumnado ha motivado a la academia a implementar en sus modelos educativos otras líneas que, aunque no están dentro de las mallas curriculares de una forma directa, sí se dan en otros contextos, como visitas de campo, formación continua del alumnado o la activación informal de “nuevos” temas en las materias impartidas.

Específicamente, el caso que presenta este artículo expone la implementación de nuevos procesos para el desarrollo de materiales considerados sostenibles en la asignatura Diseño Ecológico y Sustentabilidad, que pertenece al 4.º semestre de la Lic. en Diseño de Modas de la Universidad de Guadalajara. En términos generales, el programa no consideraba este enfoque como parte de la estructura, pero debido a los reajustes la asignatura ya valora no solamente el conocimiento de los biomateriales para el diseño, sino la experimentación y el desarrollo de los mismos como parte formativa del alumnado.



Con esto en práctica, además de atender los desafíos del contexto sistémico, se busca fomentar la conciencia sobre el espacio y el papel que debe ejercer el diseñador como creador de conceptos que cambien el mundo para bien. Como dice Luján Cambariere (2017, pp. 31-32), es una profesión que se ha percibido en cierto modo inofensiva, pero mal aplicada puede hacer más daño que bien al entorno humano y medioambiental.

La influencia del diseñador profesional universitario debe trascender las metodologías técnicas y abrazar un enfoque crítico. Aun cuando la enseñanza deba abarcar la creación y ejecución de productos, el pensamiento crítico debe ser la piedra angular. Desafiar el statu quo requiere, más que desvincular la creación de productos de las convenciones impuestas por el mercado, la consecución de espacios donde la función humana y la responsabilidad prevalezcan.

Este enfoque debe reconocer que hay cuestiones urgentes que deben ocupar un lugar central en la misión de los profesionales, como la crisis medioambiental. En este sentido, la instrucción sobre el desarrollo, experimentación y aplicación de materiales renovables tiene un potencial significativo para abordar muchos desafíos.

2. PROBLEMATIZACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

En la estructura de los planes de estudio pertenecientes a las carreras afines a diseño de algunas universidades públicas mexicanas, se identificaron las siguientes asignaturas que tienen algún tipo de acercamiento al tema de sustentabilidad:

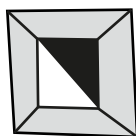


TABLA I

Asignaturas impartidas en las carreras afines a Diseño en universidades públicas de México

Institución educativa pública	Asignatura	Semestre
Universidad Nacional Autónoma de México	Diseño, Contexto y Sostenibilidad	6.º semestre
Universidad de Guadalajara	Diseño Ecológico y Sustentabilidad	4.º semestre
Universidad Autónoma de Nuevo León	Ambiente y Sustentabilidad	3.º semestre
Universidad Autónoma de Aguascalientes	Taller de Sustentabilidad Aplicada al Producto	5.º semestre
	Construcción de Prototipos Textiles, Innovadores y Sostenibles	8.º semestre
Universidad Autónoma de México	Diseño Sustentable	6.º trimestre
Universidad Tecnológica de Tlaxcala	Moda Sostenible	9.º cuatrimestre
Universidad de Baja California	Sustentabilidad	6.º semestre
Universidad de Ciudad Juárez	Ecodiseño	<i>Sin datos</i>
Universidad Autónoma de San Luis Potosí	Sistema Objeto Sustentable	4.º semestre
	Sistema Producto Sustentable	7.º semestre
Universidad Autónoma de Baja California	Metodología de Diseño Sustentable	5.º semestre



Universidad de Ciudad Juárez	Ecodiseño	<i>Sin datos</i>
Universidad Autónoma de San Luis Potosí	Sistema Objeto Sustentable	4.º semestre
	Sistema Producto Sustentable	7.º semestre
Universidad Autónoma de Baja California	Metodología de Diseño Sustentable	5.º semestre
	Ciclo de Vida del Producto	6.º semestre
	Sustentabilidad	6.º semestre
	Ingeniería y Gestión Sustentable	7.º semestre

Nota: Abordan la sustentabilidad basada en los métodos de enseñanza convencionales.

En esta exploración, se muestran ciertos acercamientos académicos a temáticas de sustentabilidad dentro de la enseñanza del diseño. Con todo, no se identificó ninguna asignatura abiertamente enfocada en la experimentación y/o desarrollo de biomateriales para el diseño.

Es esencial abordar en el aula estrategias ecológicas que comprenda más que sólo el diseño sostenible teórico. Se debe considerar la creación de productos funcionales, el manejo posterior de los desechos y su reintegración al entorno. Como menciona Kirsten Childs (como se citó en Gould y Housey, 2007, p.34): “[La sostenibilidad] tiene que ir más allá. Tiene que ser reconstituyente”, así



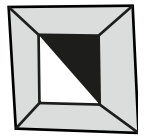
pues, el espectro del diseño sostenible debe considerar el producto desde su origen hasta el tratamiento correspondiente al final de su vida útil.

Esto requiere enfoques pedagógicos innovadores, como laboratorios y talleres para trascender de la enseñanza convencional sobre la sustentabilidad ambiental a la práctica directa del mismo. Es crucial migrar hacia una enseñanza activa e impulsar la investigación científica desde los primeros niveles de las carreras de Diseño.

3. ENFOQUE TEÓRICO Y METODOLÓGICO

Previo al desarrollo de la presente investigación, se realizó una entrevista personal con Edith Medina, pionera en el movimiento de la enseñanza y la creación de materiales biológicos en México, dentro de su estudio Biology Studio, ubicado en CDMX. Además, parte del equipo de FRANCA tomó dos talleres de manera remota con Edith: Textiles Biopoliméricos, Biosemiótica y Materiales Vivos, y un tercero de manera presencial en su estudio, Biofabricación Textil. Gracias a esta capacitación, FRANCA se encuentra el día de hoy experimentando con el desarrollo de materiales biológicos y ha encontrado cruces con técnicas artesanales, como los bordados con hilo de pita.

Edith Medina imparte, en el 5.º semestre de la carrera de Diseño Textil y Moda en CENTRO (Ciudad de México), la materia de Taller de Procesos y Acabados. En esta asignatura, ella incluye el desarrollo de biomateriales textiles y sus posibles aplicaciones, así



como su vinculación con tejidos tradicionales. Esta materia funge como bisagra para múltiples temas en la experimentación con materiales, aunque no es exclusiva del diseño biológico.

Al igual que las instituciones públicas, las instituciones educativas privadas en México que imparten programas de diseño tampoco han abordado el tema de una forma directa en sus planes de estudio, a pesar de tener una estructura administrativa más flexible al cambio y mayor presupuesto económico.

Edith Medina, como docente, aplica lo que ella llama “aprendizajes biológicos” o “pedagogías biológicas”, metodologías que ha desarrollado y donde queda implicado el hacer con las manos, los referentes ancestrales en los procesos materiales y el fomento de la conexión con el territorio inmediato. Defiende que es vital contemplar el contexto humano, el social y el antropológico para la innovación material, donde el aumento en el uso de materiales biológicos o sintetizados cada vez tomará una mayor relevancia en contextos industriales. “La bioindustria crece a pasos agigantados”, afirma Edith.

La profesora visualiza que la cultura material tendrá un contexto biológico y de lo inmediato, esto es, será un reflejo de los nuevos paradigmas que comienzan a surgir en torno a la relación del ser humano con el resto de los sistemas vivos. Por otro lado, será igualmente lo que el contexto permita, según las circunstancias, a consecuencia de la emergencia climática; en otras palabras, la cultura material se verá influenciada por los recursos que de manera local se tengan en abundancia.

El biodiseño se entiende como “la integración del diseño con sistemas biológicos, usualmente para lograr un mejor desempeño eco-



lógico”, siguiendo a William Myers (2012). El autor sostiene que, en contraste con la biomímesis o el diseño inspirado en la naturaleza, el biodiseño incorpora organismos vivos al diseño como bloques de construcción, fuentes de material y generadores de energía, además es oportunista y lógico en el reconocimiento del poder utilitario de los organismos vivos.

Esto también lo menciona Janine Benyus (como se citó en Peters 2011, p.45), una de las iniciadoras del biodiseño, específicamente en el área de la biomímesis, que presenta el diagrama de vida The Biomimicry Guild:

- Estar en sintonía local y ser receptivo (encajar e integrarse con el entorno circundante).
- Utilizar una química beneficiosa para el entorno y los procesos de vida.
- Ser eficiente en cuanto a recursos (materiales y energía) y oportunidades mediante el aprovechamiento de manera hábil y conservadora.

Sin duda, el trabajo de Edith Medina, para Latinoamérica en general, y de Janine Benyus, de modo global, son un referente de cómo integrar esta nueva cultura material en las nuevas generaciones. De manera específica, en el caso de Edith, la configuración de su estudio funge como un laboratorio de experimentación, lo mismo que los talleres que imparte de manera virtual y presencial de su propia obra.

En la Universidad de Guadalajara, al igual que sucede con Edith Medina en CENTRO, la Mtra. Larisa Esparza se ha encargado



de implementar, bajo la influencia de la propia Medina, la experimentación y el desarrollo de biomateriales textiles en la asignatura de Diseño Ecológico y Sustentabilidad, dentro de la Lic. en Diseño de Modas, bajo el objetivo de trabajar con nuevos métodos de enseñanza.

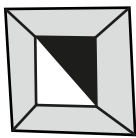
Este proceso ha permitido validar el genuino interés del alumnado sobre temas que les competen abiertamente en el escenario laboral futuro, como agentes de cambio y promotores del diseño dirigido a un consumo consciente.

Una vez finalizado el proceso de enseñanza teórica del diseño sustentable, así como las implicaciones e innovaciones del diseño sostenible, se introduce el tema de los biomateriales para el diseño. Como parte de ello, se presentan las experimentaciones y desarrollos que ha llevado a cabo FRANCA; se contextualizan tanto las posibles aplicaciones como los procesos por los cuales estos nuevos materiales pueden ser transformados.

FIGURA I

*Desarrollos experimentales con biomateriales por parte de FRANCA
Objeto Útil*





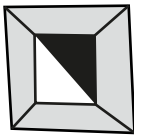
Después de que los alumnos comprenden en profundidad el nacimiento, la evolución y la aplicación actual de los biomateriales en el diseño, comienzan una etapa de experimentación para desarrollar nuevos materiales a través de la utilización de compuestos orgánicos y biológicos.

Allí, los protagonistas son los polímeros naturales o biopolímeros, producidos a partir de fuentes naturales o de materia viva y están caracterizados por ser biodegradables, biocompatibles, no tóxicos y renovables (Flores-Valdez et al., 2021). Los polímeros son complementados por los residuos orgánicos, entendidos como elementos que son desechados y no tienen un propósito o se han obtenido como excedente en un proceso de producción (Chávez & Rodríguez, 2016).

Los principales polímeros naturales con los cuales se trabaja son colágeno, almidón, quitosano, pectina y celulosa. En cuanto a los residuos orgánicos, se ha trabajado con cáscara de plátano y de algunos cítricos como limón, mandarina y naranja, bagazo de café, aserrín de maderas, cascarón de huevo, bagazo de flor de Jamaica, entre otros.

Al comenzar los procesos de experimentación, las primeras fórmulas son otorgadas a los alumnos por la Mtra. Esparza. Se trabaja en equipos de tres o cuatro personas; durante el proceso de experimentación, los estudiantes proponen nuevas recetas con sustratos y desechos orgánicos, valorando y determinando la naturaleza de los materiales creados, así como su factibilidad para su eventual aplicación en productos como vestuario, joyería, accesorios u otros objetos de uso cotidiano.

Luego, cada equipo genera de tres a cinco variantes de la fórmula matriz para seleccionar el material que resulte más interesante estéticamente hablando y viable en términos de funcionalidad. Poste-



rior a ello, los alumnos comienzan una etapa de conceptualización que finaliza con una propuesta formal de la aplicación del biomaterial desarrollado donde la justificación conlleva la mayor parte del valor en la práctica.

FIGURA 2

Biomaterial que integra grenetina, almidón y residuos de cáscara de mandarina



Nota: Creado en aula por parte de los alumnos de la carrera de Diseño de Modas, de la Universidad de Guadalajara.

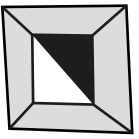
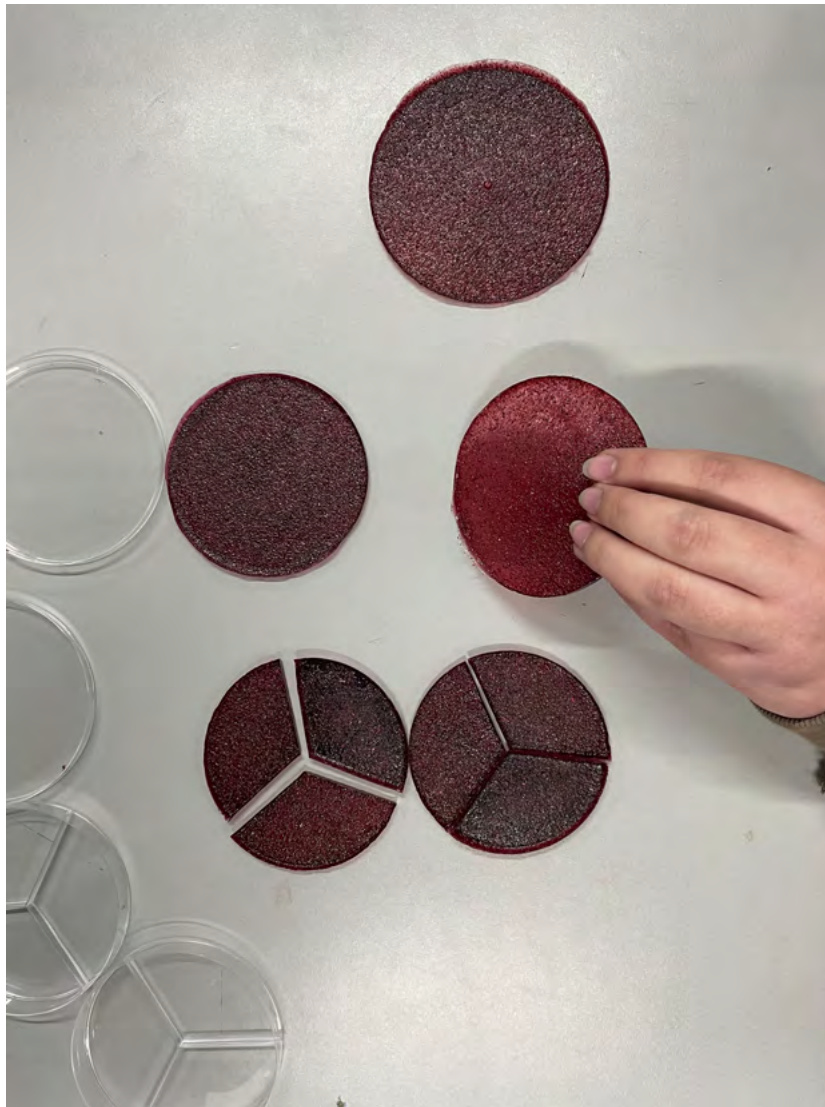


FIGURA 3

Biomaterial que integra grenetina, pectina y residuos de flor de Jamaica.



Nota: Creado en aula por los alumnos de la carrera de Diseño de Modas, de la Universidad de Guadalajara.



FIGURA 4

Biomaterial que integra grenetina, celulosa y residuos de bagazo de café



Nota: Creado en aula por parte de los alumnos de la carrera de Diseño de Modas, de la Universidad de Guadalajara.

4. RESULTADOS

Las metodologías propuestas por Edith Medina y los procesos que ha ejecutado FRANCA de manera práctica han permitido que, en la carrera de Diseño de Modas, de la Universidad de Guadalajara, se practique la enseñanza y la experimentación con materiales biológicos.

El enfoque ha sido la comprensión sistémica del entorno inmediato, es decir, los recursos disponibles, los procesos productivos locales, condiciones legales, económicas, sociales y culturales particulares de la región. Asimismo, los diseñadores en formación han

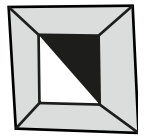


comprendido las necesidades específicas de su región y se han interesado por aprovechar los desechos locales, además de optar por insumos regionales y herramientas disponibles en su entorno.

Por un lado, la enseñanza del desarrollo de biomateriales para el diseño abre la puerta a nuevas posibilidades creativas y sostenibles. Por el otro, los estudiantes se vuelven más conscientes de los impactos ambientales del diseño y utilizan la investigación y el pensamiento crítico para elegir opciones sostenibles dentro de sus procesos creativos.

Desde esa perspectiva, estas prácticas han potenciado la experimentación como método creativo para generar nuevas texturas, dotar de nuevas propiedades a los objetos y contemplar nuevas técnicas de manipulación y cuidado para los materiales biológicos.

El fenómeno de la interdisciplina está claramente presente en diversas industrias, incluso en el ámbito del diseño. Los estudiantes están reconociendo el valor de la colaboración entre distintas disciplinas, en conjunto con la amplitud creativa y las múltiples oportunidades que surgen al establecer conexiones con áreas como la biología y la ingeniería, por ejemplo. Este enfoque amplía la perspectiva hacia la exploración de posibilidades innovadoras para el futuro del diseño. Finalmente, ha sido evidente el interés y la curiosidad que ha provocado en los alumnos la experimentación con biomateriales. Han mostrado interés por implementarlos en sus emprendimientos; además, han buscado a FRANCA para realizar sus prácticas profesionales, requisito obligatorio para egresar de la licenciatura.



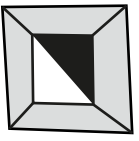
5. CONCLUSIONES

Tal como se mencionó al inicio de este artículo, existe un retraso en los programas de estudio de Diseño en México que evita la alineación de la educación con las necesidades actuales del entorno, especialmente en medio de la crisis ambiental. Por esa razón, se destaca la importancia de incorporar asignaturas que impulsen la transición hacia modelos y metodologías de diseño profundamente conectados con la comprensión del entorno natural.

Es necesario, por tanto, adoptar modelos educativos que incluyan activamente la experimentación con materiales biológicos. De la misma forma, será necesario capacitar al diseñador para crear sus propias materias primas y evitar que dependa exclusivamente de proveedores centralizados o inexistentes en sus localidades –en algunos de los casos, tienen que ser transportados, una práctica que dejan tras ello una huella ambiental significativa–.

Se considera necesario, a su vez, el surgimiento de nuevos espacios alternos a las aulas que puedan funcionar como laboratorios para integrar herramientas y condiciones necesarias en la práctica activa de procesos de experimentación y desarrollo de nuevos materiales. Esto fomentará la investigación científica por parte del alumnado y de los mismos profesores implicados en las academias. Es preciso señalar que en algunas universidades en el extranjero se ha comenzado a ejercer el biodiseño como la alternativa más reciente, eficiente y consciente para el cuidado del medio ambiente.

Un biodiseñador tiene la capacidad de “cultivar” sus propios sustratos matriz para sus diseños, como lo son actualmente los materiales y objetos producidos con micelio o con celulosa bacteriana.

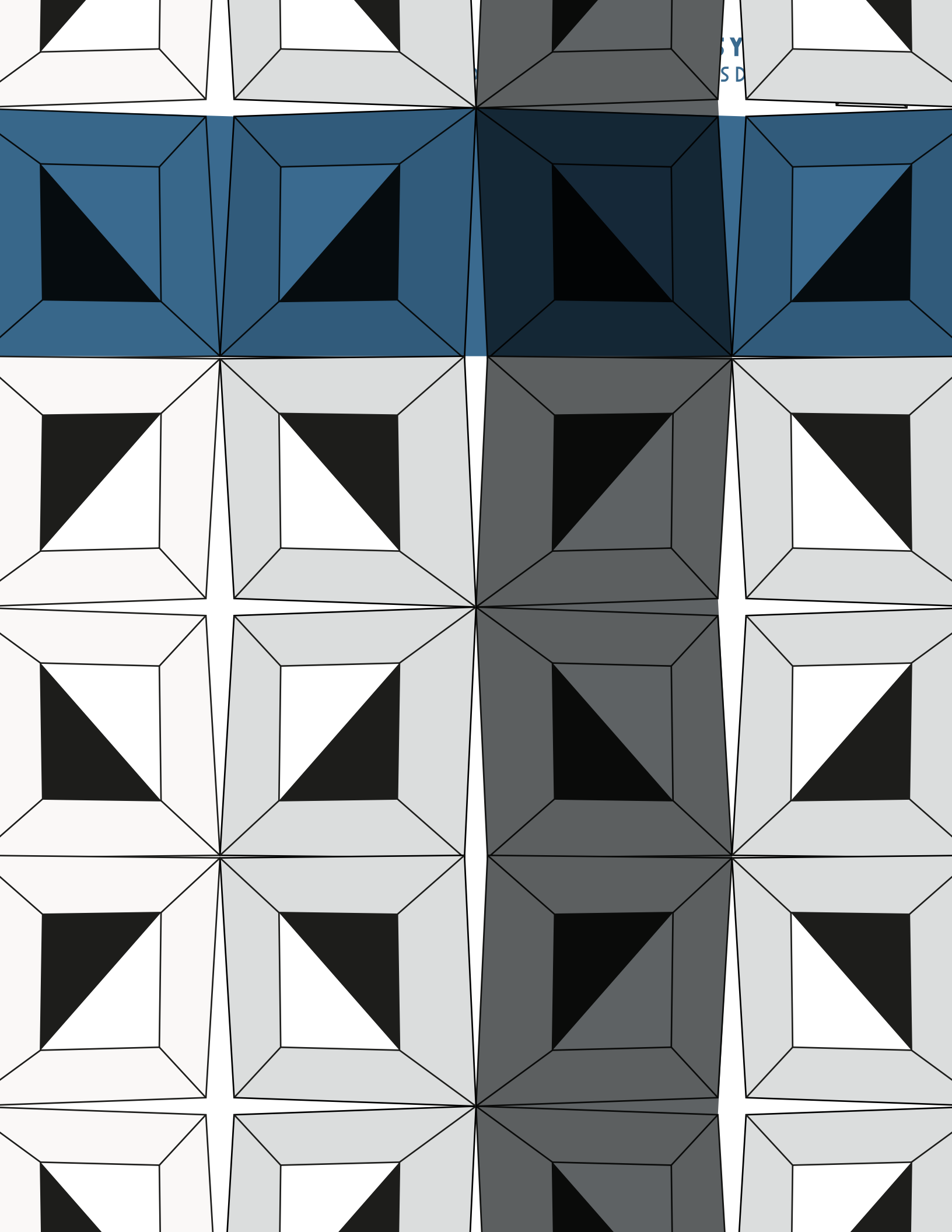


Por ende, resalta la importancia de una formación integral para los creadores que incluya un amplio conocimiento biológico y la habilidad de manejar los procesos tecnológicos asociados a las nuevas prácticas del diseño ecológico.

En conclusión, el futuro del diseño requiere una estrecha integración con la naturaleza, promoviendo la innovación sostenible y la formación de profesionales preparados para enfrentar los desafíos ambientales a través de soluciones conscientes.

REFERENCIAS

- Cambariere, L. (2017). *El alma de los objetos*. Paidós.
- Chávez Porras, Á., & Rodríguez González, A. (2016). Aprovechamiento de residuos orgánicos, agrícolas y forestales en Iberoamérica. *Academia y Virtualidad*, 90-107.
- Flores-Valdez, J., Sáenz-Galindo, A., Múzquiz-Ramos, E., & Soria Aguilar, M. (2021). Los biopolímeros y sus aplicaciones. *CienciAcierta* (66), 61-72.
- Gould, K., & Hosey, L. (2007). *Women in Green: Voices of Sustainable Design*. Ecotone Publishing.
- Myers, W., (2012). *Biodesign: Nature, Science, Creativity*. Thames & Hudson Ltd.
- Peters, T. (2011). Nature as Measure: The Biomimicry Guild. *Architectural Design*, 81(6). <https://10.1002/ad.1318>
- Sarabia-Altamirano, G. (2016). La vinculación universidad-empresa y sus canales de interacción desde la perspectiva de la academia, de la empresa y de las políticas públicas. *CienciaUAT*, 10(2). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-78582016000100013



BY
SD

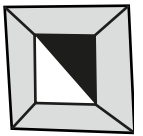


CAPÍTULO 6. HACIA UNA EDUCACIÓN SOSTENIBLE EN ARTES Y DISEÑO; TRANSFORMACIONES Y RETOS. EXPLORANDO LAS POSIBILIDADES DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN, LA INVESTIGACIÓN Y LA DOCENCIA

María Elena Martínez Durán

RESUMEN

Se explica la importancia de la tecnología como una herramienta clave en la formación en arte y diseño, específicamente en el desarrollo de habilidades digitales, requeridas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. También, se analiza cómo la inteligencia artificial se ha convertido en un recurso importante para la educación, la



investigación y la docencia, destacando la necesidad de identificar los desafíos éticos asociados con su uso.

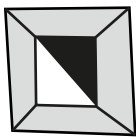
Finalmente, queda aducido el enfoque de sostenibilidad en la educación en arte y diseño para coadyuvar en las demandas económicas, sociales, culturales, ambientales y, por ende, incidir en el cuidado, preservación y rescate del planeta, tarea impostergable.

PALABRAS CLAVE: Educación, arte y diseño, sostenibilidad, inteligencia artificial, investigación, docencia.

ABSTRACT

The importance of technology as a key tool in art and design training is explained, specifically in the development of digital skills, required in the teaching and learning process. Also, it analyzes how artificial intelligence has become an important resource for education, research and teaching, highlighting the need to identify the ethical challenges associated with its use. Finally, the sustainability approach in art and design education is adduced to contribute to economic, social, cultural, and environmental demands and, therefore, influence the care, preservation, and rescue of the planet, a task that cannot be postponed.

KEY WORDS: *Education, art and design, sustainability, artificial intelligence, research, teaching.*



INTRODUCCIÓN

La educación en arte y diseño se ha transformado debido a la revolución tecnológica. Sus efectos han generado un cambio radical en la manera en que los estudiantes adquieren y perfeccionan sus habilidades; actualmente tienen acceso a aplicaciones que les permiten explorar conceptos de manera eficiente y crear trabajos más complejos.

La tecnología también ha facilitado la colaboración entre alumnos y profesores, ya que ahora se puede interactuar y recibir retroalimentación de forma instantánea a través de plataformas digitales. Como resultado, la enseñanza en estas disciplinas se ha enriquecido con una amplia gama de opciones pedagógicas que preparan mejor a los estudiantes en la era digital.

En el ámbito de la formación artística y de diseño, se presentan desafíos relevantes que deben ser afrontados para asegurar una educación de calidad. Uno de ellos radica en la escasez de recursos económicos y materiales, algo que afecta a numerosas instituciones educativas y limita a los alumnos en el acceso a elementos fundamentales para su aprendizaje.

El desafío de evaluar las habilidades creativas también es notable porque la valoración del arte es subjetiva y requiere enfoques flexibles que se adapten a las particularidades de esta área de estudio. Las perspectivas futuras en la educación en artes y diseño están siendo configuradas por una serie de cuestiones propias de la vida actual; de ahí que sea importante, particularmente para los docentes, mantenerse al día, atendiendo la constante evolución de dichas disciplinas.

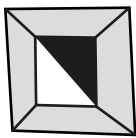


A tal efecto, se puede apreciar una mayor integración de la tecnología en el plan de estudios. Esto conlleva el uso de herramientas digitales y software especializado en el proceso de aprendizaje de los alumnos, así, se les brinda la oportunidad de experimentar y desarrollar habilidades técnicas avanzadas. Asimismo, se hace énfasis en la sostenibilidad y el diseño responsable para buscar alternativas más ecológicas y conscientes del impacto ambiental.

Los programas educativos están incorporando conceptos de diseño sostenible y prácticas responsables para preparar a los estudiantes ante un entorno en constante evolución. Se le da mayor importancia a la formación de habilidades digitales debido a la creciente demanda de profesionales con conocimientos en nuevas tecnologías y medios digitales; en consecuencia, los estudiantes deben adquirir habilidades en áreas del diseño y la comunicación visual, animación, realidad virtual, entre otras.

RELEVANCIA

La relevancia de la educación en artes y diseño sostenible en el mundo actual es indiscutible, ya que hace frente a grandes desafíos ambientales y sociales. El auge de la sostenibilidad en la enseñanza se debe al incremento de la conciencia sobre las repercusiones ambientales y sociales de las industrias creativas. Pero para que los diseñadores y artistas las aborden se requiere que apliquen estrategias responsables que optimicen el uso de recursos, reduzcan los desperdicios y promuevan la inclusión social.



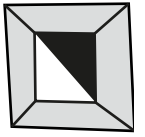
Por consiguiente, los planes de estudio están incorporando la instrucción en conceptos clave como el diseño sustentable, el eco-diseño y la economía circular, donde los estudiantes comprenden la importancia de los materiales, los procesos y la vida útil de sus obras; además reflexionan sobre las consecuencias sociales y culturales de sus creaciones.

La educación sostenible se refiere a un enfoque educativo que promueve la integración de principios de sostenibilidad. Éste lleva al desarrollo de conciencia y conocimiento cabal sobre la importancia de la sostenibilidad, así como a la adopción de procesos creativos y realización de productos respetuosos con el medio ambiente.

Su concepción se basa en definiciones y conceptos clave que ayudan a comprender su alcance y objetivos. Entre estas nociones se encuentran la sostenibilidad, entendida como el equilibrio entre la satisfacción de las necesidades presentes y futuras; el arte y el diseño, como formas de expresión creativa y comunicación visual; y la educación, que busca promover el aprendizaje y el desarrollo integral de los individuos.

De manera similar, se hace referencia a la interdisciplinariedad, ya que la educación en artes y diseño sostenible impulsa la integración de diferentes áreas del conocimiento, como la ciencia, la tecnología y la ética, para abordar los desafíos ambientales y sociales.

Además, busca brindar a los estudiantes las herramientas y habilidades necesarias para analizar, diseñar y crear soluciones sostenibles en su ámbito, considerando aspectos como la elección de materiales, la optimización de recursos y la reducción del impacto ambiental.



Las raíces de la educación sobre sostenibilidad se pueden atribuir al movimiento de educación ambiental que surgió en los años setenta. Aunque inicialmente se enfocaba en el medio ambiente, este movimiento dio cuenta de que los problemas ambientales incluían otras dimensiones. Por lo tanto, las estrategias de resolución de problemas han cambiado el paradigma de la educación para la sostenibilidad, ya que hoy en día se presta igual atención a las preocupaciones económicas, sociales y ambientales.

El enfoque sostenible de la educación en artes y diseño está experimentando diversas tendencias y transformaciones. Una de ellas es el aumento en la demanda de profesionales capacitados en sostenibilidad, lo que ha llevado a la incorporación de contenidos relacionados en los planes de estudio de programas de arte y diseño.

Por otro lado, se están desarrollando nuevas metodologías y enfoques pedagógicos que fomentan la participación activa de los estudiantes y la colaboración interdisciplinaria. Los proyectos y prácticas educativas recientes buscan integrar la tecnología y la inteligencia artificial (IA) como herramientas para fomentar la creatividad y la generación de soluciones sostenibles. Estas tendencias y transformaciones reflejan la creciente importancia y relevancia de la educación sostenible en artes y diseño en el contexto actual.

Para promover la conciencia ambiental y social entre los estudiantes, tanto como la incorporación de prácticas sostenibles en los planes de estudio, se debe superar el desafío de romper con los paradigmas tradicionales en educación, que a menudo enfatizan más la técnica que la sostenibilidad. Es fundamental, también, darle un mayor peso a la colaboración interdisciplinaria y a la integración de conocimientos y enfoques diversos.



Algunas instituciones educativas siguen un enfoque tradicional y conservador, por lo que se limita la inclusión de temáticas relacionadas con la sostenibilidad en los planes de estudio. Existe una cultura arraigada en el mundo del arte y el diseño que valora con frecuencia más la estética y la originalidad que la sostenibilidad. Esto hace que sea difícil promover y valorar las prácticas sostenibles en estas disciplinas.

Es necesario superar estas barreras y promover un cambio de mentalidad tanto a nivel institucional como cultural para avanzar hacia una educación sostenible más sólida. La cual ha requerido cambios y adaptaciones para responder a los desafíos actuales, no obstante, se requiere desarrollar programas de estudio que integren de manera efectiva los principios de la sostenibilidad y una educación transversal que vaya más allá de lo puramente técnico.

Esto implica la capacitación de docentes en temas de sostenibilidad, la creación de espacios de diálogo y reflexión sobre su relevancia, lo mismo que la actualización constante de los contenidos curriculares para reflejar las tendencias y transformaciones que se van generando. Para complementar, se requiere una mayor inversión en investigación y desarrollo de proyectos que aborden el tema en estas disciplinas.

La educación para la sostenibilidad es crucial en el siglo XXI ya que permite afrontar los desafíos complejos y críticos de la sociedad actual. Su objetivo principal es promover el cambio necesario para construir un futuro sostenible de manera colectiva. Hace que los alumnos se interesen, comprendan y piensen críticamente sobre los problemas ambientales, sociales y económicos complejos. Se influye



en sus acciones futuras como ciudadanos locales y globales; por eso, la educación superior puede ser un modelo de sostenibilidad al integrar todos los aspectos de la vida.

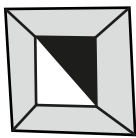
En las instituciones de educación superior, su implementación también otorga habilidades en pensamiento sistémico, anticipatorio y crítico. Garantiza que todos los estudiantes desarrollen la capacidad para considerar cada aspecto en relación con el ambiente al tomar decisiones profesionales. Se aspira a que esta orientación hacia la sostenibilidad y la corresponsabilidad promueva innovaciones éticas y creativas para un cambio benéfico en la sociedad.

TRANSFORMACIONES

La investigación en artes y diseño ha experimentado importantes transformaciones en los últimos años, impulsadas principalmente por el avance de la tecnología. Una de las áreas que ha tenido un impacto significativo es la IA, pues ha permitido la búsqueda, análisis y procesamiento de grandes volúmenes de datos e información de forma más eficiente y precisa.

En lo que concierne a su aplicación en la docencia, ha revolucionado la forma en que se imparten las clases porque brinda oportunidades para el aprendizaje personalizado y adaptativo. También se han ampliado las posibilidades creativas y se han explorado nuevas perspectivas en todas sus disciplinas.

La mayor integración de la tecnología en el currículo de artes y diseño se presenta como una respuesta a las demandas cambiantes de la sociedad. Los avances tecnológicos han transformado la ma-



nera en que se crea y consume el arte y el diseño, y los educadores reconocen la importancia de preparar a los estudiantes para este nuevo entorno.

A través del uso de herramientas digitales como programas de diseño, *software* de modelado 3D y plataformas de colaboración en línea, los estudiantes pueden desarrollar habilidades técnicas y explorar nuevas formas de expresión artística. La digitalización ofrece oportunidades para la interacción con artistas y diseñadores profesionales, el acceso a recursos en línea y el desarrollo de proyectos multidisciplinarios.

En este sentido, se destaca que la utilización por parte de los docentes de estrategias educativas que incorporen tecnologías digitales es crucial para que los jóvenes se adapten a las necesidades actuales. Como afirma Ortiz Colón, Jordán y Agredal (2018, p.39). “El docente es la mente maestra que genera estas didácticas para convenir a las necesidades del siglo XXI”.

Es importante apuntar que no basta con que el profesor sea el facilitador del conocimiento, sino que en la educación superior se debe fomentar la participación de los estudiantes, especialmente de aquellos que poseen un mejor manejo de lo digital, en la creación y difusión de estas estrategias educativas. Los mismos autores aconsejan “que desde la educación superior, los estudiantes con mejor manejo de lo digital sean parte de su creación y difusión”.

La revolución pedagógica en el ámbito artístico y de diseño ha instaurado un nuevo paradigma, donde el aprendizaje práctico y significativo prevalece. Se adopta el aprendizaje basado en proyectos como estrategia central, incitando a los alumnos a ejercer su creatividad e innovación en la resolución de desafíos reales y fomentar su autonomía.



El impulso hacia la colaboración interdisciplinaria abre puertas a la integración de estudiantes de distintas áreas, lo que propicia la resolución de problemas complejos a través de la diversidad de perspectivas. La activación de estrategias de enseñanza dinámicas está marcando la pauta, en vista de que implica a los estudiantes de manera protagónica en su educación y promueve la experimentación, el debate y el juicio analítico, todo lo cual redefine los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La metodología del aprendizaje basado en proyectos cobra protagonismo en la enseñanza artística y de diseño. Proporciona a los estudiantes un contexto para materializar conceptos teóricos en proyectos concretos, intensificando sus habilidades prácticas y su perspectiva creativa.

Esta plataforma de colaboración insta a los jóvenes a abordar retos inmediatos con exploración y experimentación activa para asegurar una educación integral y enriquecedora. Adicionalmente, el enfoque fortalece capacidades en la gestión del tiempo, el análisis decisorio crítico y la comunicación interactiva efectiva. Gracias a su naturaleza motivadora, esta pedagogía conecta la formación educativa con la realidad, con lo que se satisfacen las demandas del entorno profesional actual.

La integración de la colaboración interdisciplinaria representa una oportunidad educativa que congrega a estudiantes de diversas especialidades. Estimula la resolución de problemas desde prismas diversificados e invita a la concepción de soluciones ingeniosas y vanguardistas al facilitar el aprendizaje recíproco y promover competencias clave para un diálogo efectivo y la creación de sinergia grupal.



Las estrategias de enseñanza activa se implantan progresivamente para comprometer a los estudiantes de manera efectiva en su formación. Estas técnicas los invitan a la experimentación directa, a la reflexión analítica y al diálogo constructivo; permiten la exploración profunda de enfoques variados y la expresión auténtica de la creatividad.

Promoviendo la autodirección y el compromiso en su educación, los estudiantes se convierten en los principales agentes de su propio aprendizaje. A través de debates, proyectos, presentaciones y actividades investigativas, el alumnado expande sus habilidades multifuncionales integralmente para su desempeño profesional.

En el contexto mencionado, el maestro crea estas metodologías para satisfacer las necesidades actuales. No sólo es importante observar cómo los profesores facilitan el conocimiento, sino también que los estudiantes de educación superior, con un mejor dominio de las herramientas digitales, participen en su creación y difusión. De este modo, la educación y la tecnología se han unido y han creado enfoques que promueven el proceso de enseñanza-aprendizaje.

RETOS

La educación sostenible en artes y diseño enfrenta diversos retos en su implementación, entre ellos, la necesidad de adaptar los programas a los avances tecnológicos. Esto implica actualizar las metodologías de enseñanza para integrar las nuevas herramientas y recursos digitales que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades acordes con las demandas del mundo artístico y del diseño.



Asimismo, otro reto importante es la integración de la IA en el currículo educativo, pues su aplicación en el ámbito de las artes y el diseño puede ofrecer múltiples beneficios. Sin embargo, se requiere una adecuada formación de los docentes en el uso de esta tecnología.

La adaptación de los programas educativos a los avances tecnológicos es un desafío fundamental. Por el rápido desarrollo de la tecnología, se han transformado los procesos creativos y de producción, así que es esencial que la educación refleje las nuevas realidades.

Implica revisar y actualizar los contenidos y métodos de enseñanza para asegurar que los estudiantes adquieran competencias relevantes y actualizadas. Además, se deben incorporar herramientas y recursos tecnológicos en el currículo, como *software* de diseño, aplicaciones móviles y dispositivos de realidad virtual para potenciar el aprendizaje y desarrollo de habilidades digitales.

La integración de la IA supone un reto importante. Ofrece posibilidades novedosas respecto a la creación de obras de arte generadas por algoritmos, optimización de procesos de diseño y personalización de la experiencia educativa. Con todo, es necesario definir de manera clara cómo se incluirá la IA en el plan de estudios, estableciendo objetivos de aprendizaje específicos y asegurando que su uso se alinee con los principios de la educación sostenible.

La formación de docentes en el uso de la IA es esencial para superar los retos del modelo sostenible de educación. Los profesores deben adquirir competencias y conocimientos en el campo para poder integrarlo de manera efectiva en su práctica docente; se requieren programas de formación específicos que aborden tanto los aspectos técnicos como éticos y pedagógicos de la IA. En congruencia, es fundamental fomentar la actualización continua de los docentes para que puedan adaptarse a los avances tecnológicos y satisfacer la demanda educativa.



IAG EN LA EDUCACIÓN

En el artículo “La inteligencia artificial generativa y la educación universitaria”, de Sánchez y Carbajal (2023), se presentan varios argumentos que contextualizan la inteligencia artificial generativa (IAG) en el ámbito educativo. Enfatizan que la disponibilidad a nivel mundial de herramientas de IAG, fáciles de usar, gratuitas o de bajo costo ha creado oportunidades para el desarrollo de actividades de aprendizaje, enseñanza y evaluación en el campo educativo.

Se hace notar que la introducción de tales herramientas en el ámbito ha suscitado diversas reacciones, desde la oposición hasta la aceptación sin reflexión, lo cual subraya la relevancia de examinar de forma crítica su repercusión.

Se torna primordial reconocer la integración de las tecnologías de aprendizaje y conocimiento (TAC) en el diseño, ejecución y evaluación de programas de formación docente. El señalamiento hace hincapié en la importancia de utilizar la IAG de acceso abierto o de versión gratuita para mejorar la capacitación de los docentes en el manejo de estas tecnologías, que han revolucionado el ámbito educativo al ofrecer soluciones innovadoras para la enseñanza y el aprendizaje.

Entre las herramientas más relevantes está ChatGPT, un modelo de lenguaje basado en IA desarrollado por OpenAI. Utiliza redes neuronales para generar respuestas coherentes y contextualmente valiosas a partir de las interacciones con los usuarios.

La herramienta permite la creación de diálogos naturales, generación de contenido educativo personalizado, asistencia en la re-



solución de dudas y retroalimentación instantánea en procesos de enseñanza-aprendizaje. Su facilidad de uso y capacidad para adaptarse a diferentes contextos educativos lo convierten en un recurso poderoso para mejorar la experiencia de estudiantes y docentes en entornos universitarios.

Las implicaciones para el uso educativo de la IAG, mencionadas por Sánchez y Carbajal (2023), son diversas y abarcan aspectos éticos, metodológicos y pedagógicos:

- Es fundamental guiar a los estudiantes para que utilicen las herramientas tecnológicas de forma profesional, ética y abierta, en lugar de prohibir su uso o asumir que sólo buscarán “atajos” de aprendizaje.
- La aplicación de la IAG en investigación educativa debe regirse por principios éticos y metodologías sólidas, considerando su impacto en el ámbito educativo.
- Se recomienda integrar las herramientas de IAG en las actividades de enseñanza bajo una planificación didáctica y pedagógica sólida, basada en evidencia publicada o en experiencias de docentes, para maximizar los efectos positivos y minimizar los negativos.

Por otra parte, Ethan Mollick (2023) propone cinco estrategias respaldadas por evidencia para la utilización de IAG en el entorno educativo. Incluye el correcto empleo de comandos o indicaciones (se requiere habilidad para formular solicitudes, preguntas o desafíos a las máquinas) y detalladas descripciones de su implementación práctica.

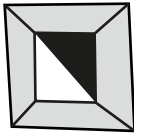


Las estrategias son 1) proporcionar múltiples ejemplos con explicaciones, 2) identificar y abordar las ideas erróneas y preconcebidas de los estudiantes, 3) realizar evaluaciones frecuentes de bajo impacto, 4) evaluar para el aprendizaje, 5) practicar la distribución de tareas (Mollick y Mollick, 2023).

Es importante ser realistas y críticos al utilizar herramientas de IAG en el ámbito educativo, evitando ser consumidores de tecnología, considerando las implicaciones éticas y de privacidad que puedan surgir, especialmente ante la influencia de grandes empresas tecnológicas (UNESCO, 2023b).

Otros puntos a tomar en cuenta:

- **Identificación de riesgos:** Un análisis riguroso permite identificar posibles riesgos, como sesgos algorítmicos, falta de transparencia en los procesos de toma de decisiones o impactos negativos en la privacidad y la seguridad de los datos de los estudiantes.
- **Mejora de la calidad educativa:** Comprender las limitaciones y efectos negativos de las herramientas de IAG permite desarrollar estrategias para mitigar estos aspectos y mejorar la calidad de la educación.
- **Protección ética:** La evaluación académica rigurosa ayuda a proteger la integridad ética en el uso de la IAG en educación, garantizando que se respeten los principios morales y los derechos de los estudiantes. No se trata de preguntarse si los estudiantes utilizarán o no estas herramientas tecnológicas para sus actividades privadas y académicas, sino cómo ayudarlos a



emplearlas de forma profesional, y abierta. Prohibir su uso no funcionará, como se ha demostrado con la adopción de innovaciones tecnológicas previas.

- Toma de decisiones informada: Al analizar con rigor académico las limitaciones y efectos negativos, los tomadores de decisiones en el ámbito educativo pueden adoptar medidas preventivas y correctivas basadas en evidencia, en lugar de basarse en suposiciones o percepciones.
- Desarrollo sostenible: La evaluación rigurosa de las herramientas de IAG en educación contribuye al desarrollo sostenible de prácticas educativas innovadoras y éticas, al tiempo que se minimizan los posibles impactos negativos a largo plazo.

IA EN LA INVESTIGACIÓN

La incorporación de la IA en la investigación ha abierto nuevas posibilidades y mejorado los procesos de estudio. Gracias a esta tecnología, es posible analizar grandes cantidades de datos de manera más eficiente y precisa, lo que permite identificar tendencias y patrones que antes eran difíciles de detectar.

Además, la IA también ha facilitado la creación de sistemas de recomendación y asistentes virtuales que ayudan a los investigadores en la búsqueda de información relevante y en la toma de decisiones. Esto ha permitido avanzar en la generación de conocimiento y en la resolución de problemas complejos.



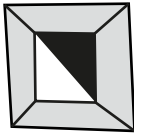
Su incorporación en la educación ha generado importantes mejoras en la calidad de la enseñanza. Ha optimizado los procesos de enseñanza y facilitado la personalización del aprendizaje, adaptándose a las necesidades y ritmos de cada estudiante para que accedan a contenidos actualizados.

En el ámbito de la investigación, esta tecnología ha agilizado los procesos de recopilación y procesamiento de datos, por lo que se pueden obtener resultados reales y útiles una vez que se han revisado con base en evidencia. Ha contribuido a la generación de nuevas líneas de investigación en el campo del arte y el diseño, y ampliado el conocimiento existente mediante la promoción del desarrollo de proyectos innovadores.

DESARROLLO

En el curso de Investigación Educativa, de tercer semestre de la maestría en Docencia en Artes y Diseño, semestre 2024-I, en la Facultad de Artes y Diseño, de la Universidad Nacional Autónoma de México, se implementó la aplicación de IAG a la intervención transversal de sostenibilidad con metodología de aprendizaje basado en proyectos (ABP).

La planificación del curso en la primera unidad se basó en el abordaje de la IA con apoyo de la conferencia *TED* de Briana Browell (2021). Se continuó con el aspecto ético de la utilización de la IA con la conferencia de Janel Shane (2019) y se abordó el aspecto ético con apoyo del video de Genevieve Bell (2020).



Las opiniones respecto al análisis de contenido de los videos se expresaron en formularios de Google planificados. Luego, se revisaron los comentarios en clase, al igual que el resto de las actividades en el curso. A continuación, se desglosan las unidades de estudio.

1.1. ¿Cómo aprende la inteligencia artificial?

1.2. Foro de discusión en clase y consensos grupales respecto al tema de la ética en el uso de IAG.

En la segunda Unidad del curso, se revisó el tema de IAG, con la explicación de *ChatGPT* y el enfoque en la docencia con propósitos educativos y relacionados con la investigación. Después del encuadre del tema, se revisaron otros aspectos.

2.1. Conceptos básicos sobre *ChatGPT*: qué es, cómo funciona y sus capacidades.

2.2. Aplicaciones de *ChatGPT* en el ámbito de la docencia.

2.3. Exploración de ejemplos prácticos de uso de *ChatGPT* en la investigación.

2.4. Discusión sobre las oportunidades y desafíos de utilizar *ChatGPT* en la investigación.

2.5. Práctica con la revisión de tipología y explicación de los prompts.

2.6. Explicación de la forma de citación de datos obtenidos de recursos IAG.

Para el tercer tema del curso, se abordó el tema de la sostenibilidad.



- 3.1. Realización del tablero en *Mentimeter* para emitir opiniones personales respecto a las nociones del tema.
- 3.2. Revisión de los principios de la sostenibilidad de acuerdo con la UNESCO en materia de definición, enfoque y principios de la educación en desarrollo sostenible (EDS) y objetivos del desarrollo sostenible (ODS).
- 3.3. Realización de un tablero en *Padlet* para establecer un compromiso referente a la sostenibilidad como docentes.

Para el cuarto tema, se abordó la intervención transversal de sostenibilidad.

- 4.1. Realización de prompts en *ChatGPT* y *Gemini* para obtener información respecto a factores sociales, económicos y culturales que se pueden abordar desde el arte y el diseño.
- 4.2. Revisión de la guía de ODS para universidades publicada por la UNESCO, en lo referente a educación e investigación.
- 4.3. Propuesta de consideración grupal sobre una estrategia de difusión del tema de sostenibilidad, en torno a cambios en estilo de vida y en maneras de consumo.

Para el quinto tema se implementó la propuesta de difusión.

- 5.1. Selección grupal del recurso de *TikTok*, con base en la audiencia a la que se dirigía la estrategia de difusión.
- 5.2. Selección de las mejores recomendaciones para publicar los factores: vestido, alimentación, transporte, bienes, vivienda (uso



de agua y electricidad). Éstos forman parte de la investigación de la huella de carbono (*Foot Print*), la cual se estudia la sostenibilidad a nivel individual.

5.3. Se produjeron 18 videos de los diferentes factores y se publicaron en *TikTok* durante un mes.

El sexto tema fue la interpretación de los resultados obtenidos de los reels, publicados en la aplicación TikTok, para promover un estilo de vida sostenible, los cuales se interpretaron con base en las siguientes categorías de análisis:

6.1. Análisis del contenido de los reels para identificar los temas, mensajes y valores que se promovían. Se indagó el tono y el estilo para determinar si podían ser interesantes y convincentes para la audiencia objetivo.

6.2. Análisis de la efectividad en la promoción de una vida sostenible. Para ello, se utilizaron indicadores como el número de visualizaciones y los comentarios.

6.3. Análisis del impacto a partir de la entrevista a grupos focales. Se consideró si cambiaron sus hábitos de consumo o estilo de vida después de ver los reels o si estuvieron a favor de intentar los cambios.

6.4. Evaluación de la estrategia con base en objetivos y resultados obtenidos.



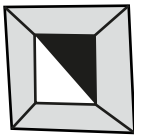
RESULTADOS

Una vez publicados los 18 reels durante un mes, y luego de haber realizado la interpretación, se obtuvieron muy buenos resultados. En relación con la estrategia de difusión de estilo de vida sostenible se alcanzaron 1570 seguidores de la cuenta que se nombró “Con Gustos Sostenibles” de *TikTok*, que alcanzó los 610 200 me gusta en las visualizaciones y obtuvo múltiples comentarios que favorecieron la efectividad e impacto de la estrategia.

En síntesis de los aspectos teórico-metodológicos y tecnológicos, se abordaron en clase los temas de aprendizaje basado en problemas, como metodología en el aprendizaje en artes y diseño, la sostenibilidad en intervención transversal del currículo educativo y la inteligencia artificial generativa. Para la investigación, se indagó información relativa a redes sociales y su función comunicativa para un cambio en el estilo de vida, hábitos de consumo y utilización de recursos en beneficio del planeta.

Se utilizaron los recursos tecnológicos *Portal Biblioteca Digital UNAM*, *Portal de ISUE*, *Scopus*, Biblioteca de IRASIE, Classroom, SciELO, Eduteka, *Goggle Formularios*, *Canva*, *YouTube*, *TED*, *Netflix*, *Wattsap*, *TikTok*, entre otros.

Fueron de utilidad aplicaciones de IAG: *Chat GPT3*, *Gemini*, *Perplexity*, *Consensus*, *Litmaps*, *Reaserch Rabbit*, *Elicit*, por mencionar los más importantes.



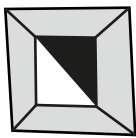
CONCLUSIONES

La educación sostenible en artes y diseño ha experimentado considerables transformaciones debido a la integración de la IA en investigación, docencia y formación de artistas y diseñadores. Estos avances tecnológicos han planteado retos que requieren la adaptación de los programas educativos, la formación de docentes en el uso de la IA y la reflexión ética sobre su aplicación en el ámbito educativo.

No obstante, también se ha evidenciado que la educación sostenible en artes y diseño con esta tecnología brinda numerosos beneficios, como el mejoramiento en la calidad de la enseñanza y la investigación, estimulación de la creatividad e innovación y el fomento a la colaboración y el intercambio de conocimientos.

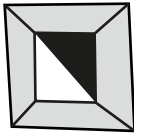
La reflexión sobre el futuro de la educación sostenible en artes y diseño con IA invita a considerar el potencial transformador de esta combinación. Será necesario seguir explorando sus posibilidades en estas disciplinas, así como enfrentar los desafíos de adaptar los programas educativos, formar a los docentes y promover la ética y responsabilidad en su aplicación.

En última instancia, será fundamental analizar en qué medida la IA puede fomentar la autonomía y creatividad de los estudiantes sin restringir su capacidad de expresión artística y el fomento de competencias investigativas. Dado el rápido avance de la tecnología, es imprescindible estar al tanto de las últimas investigaciones y desarrollos en este campo, para así garantizar una educación sostenible, innovadora y acorde con los nuevos tiempos.

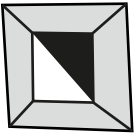


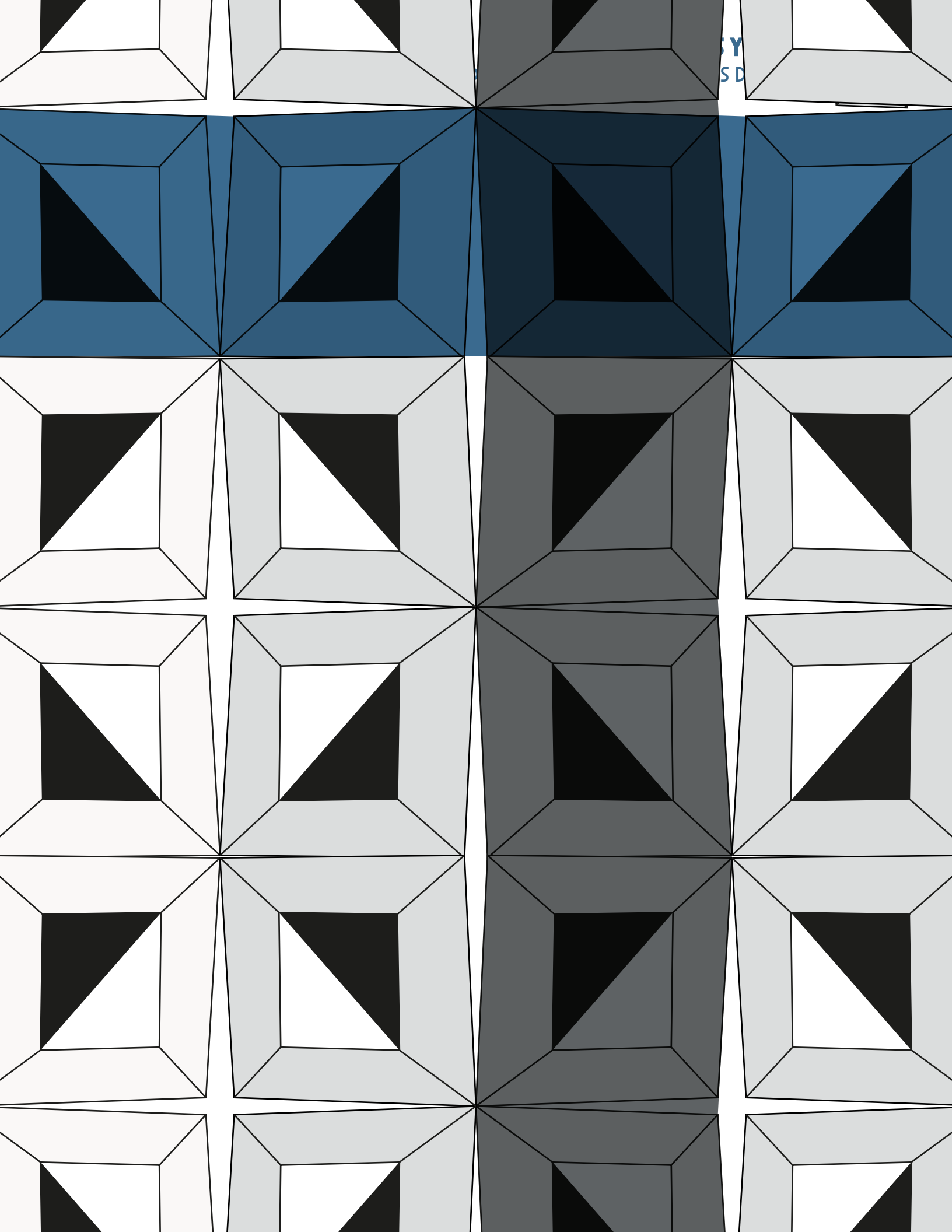
REFERENCIAS

- Area, M., & Pessoa, T. (2019). The role of digital technologies in higher education: A systematic review of the literature. *Education and Information Technologies*, 24(4), 2137-2154.
- Bell, G. (octubre 2020). Six big ethical questions about the future of AI [Video]. *ConferenciasTED*. https://www.ted.com/talks/genevieve_bell_6_big_ethical_questions_about_the_future_of_ai?subtitle=en
- Biggs, J. B., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. Maidenhead, Open University Press.
- Browell, B. (marzo 2021). How does artificial intelligence learn? [Video]. *ConferenciasTED*. https://www.ted.com/talks/briana_brownell_how_does_artificial_intelligence_learn
- Hernández, C. A., Gómez, M. G., & Balderas, M. (2014). Inclusión de las tecnologías para facilitar los procesos de enseñanza aprendizaje en ciencias naturales. *Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación»*, 14(3), 1-19. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/16097/15545>
- Laurillard, D. (2013). *Teaching as a design science: Building a pedagogy for learning in a digital age*. Routledge.
- Mollick, Ethan R. y Mollick, L. (2023). “Using AI to Implement Effective Teaching Strategies in Classrooms: Five strategies, including prompts”, *Social Science Research Network Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4391243>
- Ortiz-Colón, A-M., Jordán, J., y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: Una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educación e Pesquisa*, 44, e173773. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844173773>
- Paredes-Chacín, A. J., Inciarte, A., y Walles-Peñaloza, D. (2020). Educación superior e investigación en Latinoamérica: Transición al uso de tecnologías digitales por Covid-19. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(3), 98-117.
- Peinado, P., Prendes, M. P., y Sánchez, M. M. (2019). Clase invertida: Un estudio de caso con alumnos de ESO con dificultades de aprendizaje. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (70), 34-56.



- Pérez-Gómez, A. (2012). *La enseñanza centrada en el estudiante*. Ediciones Morata.
- Sánchez, M. y Carbajal, E. (2023). La inteligencia artificial generativa y la educación universitaria. *Perfiles Educativos*, XLV(Número especial 2023, II-SUE-UNAM),1-17.<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.Especial.61692>
- Shane, J. (abril 2019). The danger of IA is weirder than you think [Video]. *Conferencias TED*.https://www.ted.com/talks/janelle_shane_the_danger_of_ai_is_weirder_than_you_think?subtitle=en
- Tuning Educational Structures in Europe (2000). *Final report*. University of Deusto.
- UNESCO (2023b). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education: a tool on whose terms?*







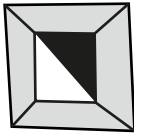
CAPÍTULO 7.

LA COMUNICACIÓN VISUAL EN LOS PROCESOS DE DISEÑO GRÁFICO: EXPERIENCIA DOCENTE

Elsa Chávez Álvarez
Vernónica Beatriz Gamboa Canales
Aleida Rojas Barranco

RESUMEN

El propósito de este ensayo es evidenciar la relevancia que tiene la comunicación visual para el diseño gráfico en un contexto educativo universitario, por lo que es necesario revisar dos aspectos teóricos fundamentales. El primero se refiere a la teoría del signo, para lo cual abordar las grandes tradiciones semióticas de Roland Barthes, Charles Sanders Peirce y Algirdas Julien Greimas será de gran relevancia; mientras que el segundo aspecto incluye lo concerniente a las técnicas de comunicación visual desde su abordaje semántico y sintáctico.



A tal efecto, en este escrito se expondrán los aspectos teóricos sobre la comunicación visual desde los ejes antes referidos, los cuales son parte de las asignaturas en la formación del diseñador gráfico. Además, se desglosarán en ejemplos didácticos dichos aspectos, para comprobar que la comunicación visual es un marco de referencia teórico-práctico en la formación del diseñador gráfico y que sirve para garantizar la efectividad comunicacional.

PALABRAS CLAVE: Comunicación visual, diseño gráfico, semiótica.

ABSTRACT

The purpose of this essay is in order to evidence the importance of visual communication to graphic design on teaching university context, for that reason is necessary to review two theoretic aspects. The first one is about the sign theory, thence to abord great semiotics traditions as the Roland Barthes, Charles Sanders Peirce and Algirdas Julien Greimas will be important, the second aspect include visual communication thecniches since semantics and sintactics.

To this effect, on this paper will be exposed the theoretic aspects about visual communication because are both a relevant piece of signatures o the graphic design academic training. Also will be break down didactic examples concerning theoretical-practical in order to achive the communicational effective.

KEYWORDS: *Visual communication, graphic design, semiotics.*

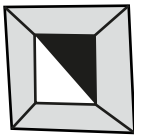


INTRODUCCIÓN

La comunicación visual en el contexto formativo de diseñadores gráficos ha sido un tema valorado desde el punto de vista explicativo de elementos y conceptos acordes. No obstante, su utilidad ha sido reducida en el proceso de conceptualización de un mensaje visual, en virtud de no saber exactamente cómo aplican dichos conceptos. Si bien existen asignaturas que retoman el aspecto como una base en la formación de los diseñadores gráficos, su aplicación y justificación aún tiene mucho camino por recorrer.

Por un lado, el abordaje de la comunicación visual encuentra precedentes en la preocupación por explicar cómo se atribuyen significados a partir de los distintos elementos (Craib & Imbesi, 2015) principalmente en el contexto de la percepción visual. Por el otro, la comunicación ha sido abordada como un eje, no sólo para la solución de problemas visuales, sino también como un factor que interviene en las soluciones a conflictos de carácter social.

Ejemplo de esto es el trabajo *Social Learning in Visual Communication Design*, de Rosochacki & Costandius (2012), que habla de la incorporación de un proyecto llamado *Citizenship* al programa oficial de Diseño de Comunicación Visual en una universidad en Sudáfrica. Evidencia cómo lo visual está condicionado por las experiencias del pasado, al punto de que, como afirma Reina (2019), la comunicación visual tiene un impacto que es reflejado en las creencias, normas y comportamientos sociales, por lo tanto, los signos que forman la comunicación visual condicionan el aprendizaje social. En otro sentido, lo aportado por Tremblay et al. (2000) alude a que la unión de



los conceptos de diseño con los de comunicación visual afectan inevitablemente el proceso mismo de diseño.

Si bien este escrito no abordará a profundidad lo referente al proceso de diseño ni a la conceptualización propiamente, sí será posible analizar la implicación que tienen los conceptos de comunicación visual en los procesos de diseño, mediante algunos ejemplos que recurren a tradiciones semióticas modernas, las cuales usualmente se revisan durante la formación del diseñador gráfico. Ello podría ser de gran utilidad para recalcar la importancia del tema desde la etapa educativa, con explicaciones didácticas sobre cómo los elementos de la comunicación visual contribuyen a la codificación de los mensajes, así como a la interpretación de los mismos y garantizar la efectividad comunicacional.

I. PROBLEMATIZACIÓN

A partir de lo anterior, surge la siguiente interrogante: ¿podría ser la comunicación visual un marco de referencia teórico-práctico en la formación del diseñador gráfico que garantice la efectividad de cualquier mensaje visual? La respuesta está en afrontar dos posturas, una afirmativa y la otra negativa, mismas que podrían ser contrarias entre sí, aunque no por ello contradictorias; es decir, ambas pueden coexistir en un mismo contexto siempre que la perspectiva las justifique.

Precisamente, este escrito tiene como premisa central que la comunicación visual es un marco de referencia teórico-práctico en la formación del diseñador gráfico, que sirve para garantizar la efecti-



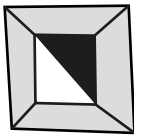
vidad comunicacional. La importancia sobre el tema puede parecer reducida, porque la desvalorización empieza cuando el estudiante no encuentra utilidad a la parte conceptual de su formación, así que no se ve reflejada en sus procesos de diseño y sólo aparece en la publicidad. Ese pensamiento debe cuestionarse en vista de que el objetivo del diseño implica también solucionar un problema en cualquier medio o contexto, ya sea social o cultural. Se proponen los siguientes objetivos.

OBJETIVO GENERAL:

Conceptualizar la comunicación visual y ejemplificar sus aplicaciones en los procesos de diseño gráfico para establecer un marco de referencia teórico-práctico útil a estudiantes y docentes.

OBJETIVOS PARTICULARES:

1. Conceptualizar la comunicación visual desde diferentes corrientes teóricas para ubicar sus diferencias.
2. Ejemplificar las aplicaciones de la comunicación visual en diferentes contextos de diseño para mostrar la relevancia del proceso.
3. Establecer un marco de referencia teórico-práctico sobre el concepto comunicación visual que sea útil para que el diseñador en formación alcance la efectividad comunicacional en sus proyectos.



2. ENFOQUE TEÓRICO

La primera de esta propuesta tiene como fin conceptualizar la comunicación visual a través de la exposición de la teoría de los signos, principalmente las perspectivas de Roland Barthes, Charles Sanders Peirce y Algirdas Julien Greimas, además de incorporar las técnicas de comunicación visual.

2.1. COMUNICACIÓN VISUAL

La comunicación visual como concepto puede ser abordada a través de distintas vertientes, desde aquéllas que se preocupan por las cuestiones morfológicas que construyen el mensaje (el cual es parte de una comunicación visual), hasta aquellas concepciones que se decantan por la interpretación del mensaje en un contexto determinado, lo cual lleva a un carácter más semiótico. Se presentan definiciones en ambos espectros: el morfológico y el semiótico, ya que hay amplias posibilidades de ligar ambas perspectivas.

En primera instancia, la comunicación es un proceso de puesta en común que habilita la convivencia de una comunidad, puesto que “comunicar es hacer comunidad” (León, 2017, p. 121). Lo anterior está soportado desde el origen etimológico del término comunicación, del latín *communis* que significa común, y algo que se dice común implica a más de uno en el afán de compartir algo, situación que incluso ubica una concepción sobre comunicación más allá de la transmisión de información.



Se comprende desde los inicios de la teoría de la comunicación, explicada por Shannon (1948) como una interacción entre aparatos, que al contextualizar el proceso comunicativo en un entorno humano y social es necesario abarcar el ámbito de la retroalimentación como un elemento crucial que ayuda a evaluar el cumplimiento de la intención inicial. Entonces, sin el afán de hurgar más en el aspecto epistemológico de la comunicación, se partirá del entendido de que la comunicación pretende hacer común algo, para lo cual, analizar el cómo hacer algo común se ubica en un contexto de significación e interpretación de los mensajes compartidos.

Ahora bien, ligar comunicación con lo visual es una labor que hace replantear lo visual en términos de la acción propia de diseñar, no sólo en términos materiales, sino mentales y conceptuales, por tanto, se circunscribe como una actividad discursiva que requiere de procesos complejos de pensamiento, mismos que tienen salida material cuando se tiene un texto visual. Así como Goldschmidt & Well (citados en Tremblay *et al.*, 2000, párr. 7) afirmaron: “design is best understood as an outcome of thinking processes” [el diseño es mejor entendido como el resultado de procesos de pensamiento]. Desde ahí, el diseño considera al pensamiento ordenado y jerarquizado, lo cual garantiza un razonamiento que se configura a partir de objetivos concretos: el discurso visual se decide por el uso de herramientas que ayudan a persuadir.

En otro sentido, esas herramientas de persuasión implican un reto en el ámbito académico, pues habría que proponer un punto de partida para formalizar el área, en favor de evidenciar desde dónde se decide el orden de los pensamientos para formar razonamientos (discursos visuales). Algunos autores ven la comunicación visual



como ese hilo conductor que posibilita saber desde dónde se decide qué emplear, cómo hacerlo y en qué orden; por ejemplo, “In essence, visual communication design research provides an evidence-driven academic foundation that establishes the direction of the design decisions” [en esencia, la investigación en diseño de comunicación visual proporciona una base académica fundamentada en la evidencia que marca la dirección en las decisiones de diseño] (Bessemans & Pérez, 2021, p. 25).

2.2 TEORÍA SEMIOLÓGICA DE ROLAND BARTHES

Roland Barthes fue un crítico, ensayista y semiólogo francés, uno de los principales representantes de la nueva crítica o crítica estructuralista. Siguió la obra de Ferdinand de Saussure junto con otros colegas, sin embargo, logró marcar su distinción de Saussure al hacer especial énfasis del papel del signo en aspectos lingüísticos y culturales. Su propuesta es un ensayo donde la semiología es un instrumento para estudiar la naturaleza y la interpretación de los signos sociales en diversos contextos a través de tres etapas:

1. *Deslumbramiento del lenguaje*: En la cual se prepondera al mito, considerado como un habla, un decir, un sistema de comunicación sujeto a características lingüísticas, la falsa evidencia, teniendo noción de lo natural, con una doble función. Hace comprender e informa a través de cualquier medio que se quiera usar como recurso para comunicar, como puede ser lo escrito, foto, publicidad, etc.

Utiliza herramientas de comunicación como recurso para el habla, aunque se contextualiza desde el entorno del sujeto que habla, construye el discurso, sea visual o no. En dicho sentido, es impor-



tante señalar que puede haber una distorsión en el habla (mito), pues como ya se especificó, el contexto juega un papel crucial.

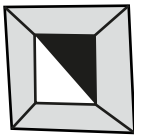
2. *Método semiótico*: Donde la lengua consta de un significante, que se refiere a la forma; un significado, que es concepto, y un signo, que es su significación. El mito surge a partir del signo, que es su sentido, su forma y su trascendencia. Por ejemplo, un objeto al que se le han dado cualidades en determinados contextos:

Significante – anillo
Significado – amor (concepto)
Signo – compromiso, boda

3. *La cientificidad*: Es la gramática, la lengua y su función asertiva como medio de comunicación que se puede decodificar, como el contenido de un anuncio publicitario. Es importante acotar que, en áreas de comunicación visual, el texto no se refiere únicamente al código lingüístico, sino también a códigos icónicos en los cuales los discursos desplazan los prejuicios y proponen nuevos conceptos con un sentido moderno actual que se circunscribe a una práctica significativa.

Otra arista de la propuesta de Barthes impacta directamente en los procesos de diseño. Su concepción sobre la retórica de la imagen entraña lo textual, desde el papel que juega el mensaje lingüístico en el texto hasta el mensaje icónico, codificado o no. Propone que el análisis semiótico puede hacerse en partes:

- I. *Mensaje lingüístico*: Aquí se identifican dos funciones, una de anclaje y otra de relevo. La primera son todas las palabras que refuerzan una imagen para que no exista un problema de ambigüedad cuando el receptor interprete esa imagen publici-



- taria. Entre tanto, la función de relevo es una herramienta, en ocasiones necesaria, en la cual el mensaje lingüístico tiene sólo una parte del mensaje y se complementa con otros códigos no lingüísticos, como viñetas o al hacer historietas, en un anuncio publicitario, entre otros (Barthes, 1993).
2. Mensaje icónico codificado: En esta parte, se precisan las connotaciones e interpretaciones que el receptor tendrá de la forma y de diversos elementos utilizados en la composición de un cartel o anuncio publicitario, cada uno con su significación.
 3. Mensaje icónico no codificado: Aquí surgen las denotaciones de la imagen que aparecen en un anuncio publicitario, es la descripción literal de cada elemento utilizado en comunicación visual de un diseño de anuncio publicitario, cartel, etc.

En una de sus obras más representativas, *La cámara lucida. Nota sobre la fotografía*, explica toda su teoría sobre la fotografía y asume la retórica como el arte de expresarse con eficacia y con lenguaje estético para embellecer la expresión de los conceptos y dar al lenguaje escrito o hablado el efecto necesario para deleitar, persuadir o convencer.

Barthes señala también la gran constante que existe entre el tema aparente de la imagen en torno a la vista del espectador, que es cuando el autor introduce los términos *studium* y *punctum*. En el *studium* señala la atracción que siente el espectador por la imagen, tiene que ver con la extensión como territorio, en función de la cultura y saber propio, remite a la información sobre un campo, el gusto por algo o alguien, pero sin más grandeza, algo que interesa porque se disfruta el tema que se trata y se aprecia. A las personas



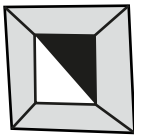
les gusta la imagen porque comprenden lo que quiere mostrar el fotógrafo, informa, representa, hace significar, dan ganas de conocer y se reconoce con mayor o menor placer, sin goce ni dolor.

En el caso del *punctum*, vendría dado por la fascinación, la emotividad que provoca una respuesta en el espectador. Algo que no se busca, sino que sale de la escena para *punzar* a éste. Se encuentra en fotos que no están conscientemente hechas, basta con verlas para notar esa punzada en pleno rostro y siempre se dan dentro de un encuentro azaroso, nunca premeditado; es lo que se ve, pero que el fotógrafo no vio en el momento de tomar la fotografía.

2.3 TEORÍA SEMIÓTICA DE CHARLES SANDERS PEIRCE

La perspectiva de Charles Sanders Peirce ha sido considerada una aportación centrada en aspectos lógicos que pueden ser aplicados a diferentes contextos. Cabe la posibilidad de retomar varios elementos de la semiótica *peirciana* como una propuesta de comunicación apegada incluso a lo visual. Aunque sus aportaciones se contextualizan en diferentes campos de conocimiento, es de gran relevancia considerar que el signo va más allá de colocar algo en lugar de otra cosa, en lo que atañe a la comunicación visual; para ello, Peirce conceptualiza el signo a partir de su famosa triada semiótica.

Partió desde la división de la semiótica, la gramática especulativa, la lógica pura o propiamente dicha y la retórica especulativa. La primera de ellas alude a las condiciones que deben darse para que algo sea considerado signo, mientras que la lógica pura se inmiscuye en los criterios de verdad o falsedad, en tanto que la retórica se



encarga de dilucidar cómo es que un signo da nacimiento a otro de forma ilimitada.

Éstos se forman a través de la combinación de signos a fin de articular un pensamiento, se da un proceso que implica la selección de las características esenciales de un objeto que después será sustituido en el pensamiento por un signo. De tal manera que si de pronto se piensa en un gato, las características que vienen a la mente respecto a dicho objeto de la realidad (gato) serán aquéllas que sean fundamentales para representarlo, ya sea de forma mental o incluso visual: pelaje, forma de orejas, cola y bigotes. Esto es a lo que Peirce llamó *ground* o fundamento del signo, definido como el objeto de la conciencia inmediata, del que, se aclara, sólo pueden considerarse algunos aspectos del objeto y no todos.

En primer lugar, este autor define al signo como “algo que está bajo alguna circunstancia por algo y para alguien”, desde ahí se asume que implica una concepción ligada más que al objeto, al signo mismo y a la interpretación. Desde esa concepción, se vislumbran los tres elementos de la triada semiótica: la primeridad, segundidad y terceridad.

Ahora bien, la primeridad referida implica la representación o el signo mismo, que es la sustitución del objeto de la realidad, del cual se desprende una triada más: *qualisigno*, *sinsigno* y *legisigno*. En la segundidad, nombrada como el objeto (la razón de ser de la representación), están el icono, índice y símbolo; la terceridad, materializada en la interpretación y concebida como una categoría de pensamiento, está formada por *rhema*, proposición y argumento.

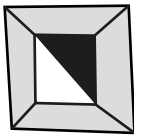


2.3.1 PRIMERIDAD: REPRESENTAMEN

El representamen tiene su base en la representación misma, con independencia de la naturaleza de ésta; es decir, sin importar si es de orden visual, sonora, audiovisual o de algún otro tipo. En esta primeridad, se concentra el fundamento del objeto de la realidad para ser llevado a signo, entonces, es relevante reconocer características y cualidades del objeto que pueden estar o no representadas en el signo, a partir de ello, el representamen está integrado por una triada que considera: cualisigno, sinsigno y legisigno.

El cualisigno se concibe como las cualidades sensoriales que son parte de la representación, se puede decir que es aquello que se ve, se huele, se siente o se escucha, según sea el tipo de representación que esté bajo escrutinio. Se trata de identificar cualidades como el color, forma, sonido, olores o texturas. En lo que respecta al sinsigno, éste se traduce a las mismas cualidades que son fundamento del cualisigno, sólo que aquí se identifican particularidades concretas de esas cualidades, o sea que, si el cualisigno de una representación es el aspecto color, el sinsigno podría ser un tono cálido.

Finalmente, el legisigno es la terceridad de la primeridad que lleva al inicio de un proceso de pensamiento para interpretar la representación. Esto significa que, de las cualidades generales y específicas que se encuentran en dicha representación, deben identificarse las que lleven a posibilidades de interpretación concretas, aunque puedan ser en primera instancia generales. Por lo que, si se identifican siluetas, texturas o formas, habría que comprobar si alguna de esas características sirve como elemento para identificar algo o ubicarlo dentro de alguna clase o categoría.



2.3.2 SEGUNDIDAD: OBJETO

El objeto es la segundidad de la triada general de Peirce. Hace hincapié en si el signo (representación) posee las características de la conciencia inmediata sobre el objeto; es decir, si la representación en verdad podría sustituir al objeto de la realidad en alguna instancia. La consideración de esta segundidad versa sobre el objeto y sus características que pudieran o no estar representadas, donde aparecen el icono, índice y símbolo, concebidos también como los tres tipos de signo, según Peirce (CP I. 372):

This explains why there should be three classes of signs; for there is a triple connection of sign, thing signified, cognition produced in the mind. There may be a mere relation of reason between the sign and the thing signified; in that case the sign is an icon. Or there may be a direct physical connection; in that case, the sign is an index. Or there may be a relation which consists in the fact that the mind associates the sign with its object; in that case the sign is a name†I [or symbol]. [Esto explica por qué deberían existir tres clases de signos: porque hay una triple conexión de signo, cosa significada y conocimiento producido en la mente. Puede haber una mera relación de razón entre el signo y la cosa significada; en ese caso el signo es un icono. O puede haber una conexión física directa; en ese caso, el signo es un índice. O puede haber una relación que consista en el hecho de que la mente asocia el signo con su objeto; en ese caso el signo es un nombre†I [o símbolo].]

Como lo explica Peirce en la cita anterior, se habla de icono en la medida en que un signo mantiene una relación de semejanza con el objeto de referencia. Con todo, dicha relación puede darse en dife-

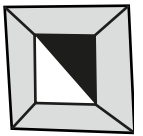


rentes grados, aquí vale la pena hacer la anotación respecto a diversas propuestas sobre grados de iconicidad, asunto que no es el tema primordial en este escrito, pero que puede ser desarrollado o indagado por este lector, según sus necesidades. Pues bien, si se detecta la relación signo-objeto, los elementos que la posibilitan pueden ser considerados indicios, esto es, conexiones físicas reales y si el signo en los hechos se asocia mentalmente con el objeto, entonces, es el símbolo.

2.3.3 TERCERIDAD: PENSAMIENTO

La terceridad implica la categoría del pensamiento en la cual Peirce aborda los términos de cognición e intuición como dos elementos fundamentales para la interpretación. Por un lado, la cognición como un razonamiento completo que incluye premisa y conclusión, en tanto que la intuición es entendida como una significación o una cognición no determinada por una cognición previa o por el mismo objeto. Sin embargo, Peirce hace patente que una intuición no es ningún tipo de cognición, sino que posiblemente una lleva a la otra, porque toda cognición podría partir de una intuición, pero una intuición no es cognición.

De tal manera, existen niveles de pensamiento (asociados a la intuición) que en la medida en que se ordenan y estructuran posibilitan interpretaciones (cogniciones), es ahí cuando entran el *rhema*, la proposición y el argumento. El *rhema* como primer elemento refiere a todas las intuiciones o posibilidades de interpretación sobre el signo o representación. La proposición es un nivel en el que se



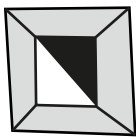
afirma o se niega respecto a la interpretación sobre el signo y, por último, el argumento es el razonamiento que organiza una serie de premisas (proposiciones) y que desembocan en una conclusión, en la cual se interpreta la representación.

La propuesta de Peirce, en extremo resumida de este escrito, otorga una explicación que puede ser contextualizada a prácticas de comunicación y diseño desde las cuales las interpretaciones deben ser justificadas en virtud de la razón sobre lo que se representa y sobre los objetos de la realidad que motivan dichas representaciones.

2.4 TEORÍA SEMIÓTICO-NARRATIVA DE ALGIRDAS JULIEN GREIMAS

En esta sección se hablará de la importancia de la semiótica como parte fundamental del proceso de conceptualización del diseño gráfico. Para comenzar, se debe definir el significado de la palabra semiótica. Peirce define la semiótica como lógica. Osvaldo Dallera menciona que la semiótica es una rama que trata de explicar cómo se produce y capta el sentido, a través de la llamada lógica del sentido. Este proceso se desarrolla a partir de materias significantes, cualquier cosa material que en contacto con ellas adquiere un significado. Para significar algo, debe tener una forma y un contenido que represente algo para alguien, debe ser perceptible.

A la semiótica le interesa dar cuenta de la narratividad, ésta se constituye en el principio organizador de cualquier discurso (forma textual que relacionan diversos componentes para articular cierta coherencia), la semiótica narrativa investiga el sentido lógico de los discursos que adquieren la forma del relato y busca explicar

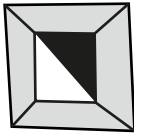


leyes y recursos que permiten contar algo. Tomando en cuenta que el sentido está antes que cualquier producción discursiva, la semiótica no produce sentido, sino que lo reformula, lo dota de significación y hace comprensible la estructura misma del sentido de cualquier objeto.

El sentido se compone de unidades mínimas que lo hacen posible y es estudiado por la semántica fundamental que se encarga del análisis del plano del contenido (abstracción). Aquí se definen las condiciones de existencia de los objetos semióticos, cualquier cosa o producción cultural en su condición significante. La semántica fundamental se ocupa del análisis del plano del contenido y se caracteriza por su alto nivel de abstracción.

¿Cómo se articulan los componentes semánticos del sentido? La sintaxis fundamental de las estructuras narrativas es la base y actúa como un conjunto de operaciones lógicas que pone en relación los elementos semánticos que configuran un determinado elemento discursivo. La sintaxis fundamental descubre el modo de existencia y el modo de funcionamiento de la significación. Para Greimas, existen dos operaciones que ponen en marcha la sintaxis fundamental: la negación (manifiesta la contradicción lógica) y la aserción (vincula dos términos contrarios afirmativamente).

¿Cómo se representa el sentido? Greimas estableció que todo esquema narrativo puede reducirse a la tensión o confrontación entre dos sujetos que pugnan por un objeto de valor. Esa pugna puede ser polémica y manifestarse bajo la forma del combate o puede ser transaccional y expresarse como un intercambio estratégico entre las partes. La representación de este nivel de análisis se divide en tres partes: nivel de análisis de superficie, estructura discursiva y



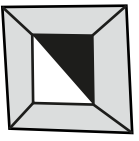
estructura profunda. Greimas asegura que el análisis narrativo se fundamenta en la distinción entre estados, dependientes del ser.

Este análisis consiste en clasificar los enunciados: 1) Enunciados de estado: funciones entre los actantes sujeto-objeto. 2) Enunciados de hacer: expresan las transformaciones, el paso de un estado a otro de un actante o una situación. Las relaciones se construyen sólo con dos nexos: la conjunción y la disyunción. Mediante el uso lógico-sintáctico de estos dos nexos se construyen dos clases de enunciados de estado: enunciados conjuntivos y enunciados disyuntivos.

En los programas narrativos, el sentido se estructura y se expresa en la realización de un programa narrativo que despliega la *performance* de los actantes competentes, relacionados entre sí. El programa narrativo es para Greimas la unidad elemental de la sintaxis narrativa y el análisis del mismo consiste en describir su organización y despliegue. En el plano discursivo es donde se manifiestan los contenidos del relato, mediante el procedimiento de enunciación. Para analizar esto existe una sintaxis y una semántica discursiva.

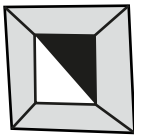
2.5 TÉCNICAS DE COMUNICACIÓN VISUAL

El contenido y la forma son componentes fundamentales e integrales de todos los medios y las artes visuales, el contenido es básicamente lo que se expresa directa o indirectamente, es la característica de la información y los mensajes; pero en la comunicación visual, el contenido nunca se separa de la forma. Los propósitos de la información incluyen hablar, expresar, explicar, dirigir, motivar y recibir. Se deben hacer ciertas elecciones para reforzar la intención expresiva y llegar a un control máximo de la respuesta, lo que requiere una gran habilidad.



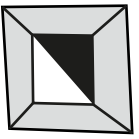
La sintaxis es un método de interpretación diseñado para controlar la reinterpretación de la información visual por parte del receptor. Existen en un espectro continuo como dipolos o como aproximaciones de significados opuestos y diferentes que a continuación se mencionan de manera muy somera:

- *Equilibrio – Inestabilidad*: Su importancia radica en el funcionamiento de la percepción humana y en la intensa necesidad de equilibrio, que se manifiesta tanto en el diseño como en la reacción a un enunciado visual. El equilibrio es una estrategia de diseño donde hay un centro de gravedad a mitad de camino entre dos pesos.
- *Simetría – Asimetría*: La simetría es el equilibrio axial, donde cada unidad situada a un lado de la línea central corresponde exactamente a otra en el otro lado. Es perfectamente lógico y sencillo de diseñar, pero puede resultar estático e incluso aburrido. Los griegos consideraban que la asimetría era un mal equilibrio, pero el equilibrio, de hecho, puede conseguirse también variando elementos y posiciones de manera que se equilibren los pesos.
- *Regularidad – Irregularidad*: La regularidad consiste en favorecer la uniformidad de elementos, un orden basado en algún principio o método. Su opuesto es la irregularidad que realza lo inesperado y lo insólito, sin ajustarse a ningún plan describable.
- *Simplicidad – Complejidad*: El orden contribuye considerablemente a la síntesis visual de la simplicidad. La formulación opuesta es la complejidad que implica una complicación visual debido a la presencia de numerosas unidades y fuerzas ele-



mentales que dan lugar a un difícil proceso de organización del significado.

- *Unidad – Fragmentación:* La unidad es un equilibrio adecuado de elementos diversos en una totalidad que es perceptible visualmente. La colección de numerosas unidades debe ensamblarse tan perfectamente que se perciba y considere como un objeto único. La fragmentación es la descomposición de los elementos y unidades de un diseño en piezas separadas que se relacionen entre sí, pero que conserven su carácter individual.
- *Economía – Profusión:* La economía es una ordenación visual, frugal y juiciosa en la utilización de elementos. La profusión está muy recargada y tiende a la presentación de adiciones discursivas.
- *Reticencia – Exageración:* La reticencia es la imagen especular de su opuesta visual, la exageración, que recurre a la extravagancia para dar intensidad.
- *Predictibilidad – Espontaneidad:* La predictibilidad sugiere un orden o plan muy convencional. La espontaneidad se caracteriza por una falta aparente de plan.
- *Actividad – Pasividad:* La actividad refleja movimiento mediante la representación o la sugestión, en tanto que la pasividad implica una fuerza inmóvil con efecto de reposo.
- *Sutileza – Audacia:* La sutileza radica en la delicadeza y refinamiento, mientras que la audacia es seguridad y confianza para conseguir una visibilidad óptima.



- *Neutralidad – Acento:* La atmósfera de neutralidad es perturbada en un punto por el acento, consiste en realizar intensamente una sola cosa contra un fondo uniforme.
- *Transparencia – Opacidad:* La primera implica un detalle visual a través del cual es posible ver, de modo que lo que está detrás es percibido por el ojo; la segunda, es justamente lo contrario, el bloqueo y la ocultación de elementos visuales.
- *Coherencia – Variación:* La coherencia expresa compatibilidad visual con una composición temática uniforme y consonante. La técnica de la variación permite la diversidad y la variedad, pero refleja un tema dominante.
- *Realismo – Distorsión:* El realismo es la técnica natural de la cámara, la distorsión pretende controlar sus efectos desviándose de los contornos regulares y, a veces, también de la forma auténtica.
- *Plana – Profunda:* Implican el uso o la ausencia de perspectiva y se ven reforzadas por la reproducción fiel de información ambiental, mediante la imitación de los efectos de luz y sombras propias del claroscuro.
- *Singularidad – Yuxtaposición:* La singularidad consiste en centrar la composición en un tema aislado e independiente, que no cuenta con el apoyo de ningún otro estímulo visual, sea particular o general. La yuxtaposición expresa la interacción de estímulos visuales situando al menos dos claves juntas y activando la comparación relacional.

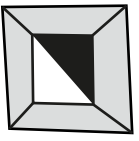


Estas técnicas son sólo algunos de los muchos posibles modificadores de información disponibles para los diseñadores. De hecho, toda fórmula visual tiene su contrario, y cada uno de ellos tiene que ver con el control de los elementos visuales que provocan la construcción de contenidos e información. Los polos opuestos brindan una gran oportunidad para que los compositores visuales agudicen el significado de la obra a la que se aplican mediante el uso del contraste.

3. METODOLOGÍA

El estudio fue de enfoque cualitativo con diseño fenomenológico, donde se pretendió explorar la aplicación de la asignatura de Comunicación Visual I en otras como Ilustración, ambas corresponden al plan de estudios de la licenciatura en Diseño Gráfico, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (durante el periodo primavera y otoño 2023). La muestra fue no probabilística por conveniencia, pues se seleccionaron en primera instancia diez trabajos elaborados por estudiantes de cada una de las tres secciones (grupos) que cursaron ambas materias.

En la valoración de cada trabajo se desglosaron los aspectos teóricos propios del temario para revisar la aplicación de los conceptos de comunicación visual antes referidos, partiendo de las teorías de Barthes, Peirce y Greimas, así como de las técnicas de comunicación visual en proyectos específicos de diseño gráfico. De manera formal, se elaboraron análisis semióticos con los estudiantes a partir de sus trabajos para evidenciar la relevancia de los contenidos temáticos en su práctica de diseño.



4. RESULTADOS

A continuación, se muestran algunos de los hallazgos de dicha práctica con los estudiantes. Desde la perspectiva de Roland Barthes, se presenta la siguiente imagen utilizada como ejemplo para la materia de Ilustración IV con los siguientes elementos:

FIGURA I

Por tus venas corre vida



Fuente: ([Imagen empleada como ejemplo en clase de Ilustración.] S. f.)

El análisis semiótico de la Figura I mostró que el mensaje lingüístico es claro y preciso, cuenta con una frase clara que da cuenta del mensaje principal, por lo que hay una relación de anclaje, asimismo, la imagen que acompañan al texto no genera confusión sobre lo que



se quiere comunicar. En cuanto al mensaje icónico codificado, se observa una manguera en forma de corazón que rodea las manos ilustradas, lo cual representa la unidad de las personas al donar sangre, manos que tienen diversos tonos de piel; la connotación es que todas las personas son iguales y tienen las mismas posibilidades de donar y salvar vidas, sin importar la edad, sexo, clase social, etnia o color de piel. Respecto al mensaje icónico no codificado, es posible describir los elementos que integran y forman parte de la imagen, es decir, texto con tipografía handwriting con textura que acompaña al cartel como parte de su composición, además de la ya mencionada manguera en forma de corazón por donde corre la sangre.

FIGURA 2

The Mandalorian. Cartel anecdótico inspirado por el estilo de Eugene Grasset



Fuente: ([Imagen empleada como ejemplo en clase de Ilustración.]
Grasset, S. f.)



En el segundo trabajo (Figura 2) seleccionado se evidenció lo siguiente. El mensaje lingüístico es claro y preciso, hay una función de anclaje, ya que cuenta con frases claras para la correcta interpretación de la imagen que acompaña al texto y no genera confusión que lo que se quiere comunicar. Sobre el mensaje icónico codificado, se observa la ilustración del personaje en el centro, inspirado en el estilo del cartelista mencionado, en una posición que comunica importancia y protagonismo en la serie, además, en el contorno están colocados los elementos escritos, también se observa tipografía escrita a mano de manera digital para dar aún más la apariencia de un cartel del siglo XIX. En lo relativo al mensaje icónico no codificado, la ilustración del personaje en el centro, colocado dentro de un cuadro, deja el espacio en el margen del cartel para escribir el título, colocar logotipos y detalles que se requieran.

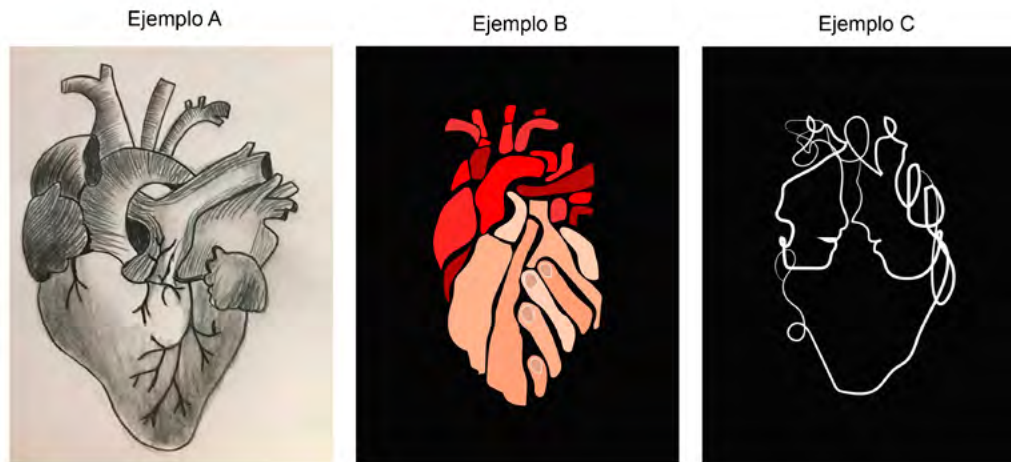
Para ejemplificar la perspectiva de Charles Sanders Peirce, se presentan dos modelos de trabajos visuales desarrollados por estudiantes de Diseño Gráfico que, en sustancia, pretenden mostrar cada uno de los elementos de la triada semiótica del autor a partir de una propuesta de percepción visual.

A continuación, se muestran tres figuras cuyo fundamento es el objeto amor, se entiende que éste (el amor) es el objeto de la realidad, a partir de ahí, los estudiantes empiezan con la construcción visual con los elementos que son objeto de la conciencia inmediata sobre el concepto amor.



FIGURA 3

Ejercicios de clase Comunicación Visual I: concepto Amor



Fuente: Diseño de la alumna Amanda Moreno Rojas, 2023.

La construcción de la propuesta visual refiere, en primera instancia, a un objeto material, el corazón como órgano, aunque se reconocen otros referentes en el ejercicio que se muestra. Aunque concisamente la primeridad, que se refiere al representamen del concepto amor, está materializada con esa representación mental del órgano corazón.

En el proceso de diseño de la representación final, es necesario retomar lo desglosado en la primeridad. Una vez identificados los elementos esenciales o cualidades visuales del objeto que podrían ser llevados al signo visual, es posible pasar a una etapa en la cual se experimentan diferentes alternativas, desde las más icónicas o realistas (Ejemplo A), pasando por las de iconicidad intermedia (Ejemplo B), hasta la más abstracta (Ejemplo C).



Como podrá observarse, la segundidad posibilita valorar o hacer la comparación de la representación con el objeto de referencia, tan es así que deben ubicarse los rasgos de existencia o coincidencia (índices) de dicha relación entre ambos elementos, al punto de que las características visuales permitan que se generen significados culturalmente aceptados en contextos específicos: símbolos.

Para la terceridad, imprescindible es la tarea de anticiparse a las posibles interpretaciones del signo visual generado. Esta categoría refiere el proceso de cognición, de organización del pensamiento, ya que una vez que la representación cuenta con las cualidades visuales que puedan simbolizar cuestiones específicas, tendrán que proyectarse todas las posibilidades (rhemas) que los receptores de la comunicación harán sobre la propuesta. En tanto que poco a poco se irán perfilando afirmaciones o negaciones (proposiciones) sobre lo que implicaría dichas propuestas, para concluir con un argumento que retome las posibilidades y afirmaciones o negaciones que, en una organización lógica y coherente, permitan relacionar premisas con la conclusión.

La Figura 4 permite evidenciar una propuesta de ilustración cuya composición se entiende desde un análisis semiótico narrativo basado en Algirdas Julien Greimas, en este caso de la obra *El velo de la reina Mab* de Rubén Darío, la estudiante elaboró tres propuestas, una por cada modelo actancial que generó a partir del cuento. En los Ejemplos 1 y 2, La reina Mab aparece como el sujeto principal cuyo objeto de deseo es otorgar dones o poderes a todos, en ambos ejemplos aparecen ayudantes y oponentes. En el Ejemplo 1 se ilustran las sombras de los tres sujetos que quieren mejores dones o regalos de la reina en la parte inferior, mientras que en el Ejemplo 3 dichos sujetos aparecen en un primer plano como los actantes principales.



FIGURA 4

Ilustraciones desde un análisis semiótico narrativo



Fuente: Diseño de la alumna Amanda Moreno Rojas, 2023.

5. CONCLUSIONES

Finalmente, fue posible conceptualizar desde la práctica las corrientes teóricas con sus respectivas diferencias, al proporcionar herramientas a los estudiantes para crear carteles, ilustraciones o publicidades dependiendo el objetivo de la comunicación. Las teorías son sólo recursos que se aplican de acuerdo a necesidades específicas, por tanto, no hay una propuesta que sea más o menos relevante que otra, sino que su relevancia radica en la pertinencia del objetivo que se persiga con la propuesta visual planteada.

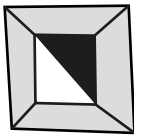


Desde ahí, las ejemplificaciones presentadas, resultado de la revisión teórico-práctica de los contenidos de la asignatura de Comunicación Visual I, vinculados con la asignatura de Ilustración, fueron reveladores gracias a la reflexión sobre la llamada efectividad comunicacional y los alcances en el usuario de dicha propuesta visual.

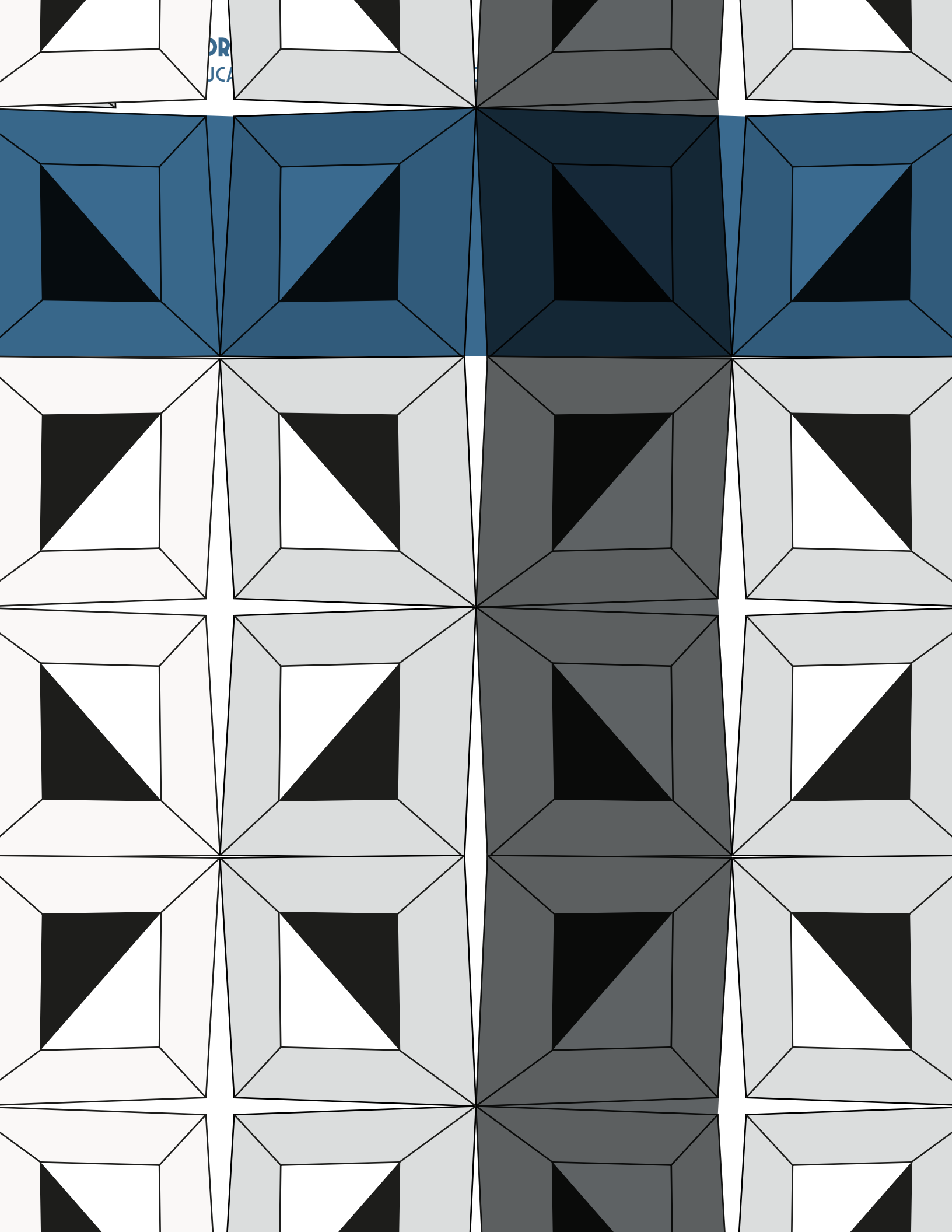
Se concluye que la utilidad de la comunicación visual radica en proveer al estudiante de marcos explicativos sobre fenómenos concretos que, a la vez, le den alternativas y métodos concretos de trabajo para la ejecución técnica de diseño, lo mismo que para la argumentación sólida de la composición de toda propuesta visual. Como se ha mencionado, la actividad de diseño es un proceso cognitivo que requiere de la identificación, jerarquización y gestión de los recursos del lenguaje que existen a fin de lograr un objetivo concreto.

REFERENCIAS

- Bessemans, A. & Pérez, M. M. (2021). Exploring the boundaries between Visual Anthropology and Visual Communication Design Research. *Visible Language*, 55(3), 22-27. DOI 10.34314/vl.v55i3.4670
- Dallera, O. (s/f). La Teoría Semiológica de Greimas. <https://es.scribd.com/document/373628131/Dallera-Osvaldo-II-La-Teoria-Semiologica-de-Greimas>
- León, J. J. (2017). Etimología subversiva del verbo “comunicar”. *Quórum Académico*, 14(1), 115-125. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199053181005>
- López Bosch, M. A. (2009). *El lenguaje visual*. Paidós Ibérica.
- Peirce, C. S. (1931). *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce, Vol. I: The Principles of Philosophy*. CP 1. Edited by C. Hartshorne & P. Weiss. Cambridge: Harvard University Press.



- Reina, M. I. (2019). The Formation of Gender-sensitive Designers: Introducing Critical Practices to Challenge Gender Normativity in Visual Communication. *International Journal of Designed Objects*, 13(1/2), 1-18. <https://doi.org/10.18848/2325-1379/cgp/v13i01/1-18>
- Shannon, C. E. (1948). "A Mathematical Theory of Communication." *The Bell System Technical Journal* 27(3), 379-423.
- Tremblay, J. K. R., Kreul-Froseth, S. A., Von Bamford, L., & Dunbar, B. H. (2000). Visual Communication: A Context for Developing Design Concepts. *College Student Journal*, 34(3), 348. <https://bibliotecabuap.elogim.com/auth-meta/login.php?url=https://ebSCO.bibliotecabuap.elogim.com/login.aspx?direct=true&db=hus&AN=3728486&lang=es&site=ehost-live>



DR
UCA



CAPÍTULO 8. EXPERIMENTACIONES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IMAGEN EN LA FILMACIÓN DE LAS ARTES ESCÉNICAS

Alejandra Olvera Rabadán
Claudia Fragoso Susunaga

RESUMEN

La mirada determina cada accionar en la vida de una manera más amplia de lo que generalmente se percibe. El presente texto es resultado de una investigación sobre la mirada en dos procesos de creación interdisciplinaria (se involucra la danza, el teatro, las artes visuales, la comunicación y los estudios de género), los cuales se sirvieron de los medios tecnológicos para incursionar en los formatos transmedia; así, el espectador de los productos escénicos tiene acceso por diferentes medios o soportes para su apreciación.

En este estudio de la mirada, se analizará la relación que existe entre el cuerpo, el espacio y el tiempo en la filmación de cuerpos danzantes. Se parte de la premisa de que la mirada se construye des-



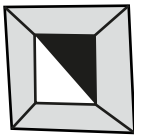
de el cuerpo, misma que es estudiada en varios procesos de creación de artes escénicas pensados para ser filmados desde una temática femenina. Ello implicó un especial énfasis entre la construcción de la mirada y la acción corporal de los cuerpos femeninos motivados por su ser y sentir.

Los resultados dan cuenta de dos proyectos realizados mediante la improvisación, en términos corporales y con el trabajo de voz para construir intervenciones en espacios específicos a partir de los cuales se conforma la filmación.

El primero de los procesos se tituló *Cuerpo de mujer* y abordó la temática de lo que significa ser mujer. La principal consigna del trabajo era hacer una revisión sobre la herencia de las mujeres antecesoras, tanto de aquellos aspectos que deberían ser reivindicados como aquellos de los cuales es necesario distanciarse. Estos dos abordajes de lo femenino llevaron, hacia el final del trabajo, a la elección de dos locaciones de filmación con características específicas.

El segundo de los proyectos se inserta en la estructura curricular de las licenciaturas en Danza y Teatro. En el proyecto, se pretendía integrar aspectos de las artes visuales en un trabajo centrado en la construcción de la mirada en la filmación; se trabajó la improvisación corporal, pero teniendo como consigna la eliminación de la mirada durante la danza. Esto se realizó con el fin de comprender, desde su ausencia, el papel que tiene la mirada en relación con el espacio, con el tiempo, con los otros cuerpos y con el movimiento propio.

Paralelamente, se desarrollaron habilidades para la filmación de trabajos danzarios de improvisación, teniendo como punto de partida la construcción de la imagen fílmica. Todo el proceso se enfocó



en la experimentación de la relación que tiene la filmación con el tiempo, el espacio, los cuerpos que danzan y con la propia corporeidad de la persona que filma.

PALABRAS CLAVE: Filmación, imagen, danza, teatro, formación.

ABSTRACT

The gaze determines every action in life more broadly than it is generally perceived. This text results from research on the gaze in two interdisciplinary creation processes (involving dance, theater, visual arts, communication, and gender studies), which utilized technological media to venture into transmedia formats; thus, the audience of the scenic products has access through different media or platforms for their appreciation.

In this study of the gaze, the relationship between the body, space, and time in the filming of dancing bodies will be analyzed. It is based on the premise that the gaze is constructed from the body, which is studied in various processes of creating performing arts designed to be filmed from a feminine theme. This implied a special emphasis on the construction of the gaze and the bodily action of female bodies motivated by their being and feeling.

The results show two projects carried out through improvisation, in terms of body and voice work to build interventions in specific spaces from which the filming is formed.

The first process was titled “Cuerpo de mujer” (Woman’s Body) and addressed the theme of what it means to be a woman. The main objective of the work was to review the heritage of the women who preceded



us, both in terms of aspects that should be claimed and those from which it is necessary to distance ourselves. These two approaches to femininity led to the choice of two filming locations with specific characteristics at the end of the work.

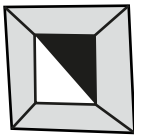
The second of the projects is inserted into the curricular structure of the Bachelor's Degrees in Dance and Theater. In the project, it was aimed to integrate aspects of the visual arts in a work focused on the construction of the gaze in filming; we worked on with Body improvisation but with the goal of eliminating the gaze during the dance. This was done in order to understand, from its absence, the role of the gaze in relation to space, time, other bodies and one's own movement.

Simultaneously, skills for filming improvisational dance works were developed, with the construction of the filmic image as a starting point. The entire process was focused on experimenting with the relationship that filming has with time, space, dancing bodies, and the corporeality of the person filming.

KEYWORDS: *Filming, image, dance, theater, training.*

INTRODUCCIÓN

La danza y el teatro se construyen desde el movimiento y la quietud en el espacio. Esto ocurre, ya sea en ese espacio vacío (o no espacio) que es el teatro o en los lugares reales: las plazas, las calles y los lugares de la naturaleza. La imaginación en las artes escénicas se despliega desde el movimiento, en su interacción con el tiempo y el espacio.



En el acto de filmar es central no sólo el movimiento de aquello que se enfoca, sino también el movimiento de la cámara, además, la acción de filmar también se relaciona con el espacio y el tiempo. En la filmación, la imaginación está en la construcción de la imagen que, más que ser una captura de la realidad, es el juego de la persona que está tras el lente con el tiempo, el espacio y con los seres y objetos que contiene.

Lo interesante empieza cuando se piensa la danza y el acto de filmar como una misma acción conjugada. Esto fue lo que permitió a Maya Deren plantear un concepto como el de “danza para la cámara”, el punto de partida para lo que en Latinoamérica se conoce como la videodanza. Cuando la cámara y quien danza se confunden y crean un tercer cuerpo, similar al que se crea en la improvisación de contacto, la imaginación conjuga el movimiento y la imagen, permitiendo crear nuevos cuerpos, nuevos espacios y tejidos de sentido.

También, en el sentido señalado por Jean Rouch^[1] como cámara-cuerpo, derivado de los conceptos de cine-verdad y cine-ojo, que pretendían definir “una acepción marco, o de partida, ya que nos habla de que, en cierta manera, toda persona que filma se transforma durante el rodaje por el hecho mismo de filmar” (Esbert del Moral, 2021, p.23). El concepto marca el antecedente de la relación entre el cuerpo filmado con la cámara y quien hace la grabación en una interacción recíproca.

En este texto, se presenta una investigación creativa y formativa donde se conjugan la improvisación y la filmación como dos aspectos de una misma construcción danzaria, actoral y visual. Se parte de

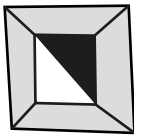
[1] Jean Rouch Cineasta, ingeniero y antropólogo francés.



que la danza, para la cámara en sí misma, implica una desarticulación de los estancos disciplinares, porque en ella la danza y el cine se transforman para construir una acción creativa interdisciplinaria. También, se suma el teatro desde una perspectiva contemporánea, ya que permite otorgarles voz a los cuerpos y relacionar la acción corporal con los discursos que acompañan la vida. En ese sentido, no se habla únicamente de danza y filmación, sino de artes escénicas y filmación.

Esta investigación se ha desarrollado, por una parte, desde el análisis de obras emblemáticas de la creación de la danza para la cámara, que han abierto el campo para la experimentación creativa en esta forma de arte como *Ritual in Transfigured Time*, de Maya Deren; *16 Millimeter Earrings*, de Meredith Monk; *Agua*, de Margarita Bali. Por otra parte, se presentan los resultados de la experimentación con una metodología de creación de videodanza que integra el trabajo de improvisación corporal con la voz en un entorno formativo. Se presentan dos experimentaciones que son de naturaleza distinta entre ellas. En el primero de los procesos de creación, la atención se centró en la acción corporal de las personas intérpretes, la cual es construida de manera premeditada para la cámara y en la interacción con el paisaje. El proyecto se tituló *Cuerpo de mujer* porque tenía como temática la manera en que se construye el cuerpo femenino según la herencia que dejaron las mujeres antecesoras y, a la vez, el disenso con aquellas herencias que no se quieren continuar.

En el segundo proceso, la atención estuvo más centrada en la acción de filmar una danza sin centrarse en la presentación frente a la cámara. Este proyecto se tituló *Construcción visual de una danza invidente*. En él las personas danzan con los ojos vendados lo que,



les impide construir su danza en función de la cámara y hace a las participantes entrar en la reflexión sobre los modos en que se construye la mirada y sobre su relación con la oscuridad. Si bien también la experimentación permitió un acercamiento al tema de la discapacidad visual, éste no era el asunto central para trabajar.

CONSTRUCCIÓN DE LA IMAGEN EN LA FILMACIÓN DE LOS CUERPOS DANZANTES

En cuanto a la danza para la cámara hay una gran cantidad de recursos creativos, los cuales se encargan de concebir y conjugar la acción corporal y la filmación. En ocasiones, se parte de un guión cinematográfico desde el cual se genera la acción corporal. En otras ocasiones, se parte de un trabajo previamente preparado desde la escena que se reconstruye para la cámara, sin que se trate del registro de una obra escénica precisamente, pues hay una reconstrucción que permite integrar el lenguaje cinematográfico a la obra. En otros casos, las construcciones de la acción corporal y de la filmación se realizan de manera paralela sin que exista subordinación de una con la otra.

En la obra de danza para la cámara, *Ritual in Transfigured Time*, de Maya Deren, un tema importante es el tiempo; la cineasta lo trabaja por medio de la edición. Por su parte, en la obra *16 Millimeter Earrings*, de Meredith Monk, el tema es el cuerpo; en ella se presenta el cuerpo tal como se concibe en la escena, es decir, se visualiza el cuerpo entero y su movimiento en el espacio.



Asimismo, el cuerpo aparece por medio de la palabra y el canto, además, se aborda la transformación del cuerpo en la construcción de la imagen cinematográfica, realizada por medio de superposiciones. Finalmente, también se utiliza la proyección en una videoinstalación que incluye el cuerpo físico. En esta obra, el asunto principal no solamente se resuelve desde la edición, sino que también se hace desde la filmación y la construcción de la acción corporal.

Otro asunto que ha sido muy importante en la danza para la cámara es el sitio de grabación, para lo cual se acuñó el término *site specific*, éste designa aquellas obras que eran construidas completamente a partir de lo que una locación ofrece, tanto en la acción corporal como en la definición de las estrategias de filmación. Tal es el caso de la obra Agua, de Margarita Bali, filmada en una estructura metálica a la orilla del mar, lo que hacía a los cuerpos danzantes interactuar con el metal oxidado, al igual que con el movimiento del mar y sus solas que iban y venían a voluntad.

EXPERIMENTACIÓN INTERDISCIPLINARIA EN EL PROYECTO CUERPO DE MUJER

A partir de la convocatoria para el Verano Nicolaita^[2], se trabajó la exploración corporal en un laboratorio de investigación-creación desde las artes escénicas para la cámara y en exploración de la escena transmedial sobre la temática del cuerpo femenino.

[2] Programa académico de la Coordinación de la Investigación Científica que convoca a estudiantes de licenciatura, para realizar una estancia en algún centro de investigación de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.



El equipo de trabajo se conformó por estudiantes que se integraron desde el programa de verano Investigación Delfín y por alumnos de la licenciatura en Danza y de la licenciatura en Teatro de la Facultad Popular de Bellas Artes, de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

La propuesta del proyecto, en lo general, se estructuró en cinco etapas, a través de las cuales se fueron grabando los materiales de las exploraciones en los espacios seleccionados. Se realizaron sesiones diarias divididas entre trabajo corporal, trabajo con la voz, espacios de creación y de reflexión sobre la temática a abordar.

Durante la primera etapa, se planeó trabajo a manera de experimentación corporal a partir de los constructos del cuerpo femenino. En una segunda etapa, se pensó integrar exploraciones con la voz como una forma de dar sonido a los sentires femeninos, tanto con el uso de la palabra como con el trabajo en torno a la sonoridad del cuerpo.

Para estos dos momentos, debía ser preciso un trabajo reflexivo y analítico. Había que entablar diversos diálogos con las participantes en torno a las experiencias sobre lo que implica la representación corporal del ser mujer, así como lo que para cada integrante es su visión del constructo personal y social de lo femenino. En este espacio, surgió la posibilidad de charlar sobre la ancestralidad, lo que cada quien reconoce de las mujeres que la anteceden: madres, abuelas, tías, hermanas, lo positivo y negativo, pero sobre todo lo que identifican de ellas en el cuerpo propio.

Para la tercera etapa, se pensó en estrategias para el desarrollo de la acción corporal frente a la cámara, a partir de los resultados de las experimentaciones en las primeras dos etapas. Éste tendría que



ser el momento preciso para la exploración espacial, donde se buscaba desplazarse de los salones a espacios específicos previamente seleccionados para realizar las actividades corporales y de filmación. Finalmente, en la cuarta etapa se revisaron todos los materiales obtenidos y se realizó el proceso de edición.

Es pertinente mencionar que las cuatro etapas se complementaron e integraron de manera armónica, con la cámara presente en todo momento y procurando que no invadiera los procesos de exploración. Por lo tanto, la creación se dio naturalmente, sin buscar que las acciones se realizaran en función a las tomas, sino al contrario, la cámara tenía que adaptarse al trabajo corporal.

En las exploraciones, se partió de un espacio de reunión y confianza que permitiera desarrollar libremente el decir y el hacer. Se diseñaron actividades de indagación plástica, corporal y sonora, como identificarse a sí mismas en relación con las dimensiones corporales imaginadas y dibujadas, utilizando algunos materiales con colores y texturas diversos, para ubicar sobre esas imágenes espacios conflictivos en los cuerpos de las mujeres: dolores, memorias, rechazos, pero también aceptaciones, afectos, placeres. Es decir, se buscó identificar sobre el cuerpo imaginado las emociones que el mismo cuerpo provocaba, para llevarlas hacia el movimiento corporal, sonoro, emotivo y de las memorias.

Esto justamente fue el detonador de la vinculación con las *ancestras*, lo cual se dialogó ampliamente en recuerdos, en un espacio de confianza que permitió dar cauce a la memoria, al reconocimiento e incluso al perdón. En este espacio, fue fundamental concientizar la energía en movimiento, de manera que los cuerpos hablaran más que las palabras.



El vincular estas exploraciones con lo que antecede hace enlazar la aceptación del “yo”, incluso ayuda a identificar en el cuerpo los apegos y concientiza la paz con aquellas personas. Fue importante recurrir a los olores, los sonidos, los colores, pero sobre todo las memorias. La estimulación siempre compartida, amable y amorosa, siempre desde la femineidad.

Estos procesos reflexivos y corporales se fueron alojando en textos escritos, a fin de que, desde la mente y la sensación se materializaran y significaran a través de la palabra. Estas etapas de exploración permitieron la interacción disciplinar de la plástica con el color, la forma, la textura y los materiales empleados. Como parte de la misma interdisciplinariedad, los procesos de creación artística se desarrollaron a partir de la perspectiva de género.

Para ello, hubo que servirse de la ancestralidad, las violencias, especialmente la violencia de género y las vivencias familiares directas, así como recordar lo pasado de forma oral por generaciones (mayormente las más cercanas). Se hizo énfasis en la experiencia desde el cuerpo femenino, el vivir siendo mujer en los contextos socioculturales correspondientes a distintas zonas de México, no sólo a partir de vivencias estáticas, sino con movimientos por diversas razones dentro del mismo país. Las otras categorías fundamentales de este proyecto fueron el tiempo y el espacio en relación con el cuerpo propio y el colectivo.

Como se mencionó arriba, el desplazamiento espacial, se dio a partir de una búsqueda sensorial. Hubo que salir a diversos puntos de la ciudad para que a través de la sensación de lo vivido se eligiera algún espacio detonador de energía para las acciones. El grupo de-



cedió ir hacia espacios y entornos más vinculados al medio natural, los cuales en realidad fueron más estimulantes.

Cabe mencionar que la primera exploración fuera de las aulas se realizó en los jardines cercanos a Ciudad Universitaria, donde se emplearon máscaras y se organizó un ritual que propició una integración total de los elementos. Las intérpretes lograron, mediante el anonimato de la máscara, la estimulación del espacio, el viento, el pasto, el aroma y las texturas, abrir los recuerdos expresivos de su quehacer escénico. Curiosamente, en relación con el tiempo, parecía que la misma máscara y los recuerdos de las exploraciones dieron un ciclo natural a las propuestas corporales, que llevaron al accionar de las necesidades expresivas de inicio a fin sin intervención de las coordinadoras.

FIGURA I

Ejercicio en los jardines cercanos a Ciudad Universitaria



Nota: Daira Ruiz Vázquez. Foto: Alejandra Olvera Archivo CAAE



Fuera de la ciudad, el grupo se ubicó en dos entornos bastante diversos uno del otro. El primero estaba dominado por el color rojizo, la aridez y la tierra, Los Piloncillos está ubicado en el poblado de Cuto del Porvenir, en Michoacán. Las miembros caminaron por el sitio para hacer un reconocimiento de los diversos senderos escarpados. En un proceso de percepción sensorial del entorno natural, las jóvenes intérpretes eligieron lugares que las motivaban para realizar su exploración corporal y vocal.

FIGURA 2

Ejercicio en Los Piloncillos



Nota: Paola Tenopala. Foto: Alejandra Olvera. Archivo CAAE



El otro espacio, dominado por el agua, fue la presa de Cointzio, también en Michoacán. Fue un recorrido largo, una caminata que hacía conectar con el entorno natural, las plantas, las rocas, la humedad, los espacios complejos de tránsito. Al llegar a las aguas, las chicas comenzaron un juego dentro del agua, como las ménades en los bosques^[3]. En ese sentido, el término de cine-trance, propuesto por Jean Rouch y expuesto en el trabajo de Esbert, es en el que:

operaban variables específicas de naturaleza cinematográfica a partir de una manera de entender la práctica fílmica cuya participación se convertía en inductora de ese particular trance. Aunque, al mismo tiempo, se asumiera la evidencia de que en la gestación del cine-trance de Jean Rouch eran convocadas dinámicas motoras de lo transformador en las que todo aquello que rodeaba al cineasta y su cámara jugaba asimismo un papel relevante; el ritual en marcha, la energía de los danzantes, el ritmo de los tambores, la expectativa de la posesión en camino. (Esbert del Moral, 2021, p. 24)

En este sentido, el cine-trance consiste en realizar la acción fílmica consciente e intensamente en relación con la atmósfera sensorial espacial y mental en el que se encuentra el o los cuerpos y donde ocurre la acción a grabar; implica un movimiento continuo alrededor de la escena filmada, en total continuidad sincrónica. Puesto que quien actúa, percibe y se mueve de forma distinta por el simple hecho de cargar una cámara que graba. Así fue como se llevaron a cabo las grabaciones en los espacios naturales.

[3] Las ménades, en la mitología griega, fueron las primeras ninfas encargadas de la crianza de Dioniso, uno de los hijos de Zeus, asociado a la locura ritual y el éxtasis.



Después de la exploración, ya que en el lugar se encontraron espacios atestados de lodo, las jóvenes buscaron la manera de quitárselo, en un juego de limpieza y disfrute del lugar. Cada una fue eligiendo diferentes áreas para sus creaciones escénico-corporales, una vez más motivadas por el entorno, pero con la carga de las exploraciones y lo dialogado durante las primeras semanas. El agua se hizo presente con la lluvia, con lo que se magnificó la relación sensorial con la naturaleza.

FIGURA 3
Ejercicio en la presa de Cointzio



Foto: Alejandra Olvera Archivo CAAE

Aunque la cámara estuvo allí durante todo el proceso, ya en estos espacios naturales fue donde se concretaron las videodanzas. Primero, se grabaron en segmentos y, en un momento dado, el material de video se integró como una suerte de rompecabezas, en el cual se dio voz a cada una de las personas implicadas en el proceso de creación de manera total; pero se dispuso que cada segmento pudiera funcionar de manera independiente. Se tiene como principio



para todo este proceso la horizontalidad en la creación y el respeto por las experiencias y visiones particulares de cada integrante del colectivo.

Es pertinente señalar que, en un inicio, el proyecto se propuso como una exploración transmedial, teniendo en mente que las participantes integraban lenguajes de manera empírica. Se pueden constatar narrativas desde diferentes formatos mixtos e intertextuales, desde los presenciales hasta las fotografías o los videos, con la inmersión cultural y colaborativa de construcción, integrando tecnologías y el acceso en diversas plataformas de algunos de estos productos. Se cuenta con una producción con diferentes orígenes de construcción o diseño, susceptibles de diversificarse también en su difusión, potencializando los espacios de comunicación de los entornos digitales y presenciales.

Sin embargo, hay que reconocer lo señalado por Jenkins, en el sentido de que no es suficiente una red intertextual, aunque sí necesaria:

Jenkins insistió en que, idealmente, cada medio hace una contribución exclusiva, distintiva y valiosa a la construcción de la historia; es decir, no se trata ni de una cita o alusión, ni de una adaptación, transposición o traducción intersemiótica, sino de algo más complejo. (Tur-Viñes, 2014, p. 116)

Este trabajo se basa en la exploración desde la propiocepción, trasladando este reconocimiento de lo femenino a soportes plástico visuales, como dibujos y esquemas. De ahí a la escritura y verbalización de



las memorias, para finalizar la construcción de la acción corporal en un ambiente urbano y con una acción construida para la filmación en un entorno natural.

Se obtuvieron materiales audiovisuales que pudieron ser presentados en plataformas en internet, pero también en proyecciones presenciales, por lo que se integró el desmontaje de las obras como parte de la presentación. Finalmente, los materiales obtenidos pueden acompañar una puesta en escena que integra la acción corporal con la audiovisual en una videoinstalación.

Es decir, durante todo el proyecto se abordaron diversos lenguajes apreciables a través de diferentes soportes, que de ninguna manera se obstaculizan. Dice Tur-Viñes que “cada medio vehicula un texto que ofrece algo nuevo narrativamente hablando; la narración se enriquece y se problematiza por ese aporte y la vecindad intertextual que ayuda a construir se hace más densa y compleja” (Tur-Viñes, 2014, p. 117).

Ante esta afirmación, se percibe la exploración realizada a la transmedia desde una perspectiva académica y desde las artes escénicas, lo cual, si bien es un acercamiento, una conjugación de lenguajes, permite incluir alguna de las realizaciones o conceptualizaciones precursoras de la transmedia, como la multimedialidad o los medios híbridos. Así mismo, los formatos presenciales y digitales posibilitan un acceso diferenciado y complejizado de las creaciones escénicas.



CONSTRUCCIÓN VISUAL DE UNA DANZA INVIDENTE

El segundo proyecto estuvo enmarcado en la asignatura Taller de Creación Interdisciplinaria de la licenciatura en Danza, en la cual también participaron estudiantes de la licenciatura en Teatro. El objetivo central de este trabajo era realizar experimentación creativa en torno al tema de la visión, no solamente para procesos de creación, sino también lo que la visión es en la vida cotidiana.

Para esto, se tomaron dos rutas de manera paralela. La primera tenía que ver con la construcción de la imagen en un tipo muy particular de filmación, que se construye a partir de la relación entre la cámara y la improvisación danzaria. En la segunda, se exploró la relación que tiene la visión con el movimiento corporal y con la capacidad de relacionarse con otras personas y con el espacio. Se usó la ruta negativa: en lugar de centrar lo que se ve, se quita la vista para desarrollar la acción corporal.

Para el trabajo de filmación, fue muy importante explorar la relación espacial que establece el cuerpo que filma con el cuerpo danzante, donde de manera instantánea, como ocurre en la improvisación, se tiene que decidir cómo se filma la acción corporal. Mientras eso pasa, se construye la relación entre el cuerpo danzante y la cámara, para lo cual se define la lejanía o la cercanía con la persona que danza y con los demás objetos que aparecen en el cuadro.

Esto se hace a través del *zoom*, pero también a través del movimiento físico de la cámara. El movimiento de la cámara en sí mismo puede ser entendido como una danza, no solamente porque establece una relación de diálogo con la persona que es filmada, sino por el



mismo movimiento de la cámara que se hace visible en el cuadro. El trabajo danzario que se filmaba se construyó a partir de la improvisación, lo cual hizo que la acción corporal fuera impredecible, esto planteaba un reto en términos de la filmación, puesto que quien porta la cámara tiene que decidir en tiempo real desde donde filmar y cómo mover el dispositivo, de manera tal que pueda construir la imagen en diálogo con el movimiento que se está construyendo también en tiempo real.

Para realizar este tipo de filmación es necesario aprender a mover la cámara. Si bien la tecnología de la filmación ha desarrollado estabilizadores, cuando la cámara se mueve hay que prestar atención a la estabilización de la imagen. Cuando se cuenta con un dolly, la estabilización de la imagen se facilita; sin embargo, con frecuencia los procesos de danza para la cámara se realizan en espacios que no permiten la presencia de esa herramienta, por lo que la filmación suele hacerse cámara en mano.

Por su parte, el cuerpo filmado es tridimensional, pero la cámara solamente graba desde un punto, por lo que muchas veces tiene que desplazarse alrededor del cuerpo danzante, subir o bajar de manera veloz, por ende se dificulta trabajar con estabilizadores, que suelen balancear las cámaras cuando se les mueve a cierta velocidad. A su vez, los tripiés, pese a que son útiles cuando se filma de manera fija desde un punto, en la grabación de la improvisación impiden el movimiento de la cámara, por lo que suelen ser abandonados y acaban interfiriendo con el proceso de filmación.

El tema de la estabilización de la imagen se relaciona con las preguntas: ¿qué es una constante durante el proceso de filmación? y ¿a dónde mover la cámara? La respuesta depende de lo que está



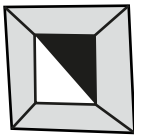
haciendo la persona filmada y de lo que se puede obtener como imagen en la relación del cuerpo danzante con el espacio en que está. Con todo, el espacio crea posibilidades y pone límites al movimiento de la cámara que se tienen que resolver conforme se filma.

Al trabajar con la filmación de procesos de improvisación, las decisiones tienen que ser tomadas al instante y siempre implican dejar ir. Cuando se establece la consigna de filmar la improvisación, la pretensión es captar lo que ocurre; mas el espacio, la cámara, las posibilidades del movimiento, las fuentes de luz, entre otras condicionantes, dejarán fuera de la construcción de la imagen más aspectos de los que en realidad se pueden captar.

En ese sentido, la filmación de la improvisación implica necesariamente una acción en el aquí y el ahora, una aceptación de lo que la realidad presenta como posible. Sí se compone la imagen durante la filmación, pero esta composición implica la necesidad de fluir con el movimiento, con el tiempo y con el espacio, sin pretender controlar y aceptando que no toda la danza podrá ser captada con la filmación.

Al tomar conciencia del movimiento corporal y del espacio de la cámara, se puede entender fácilmente la relación existente entre la imagen y el cuerpo, pero no únicamente el cuerpo que es filmado, sino también el cuerpo que filma. Así que se puede decir que existe una relación indisoluble entre el acto de mirar y el movimiento. Cuando se filma, lo que se capta no es la realidad, sino la propia mirada, la cual, en este caso, depende de la manera en que se recibe y se juega con la improvisación danzaria.

Cuando se hace improvisación en pareja o grupal, la manera de recibir y responder a las acciones de los otros cuerpos se vuelve muy



importante. Regularmente, mientras se improvisa, se busca participar en la acción y en la recepción del movimiento de la otra persona, para responder de manera fluida a lo que va ocurriendo en la acción corporal conjunta y al mismo tiempo aportar a la improvisación para transformarla.

Podría decirse que mientras se filma, se está al mismo tiempo bailando con la persona a la que se filma, dado que la imagen se construye desde el movimiento. La relación entre la cámara y la danza, en este tipo particular de filmación, es una relación entre dos cuerpos que juegan con el tiempo y con el espacio, en la aceptación de que su acción está inevitablemente atravesada por el azar.

En el proyecto *Cuerpo de mujer*, las filmaciones se realizaron sobre danza improvisada. Aun cuando había un trabajo previo, que ofrecía una estructura, se dio lugar a la improvisación y cuando se definía un espacio específico para la acción corporal en cada una de las locaciones, la incertidumbre estaba siempre presente.

En este caso, las intérpretes eran conscientes de la presencia de la cámara, la podían ver y su acción corporal la tomaba en cuenta. No podían saber con precisión cómo se estaba construyendo la imagen, pero sí podían construir su acción corporal en relación con la posición y el movimiento de la cámara, pese a que en realidad no estaba planeado de esa manera.

Esto hacía que la filmación y la danza sucedieran como un diálogo entre cuerpos. En ocasiones, como parte de la improvisación, las ejecutantes hablaban y se dirigían directamente a la cámara como quien se dirige a una persona, es decir, la presencia de la cámara no era la de una intrusa en una acción íntima, sino que era la presencia de una persona, también mujer, con la que se dialogaba.



En los procesos de creación de danza para la cámara, con cierta frecuencia, quien filma da instrucciones a la persona danzante, asumiendo un rol de dirección que guía la acción corporal de la danza en función de la imagen que se desea construir. Esto facilita el proceso, pero implica que la persona que baila esté en un estado de composición y no en un estado de improvisación; en otras palabras, acompañar con la cámara una improvisación y dirigir las acciones constituyen dos acercamientos distintos al trabajo corporal y vocal.

El tipo de acción corporal y de presencia que desarrollan las personas danzantes cuando improvisan son muy distintos de los procesos de composición dirigida o de composición coreográfica. Esto tiene que ver con la conciencia y percepción de la persona durante la improvisación, donde se pone en pausa la carrera en la que suele ir el pensamiento racional y se prioriza la conciencia del cuerpo. En este tipo de estados, se puede tener acceso a zonas del ser, del inconsciente y de la conciencia transpersonal a los cuales no se puede acceder en un estado sensible ordinario, cuando la razón está en pleno control del movimiento y la voz.

En el proyecto *Cuerpo de mujer*, uno de los objetivos era entrar en contacto con el legado de todas las mujeres que han sido antecesoras, se buscó abordar tanto aquellos aspectos positivos, que con frecuencia son olvidados, como aquellos aspectos negativos de esta herencia, que muchas veces son reproducidos inconscientemente. Con el proceso de creación, se buscaba tomar conciencia de estas herencias y compartirlas con las otras mujeres que participaban del proceso, pero también con aquellas personas que al final verían el resultado del proyecto; por esto, resultaba importante que las acciones corporales se realizaran desde la improvisación.



Por su parte, en el proyecto de creación visual de una danza invidente, la filmación presentaba un reto extra: las personas danzantes no podían ver la cámara por estar vendadas de los ojos. En este caso, el diálogo visual era construido en un solo sentido. Eso hacía que el movimiento de la cámara tuviera que ser mucho más ágil, dado que la persona danzante no contribuía a la construcción de la imagen.

Danzar y filmar la danza hizo evidente la incorporación de cierta visión del cuerpo que proviene de la escena y del uso cotidiano de las cámaras. El trabajo en escena condiciona el movimiento a ser construido jerarquizando el espacio y el cuerpo, porque inconscientemente se procura bailar de frente a las personas que observan.

En el uso de las cámaras para las redes sociales, pareciera que el ser se limita al rostro, incluso siendo personas dedicadas a la danza y el teatro. Esta manera cotidiana de filmar predispone la mirada y jerarquiza las distintas partes del cuerpo, haciendo difícil construir una imagen desde otras zonas del cuerpo en las que el rostro no tenga un rol prioritario o ni siquiera aparezca.

Bailar sin ver permitió tomar conciencia de que la acción corporal está atravesada en gran medida por la mirada propia y también la mirada de las demás personas. Los procesos de improvisación que se realizaron sin ver permitieron que la acción corporal se construyera desde las propias sensaciones corporales y que estuviera menos en función de cumplir expectativas ajenas. Aquellas improvisaciones que se hicieron de manera colectiva, en pareja o de manera grupal, al ser construidas sin la mirada, permitían una relación más fluida entre los cuerpos.

A los procesos de improvisación se agrega la presencia de una persona cuya misión era proteger a la o las personas que improvisa-



ban sin la vista para evitar que chocaran o que fueran hacia lugares peligrosos. La presencia de esta persona cuidadora, aun cuando en muchas improvisaciones casi no intervino, daba mucha seguridad a la acción corporal que era realizada sin la vista.

El tiempo que duraba la improvisación solía ser mucho más largo de lo que duran las improvisaciones que se realizan con la vista y eran improvisaciones en las que se podía ver un proceso de introspección mucho más profundo. Al no poder ver a la cámara, el movimiento se volvió menos frontal y se activaron en la danza segmentos corporales a los que se recurre con menos frecuencia como los pies, la espalda o la cabeza.

Los rostros se volvieron menos narrativos, pero no por ello menos expresivos. La dificultad que implica trasladarse sin ver hizo que el trabajo de improvisación se desarrollara en pequeñas secciones corporales. No obstante, con el tiempo el desplazamiento se volvió algo habitual, incluso sin la vista, así la filmación se tornó más compleja.

En este proceso de creación, los roles se iban rotando hasta que todas las personas pasaban tanto por la acción de improvisar como por la acción de filmar. Esto permitía que en las filmaciones la imagen se pudiera construir tomando en cuenta las experiencias colectivas previas desarrolladas dentro del proyecto, relacionadas con la visión y con la invidencia.

En la memoria corporal de la persona que filmaba, estaba integrada la experiencia de bailar sin la vista, lo cual le permitía conformar la imagen no solamente con la danza filmada en tiempo real, sino que también podía añadir en la construcción de su mirada la experiencia de bailar sin la vista, tal como lo hace la persona a la que



filma. Esto permite que, aunque quien baila no pueda construir su danza para la cámara, sí se pueda desarrollar en la filmación el juego entre dos cuerpos y que sea una experiencia compartida.

CONCLUSIONES

Después de realizar estos dos proyectos de creación que involucran la acción corporal y la filmación, se afirma que existe una relación de interdependencia entre el cuerpo y la mirada. En esta relación, la mirada se construye desde el cuerpo y de manera específica desde su movimiento y su relación con el espacio y con el tiempo, pero también se subraya que el movimiento está determinado por la mirada.

La visualidad tiene un peso desproporcionado con relación a los otros sentidos en la experiencia del mundo y condiciona el accionar. Se considera que tomar conciencia de esta relación entre lo corporal y lo visual puede enriquecer la mirada, porque permite tener acceso a una gama más amplia de posibilidades para la construcción de la imagen que se filma.

Los recursos tecnológicos son un área de oportunidad para la exploración de los lenguajes artísticos de manera interdisciplinaria, sobre todo en los procesos artístico-académicos. Las cámaras, las plataformas y las aplicaciones propician espacios de interés para los jóvenes, tanto para la realización como para la expectación, al permitirse una interacción de disciplinas habituales con los medios actuales de consumo.

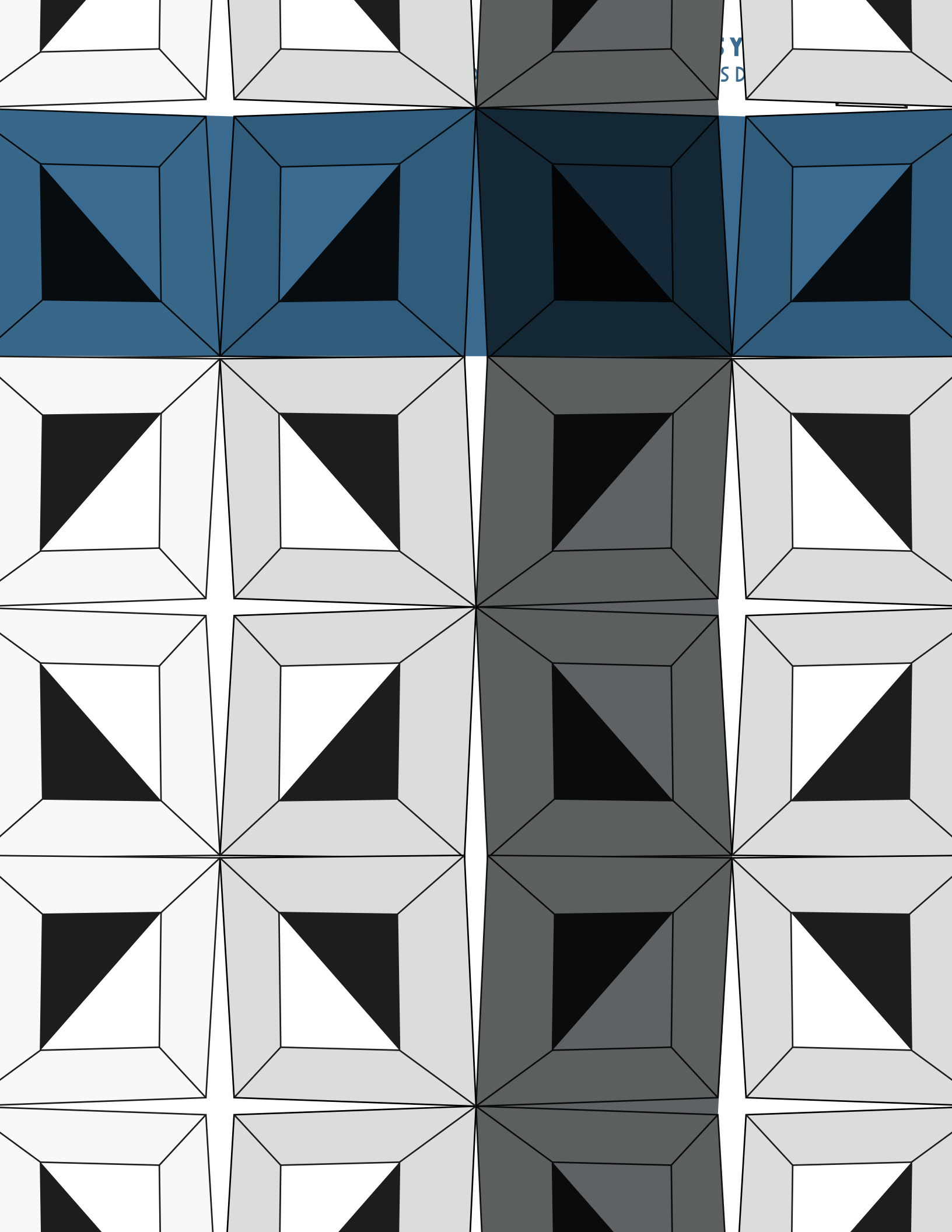


La intermedialidad y la transmedialidad son campos específicos de la multimedia, la comunicación y la tecnología, en donde las narrativas y la interactividad juegan un papel decisivo. En las artes escénicas, desde el siglo pasado se ha buscado promover que la recepción deje de ejecutarse desde la pasividad.

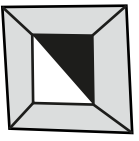
Es así que con estos proyectos se busca una visión de la vinculación intermedial dentro de la creación escénica, en la que queda claro que se apela a ciertas categorías transmediales y a otras no, pero que no por eso se abandona la posibilidad de involucrar los diferentes medios, en este caso la contemplación presencial y en video; ninguno de los medios privilegia al otro para las audiencias.

REFERENCIAS

- Chen, M.-H. (2022). El ojo del espectador. *Calle 14 revista de investigación en el campo del arte*, 17(32). <https://doi.org/10.14483/21450706.19625>
- Cleghorn, E. (2016). Como mínimo hay que comenzar con la sencibilidad corporal: La danza como dirección en el coreocine de Maya Deren. *Cinema Comparat/ive Cinema*, IV(8), 35-41.
- Esbert del Moral, C. (2021). *La cámara-cuerpo de Jean Rouch Dispositivo y praxis filmante*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Papa, L. (2019, mayo). Cuerpo territorio de poéticas. Algunas reflexiones acerca del cuerpo en la enseñanza de la danza. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 4(6), 75-88.
- Porter, J. (2007). *Dance With Camera*. Institute of Contemporary Art University of Pennsylvania.
- Tur-Viñes, V. Y. (2014). Transmedialidad: Series de ficción y redes sociales. El caso de Pulseras Rojas en el grupo oficial de Facebook. *Antena 3 Cuadernos Info*, 34, 115-131.



BY
SD



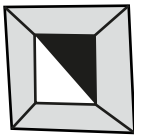
CAPÍTULO 9. COMPLEMENTARIEDAD CONSTITUTIVA EPISTÉMICA: CLÍNICAS DE SALUD IMSS

Genaro Hernández Camacho

RESUMEN

Los procesos de enseñanza-aprendizaje en diseño arquitectónico tienden a repetir las morfologías existentes, sin cuestionar su vigencia. Por lo tanto, el objetivo del presente escrito es realizar una autoevaluación de la impartición de los Talleres de Arquitectura I-A y I-B, con la finalidad de transitar de un sistema de enseñanza-aprendizaje superficial a un enfoque profundo.

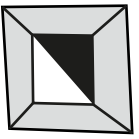
Al implementar un enfoque constructivo, se complementa lo existente mediante vínculos entre la teoría y la práctica, además, se cuestionan los conceptos que puedan ser obstáculos epistemológicos. Aquí, se retoma la categoría de análisis: coherencia epistemológica en el ejercicio educativo, utilizada por los profesores para que los estudiantes vinculen la práctica con la teoría y viceversa.



El impacto de la investigación realizada presenta resultados en alternativas múltiples: 1) Se coadyuva en la impartición de asignaturas de diseño, con miras a transitar de un enfoque superficial de enseñanza-aprendizaje –caracterizado por una motivación extrínseca– hacia un enfoque profundo –caracterizado por una motivación intrínseca–. 2) En gran medida se devela cómo se concibe la educación, el aprendizaje y el conocimiento. 3) Se establecen estrategias para la construcción de una base epistemológica en las interacciones de enseñanza-aprendizaje. 4) Se corroboran las relaciones entre teoría y práctica, útiles en los Talleres de Diseño. 5) Los sistemas de enseñanza-aprendizaje vinculan las necesidades sociales con morfologías arquitectónicas que no repiten a plenitud las morfologías existentes. 6) Se establecen alternativas de diseño para las clínicas de salud del IMSS de manera innovadora.

Al finalizar los cursos, los estudiantes presentaron sus proyectos en la ExpoCyad, evento de la División de Ciencias y Artes para el Diseño. Éstos expresaron una disminución en los tiempos de espera y una mejora en cuanto al trato digno dentro de los espacios para la salud. Las propuestas de diseño representaron una recuperación del sentido al considerar en sus composiciones arquitectónicas las funciones socio-espaciales, principalmente al materializar los diálogos con los usuarios.

PALABRAS CLAVE: Clínicas de salud, enseñanza, aprendizaje, constructivismo.



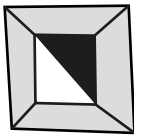
ABSTRACT

Teaching-learning processes in architectural design tend to repeat existing morphologies, without questioning their validity. Therefore, the objective of this paper is to carry out a self-evaluation of the I-A and I-B Architecture Workshops, with the aim of analyze the transition since a superficial teaching-learning system to a deep approach.

Is possible to complement the social context by links between the theory and practice; by implementing a constructive approach, this process helps to question the concepts that may be epistemological obstacles. Here, the category of analysis: epistemological coherence, is taken up, used by teachers for the students to link the practice with the theory.

The impact of the research carried out results in multiple alternatives: 1) It contributes to the teaching of design subjects, with a view to moving from a superficial teaching-learning approach –characterized by extrinsic motivation– to a deep approach –characterized by an intrinsic motivation. 2) Contributes to explain how education, learning and knowledge are conceived. 3) Hand out with the construction of an epistemological basis in teaching-learning interactions. 4) The relationships between theory and practice, useful in Design Workshops, are corroborated. 5) Teaching-learning systems links social needs with different architectural morphologies. 6) Design alternatives are established for IMSS health clinics in an innovative way.

At the end of the courses, the students presented their projects at ExpoCyad, an event of the Division of Sciences and Arts for Design. These expressed a decrease in waiting times and an improvement in dignified



treatment within health spaces. The design proposals represented a recovery of meaning by considering socio-spatial functions in their architectural compositions, mainly by materializing dialogues with users.

KEYWORDS: *Health clinics, teaching, learning, constructivism.*

INTRODUCCIÓN

Una misma práctica docente puede expresar una motivación extrínseca o intrínseca, la diferencia reside en el sustento epistemológico (teorías, conceptos y categorías de análisis), el cual es puesto a prueba por interrogaciones, experiencias y análisis que van sumando reflexiones a la mejora de la praxis. No basta con replicar diálogos si éstos no incitan a la reflexión. “La transformación del conocimiento es posible para esos docentes que buscan verdaderas transformaciones; sólo es posible convertirse en un docente investigador a través de la motivación al cambio, los que no buscan repetir semestre tras semestre el mismo discurso” (Franco, 2021, p. 172).

Mediante el autocuestionamiento de los alcances que la teoría y la práctica han logrado hasta el momento, se motiva a los estudiantes a pensar en la aproximación de casos de estudio, el conocimiento de las comunidades implicadas, las tendencias a futuro en los diseños, así mismo, a cuestionar los conocimientos teóricos adquiridos.

Dichas experiencias, acompañadas de una motivación profunda por aprehender la realidad, conllevan la modificación de la prácti-



ca docente (Ver Figura 1), ésta es transmitida a los estudiantes, una muestra reside en la autocrítica cuyo fin radica en mejorar los cursos. A tal efecto, se requiere concebir al entorno en movimiento y en cambio constante, lo mismo que la forma de interpretar y expresar la realidad.

FIGURA 1

Transitar de una motivación extrínseca una motivación intrínseca



Fuente: Elaboración propia (2023).

Los entornos cambian cada vez más rápido; los lugares visitados hace un par de años actualmente son diferentes a lo que se percibió antes; ¿qué incita a impartir asignaturas como si nada cambiara? Los docentes imparten consciente o inconscientemente la educación desde su propio enfoque de enseñanza-aprendizaje, que puede ser profundo o superficial (Soler y Romero, 2014). Su labor se ve enlazada con su manera de apropiarse del conocimiento: empirismo o racionalismo y su inclinación en materia de análisis relacional entre sujetos-objetos: idealismo, materialismo, existencialismo, constructivismo, entre otros.



La perspectiva que se tome debe estar dirigida a transitar de un enfoque superficial a uno profundo, donde resulta importante orientar las prácticas docentes, puesto que, de un texto, imagen o producto, se puede generar tanto una lectura superficial como profunda.

Los ejercicios realizados con el transcurrir de las clases culminan en su mayoría en trabajos finales, exámenes, presentaciones en equipo, elaboración de modelos, ensayos, entre otros. En cada una de dichas actividades, los estudiantes recurren a memorias de lo aprendido, mejoran su redacción, representación volumétrica, expresión oral y manifiestan la integración de un conjunto de saberes que obedece a sus principios éticos, lógicos y emocionales.

Precisamente, la manera en que argumentan los estudiantes, además de incorporar elementos racionales, en el fondo está constituida por sentimientos y emociones; de ahí que sea relevante asistirlos en la conformación de sus propias nociones. La complementariedad de la realidad que antes no notaban se logra a partir de obtener, apropiarse e interpretar la información adecuada para generar los análisis con relación a los sujetos-objetos.

Comúnmente se dejan las tareas para dar continuidad a los temas vistos en clase y valorar qué tanto se aprendió del tema. Sin embargo, en la interrogante *¿cómo hacer la tarea?* reside una oportunidad para transitar de un enfoque superficial a uno profundo. Si se realiza una tarea con los estudiantes de manera grupal, se pueden notar muchas dudas e impedimentos.

En una clase, ya sea de primer o último año, se pretende que los ejercicios de apreciación, análisis, comparación y crítica sean realizados con gusto y detenimiento. Es importante enfatizar esto, especialmente porque la transición de una motivación extrínseca hacia una intrínseca está relacionada con los procesos de aprehensión de la realidad (Ver Tabla 1).



Al realizar ejercicios para cambiar de un enfoque superficial a uno profundo, el grupo colabora en la conformación de elementos significativos y cada alumno retoma sus experiencias en la vida cotidiana, sus sueños y proyectos de vida. Posteriormente, es necesario dar tiempo para las reflexiones y síntesis de los aportes grupales hacia la conformación abstracta de las ideas individuales.

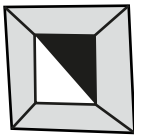
El significado de los conceptos que aprenden los estudiantes se origina a partir de su vinculación con ideas anteriores, como lo son nociones adquiridas durante la clase. El proceso mental está caracterizado por tratar de comprender y fomentar un interés intrínseco vinculado al diseño, el cual otorga la posibilidad de entender-transformar la realidad de manera innovadora. Se debe tener especial cuidado en los aportes que se realizan durante la clase, puesto que pasan a formar parte de su identidad.

TABLA I

Acciones que fomentan la motivación extrínseca e intrínseca

Motivación extrínseca	Motivación Intrínseca
Enfoque superficial	Enfoque profundo
Tareas sin revisión	Revisar detenidamente las tareas
Borrar las representaciones minúsculas de los estudiantes	Engrandecer las representaciones minúsculas de los estudiantes
No tomar en cuenta los procesos para aprehender la realidad	Analizar los procesos para aprehender la realidad
Los conceptos y categorías de análisis son ley	Los conceptos y categorías de análisis son obstáculos epistemológicos
Resultados de diseño incoherentes a los usuarios y al contexto	Resultados de diseño coherentes a los usuarios y al contexto
Se construye una identidad superficial en los estudiantes	Se construye una identidad profunda en los estudiantes

Fuente: Elaboración propia (2023).



Por supuesto que el enfoque en profundidad requiere de un bagaje y flexibilidad epistémica por parte del docente orientador, quien además debe ser tolerante con los cuestionamientos, orientar el debate, generar lluvias de ideas, incluso teorizar y plantear hipótesis sobre los temas de su asignatura en relación con los demás cursos.

Pese a que dicho proceso sucede de manera consciente, mucho de lo aprendido se olvidará, pero quedarán en la memoria algunos fragmentos que los estudiantes considerarán útiles y los incorporarán en su quehacer cotidiano, para finalmente dejarlos en su inconsciente. De este modo, se produce una *complementariedad constitutiva epistémica* en el yo de los estudiantes, lo que permite que su identidad trascienda la incapacidad para notar la sumatoria que conduce a la autosuficiencia.

PROBLEMATIZACIÓN / CONTEXTUALIZACIÓN

Cada vez más, las motivaciones extrínsecas en los estudiantes generan grupos deprimidos, sin interés en la teoría, agresivos y con pánico de expresarse. Los docentes en ocasiones promueven un enfoque superficial debido a que no existe una relación de coherencia entre los objetivos del estudiante y los de la asignatura. Estos problemas pueden incrementarse si se agrega la urgencia de terminar actividades haciendo caso omiso a los resultados.

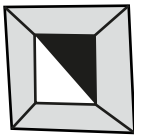
Es conveniente que el docente, al plantear las diversas metodologías de enseñanza-aprendizaje, se pregunte: ¿para qué realizan esta tarea? (motivación) y ¿cómo la realizan? (estrategia) (Hernández,



2010). La concreción de ejercicios ¿es mejor mediante estrategias centradas en el profesor?, ¿en la interacción profesor-estudiante?, ¿centradas en el estudiante o en las dinámicas estudiantes-comunidad-profesor? Se aconseja por lo menos realizar una vez durante el curso una tarea grupal, ello deja notar las estrategias que cada estudiante implementa en sus análisis, interpretaciones, representaciones, apropiaciones y transformación de la realidad.

Resulta muy diferente leer conceptos históricos de diseño a los estudiantes que realizar actividades de aprendizaje, donde advierten elementos con los cuales ellos mismos pueden construir conceptos para asignarlos a momentos históricos y casos determinados. Se necesita fomentar que les surja la duda, ¿cómo se llama aquello? En todo caso, a partir de sus motivos e intenciones, cada estudiante puede analizar un fragmento de la realidad, empezando por reconocer lo que ya saben, y expresar un argumento propio.

Las problemáticas mencionadas establecen un imaginario conformado por estudiantes que acuden a la universidad para aprender; sin embargo, al no cuestionar la realidad y sus procesos para aprehenderla, en gran medida, se dedican a replicar los modelos de diseño ya existentes. Por lo tanto, se requiere una revisión de la motivación intrínseca, pues se busca transitar de una concepción acumulativa hacia el desarrollo de capacidades interpretativas, argumentativas y propositivas.



ENFOQUE TEÓRICO

Se retoma el enfoque constructivo, caracterizado por retomar lo existente y complementarlo con la conexión entre teoría y práctica. Se cuestionan los conceptos, considerados *obstáculos epistemológicos* (Bachelard, 1938) para nutrir los contenidos e implementarlos según los sujetos, contextos y tiempo determinado. Igualmente, se retoma la categoría de análisis *coherencia epistemológica* en la práctica educativa, propuesta por Aguilar y Viniegra (2003, p.17) pensada para que los estudiantes vinculen la práctica con la teoría y viceversa (Ver Figura 2).

En gran medida, la idea es develar cómo se concibe la educación, el aprendizaje y el conocimiento. En palabras de Aguilar y Viniegra (2003):

El concepto de conocimiento que tienen los profesores forma parte de esa estructura profunda y subyacente en una forma de mirar, de concebir el mundo y la vida; se rige por un sistema de reglas y se manifiesta en lo que hace. Podemos inferir cuál es su idea de conocimiento porque está implícita en su forma de conducir el proceso educativo. En su quehacer subyace una noción epistémica que, generalmente, es inconsciente. (p.17)

En seguida, se diferencia el enfoque profundo del enfoque superficial en la enseñanza-aprendizaje (Soler y Romero, 2014). Para hacer consciente lo inconsciente, se requiere evaluar la impartición de la clase por el docente y diferenciar el tipo de motivación, al igual que las estrategias implementadas. En ambos enfoques, los estudiantes



de diseño incorporarán elementos morfológicos congruentes con el estado actual de su vida cotidiana, un aspecto importante de rescatar.

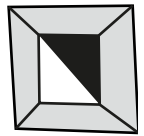
FIGURA 2
Marco teórico



Fuente: Elaboración propia (2023).

Los estímulos a través de imágenes, sonidos y movimientos que reciben los estudiantes los obliga a consumir una gran cantidad de información que deben discernir. Incluso relacionan experiencias con su memoria, evaden gran parte de la información y regresan su atención mediante el pensamiento lateral. De manera simultánea, pueden establecer relaciones entre diversas escalas que los llevan a imaginar las temáticas vistas en clase una y otra vez. Finalmente, precisan algunos conceptos a partir de la metodología a realizar: trabajo de campo, lluvia de ideas, discurso del profesor, representación mediante diagramas, etc.

Aquello que resulta útil para los estudiantes es retomado, no sólo durante los ejercicios de la clase, sino para momentos diversos en su



quehacer. Por esa razón, el enfoque constructivo remite a instantes que transitan de los recuerdos hacia el presente.

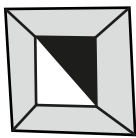
Lo que en su momento fue aprehendido de manera consciente requiere quedar en el inconsciente para emerger en automático cuando sea necesario, dicho proceso es denominado *complementariedad constitutiva epistémica*; a largo plazo, conforma parte de la identidad del estudiante. No sólo es un conocimiento aprehendido, es conocimiento que conforma la identidad del futuro profesional.

METODOLOGÍA

Existen procesos de enseñanza-aprendizaje históricamente heredados en torno a cómo los docentes significan la realidad, mismos que es necesario actualizar. Dicen Aguilar y Viniegra:

Para tomar conciencia de una idea, proponemos como primer paso tomar el concepto de obstáculo epistemológico que sostiene Gaston Bachelard, para comprender cómo la trivialización de los conceptos, por un lado, y la presencia de ideas y prejuicios, por otro, en el caso de la práctica educativa se transforman en obstáculos pedagógicos que crean la ilusión de un saber inmediato e incuestionable. (2003, p.18)

Con la finalidad de analizar la teoría-práctica en los sistemas de enseñanza-aprendizaje en el diseño, se retoma el Taller de Arquitectura I-A y I-B. El Taller de Arquitectura I-A comienza con una mesa redonda (Ver Figura 3) en donde se expone el Programa de Estudios con diapositivas y un acervo virtual secuencial del curso.



En primera instancia, los estudiantes comprenden la necesidad de la arquitectura en entornos de pobreza. Allí tiene lugar la pregunta ¿qué son espacios para la salud? La respuesta entreteje el tema urbano, el ámbito arquitectónico y transita de los aspectos culturales a los políticos; se van implementando diversas disciplinas que pasan de una escala macro a una micro.

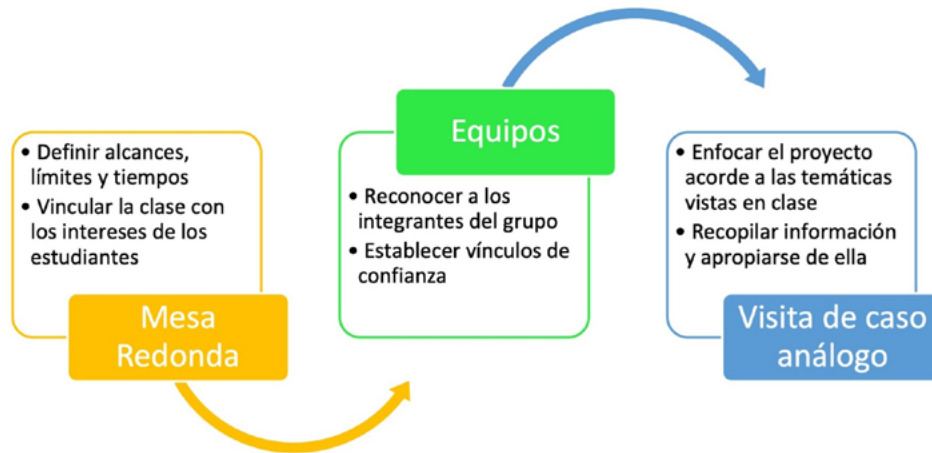
A partir de las experiencias de los estudiantes, se vuelve relevante cuestionar ¿qué tanto de lo que se sabe ya no funciona?, ¿cómo le hubiera gustado aprender a quien está hoy enseñando?, ¿qué otras alternativas existen para que los estudiantes puedan descubrir la realidad mediante sus propias reflexiones?

Para dar continuidad, se retoma el modelo general del proceso de diseño (Ocejo, 1992), el cual vincula en principio la problemática con el caso de estudios. En el año 2022, en el Taller de Arquitectura I-A se preguntó a los estudiantes: ¿cuáles son las problemáticas más importantes a nivel nacional? Cada estudiante mencionó problemáticas diversas, en gran medida con relación a los problemas de salud a nivel global, a causa de la pandemia generada por el virus SARS-CoV-2.

Cabe destacar que en otros cursos cada estudiante ha desarrollado un proyecto acorde a la problemática detectada: central camionera, auditorio, centro de abastos, casa-habitación, multifamiliares, entre otros. En este escrito, se retoman las clínicas del Instituto Mexicano del Seguro Social, comúnmente denominadas Unidad de Medicina Familiar.



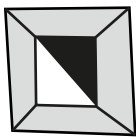
FIGURA 3
Dinámicas al inicio de los Talleres



Fuente: Elaboración propia (2023).

Posterior a la explicación de los tiempos y formas de llevar el curso, en la mesa redonda, se abre el diálogo donde los estudiantes mencionan sus experiencias. Algunos tienen pocos conocimientos al respecto de las clínicas de salud, gracias a una vida saludable; no obstante, tienen aportes respecto a la cultura de la salud en la vida cotidiana. Algunos otros, por tener padecimientos múltiples, han pasado casi toda su vida dentro de clínicas y hospitales, por lo que les resultan bastante familiares los procesos y espacios al interior.

En un intento de nivelar el conocimiento, se puede trabajar con lluvia de ideas sobre resoluciones a problemáticas de salud, con ello los estudiantes expresarán casos reales; también, se puede recurrir a representaciones en las que cada estudiante asuma un rol dentro de la clínica. Ciertamente dichas dinámicas consisten en incrementar el acervo epistemológico de los estudiantes, conocer las áreas vigentes, normatividad y procesos.



Las actividades mencionadas fueron realizadas de manera previa al mejor ejercicio, que consiste en conocer físicamente una Unidad de Medicina Familiar, consultar a pacientes y empleados dentro de una clínica, mientras se inquiriere en los procesos en un día cotidiano.

Aproximadamente, en la tercera clase, los estudiantes notarán que el docente no es su enemigo. Es importante que reconozcan en el profesor a un orientador, puesto que crece la empatía y los conocimientos adquieren relevancia hasta ser significativos. Si existe desconfianza, los diálogos y actividades posiblemente quedarán en el olvido.

Una vez establecida la confianza estudiantes-docente, será posible realizar equipos (Ver Figura 3). En una agrupación reside el compromiso de llevar la asignatura hasta su conclusión. Será un soporte para resolver dudas, para componer preguntas conjuntas y exponerlas en clase. Durante el curso dialogan entre los equipos para expresar si están asimilando lo mencionado por el profesor o si lo están interpretando de manera diferente, si sus reflexiones concuerdan con el tema, o en su caso establecen debates, argumentación y puntos de vista diferentes pero válidos a la vez.

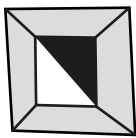
Aunado a ello, es posible realizar diversas actividades que fomenten el bagaje conceptual previamente discutido, integrado y complementado antes de la visita a los casos análogos (Ver Figura 3). En esta ocasión, cada equipo realizó una visita a una clínica diferente, aunque no se percataron de muchas cuestiones, por lo que fue necesario llevar su atención hacia la conformación conceptual del inmueble, su relación con la urbe, las resoluciones implementadas en cuanto a los ejes conceptuales, el sincretismo en el diseño que retoma elementos del México prehispánico, del Islam, de España, entre otros.



Era requerido notar la distribución en las cuatro grandes áreas que tiene una clínica del IMSS. Una vez enriquecida su experiencia, con el conocimiento de la normatividad vigente, pudieron apreciar las propuestas redactadas por otros arquitectos, su grado de alcance y limitantes en su siguiente visita. Una y otra vez los estudiantes son llevados de la realidad a la aprehensión de las ideas, por este medio aprenden parte del vocabulario empleado por la institución analizada; además, se nutren de otras disciplinas: química, enfermería, medicina, trabajo social, etc.

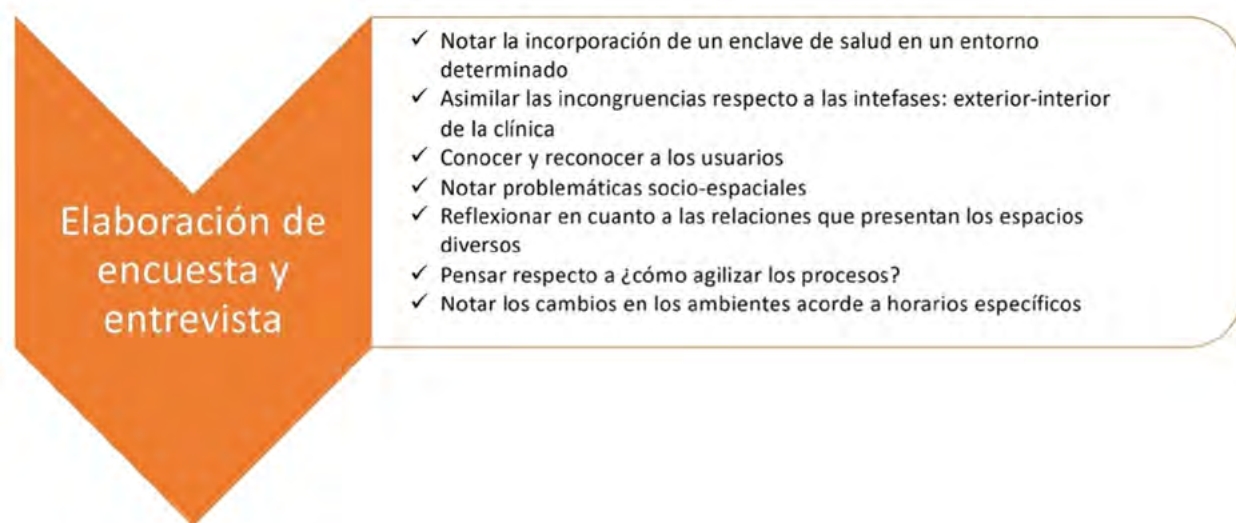
Se retomó la categoría coherencia epistemológica en la práctica educativa (Aguilar y Viniegra, 2003, 17), en cuanto a la proximidad a una realidad determinada mediante casos de estudio y un análisis de la normativa del IMSS (1993). Luego, los estudiantes encontraron limitantes respecto a las normas ideales y se percataron de la realidad en cuestión de espacios inconclusos. Las contradicciones fueron complementadas con la coherencia de las proposiciones de los estudiantes para el adecuado funcionamiento y resolución de problemáticas específicas.

A partir del conocimiento previo de casos de estudio análogos y de la normativa, se diseñó una encuesta con los estudiantes de la asignatura para conocer tanto las condiciones laborales como los imaginarios del personal de salud en una clínica (Ver Figura 4). Con la información recabada, cada equipo realizó diagramas para asimilarla, donde notaron espacios poco funcionales. Se realizaron análisis de las relaciones socio-espaciales mediante diagramas existentes y prospectivos, y análisis de predimensionamientos estructurales y lógicas en los sistemas de instalaciones diversas.



Consecutivamente, se retomó la teoría docente para transitar de un enfoque superficial a un enfoque profundo (Soler y Romero, 2014) con la realización de una entrevista al personal de atención en una clínica del IMSS. Tales aproximaciones empíricas y teóricas permitieron el desarrollo de análisis variados durante el Taller de Arquitectura I-A, correspondiente al trimestre 22-O, impartido del 17 de octubre de 2022 al 20 de enero de 2023.

FIGURA 4
Elaboración de encuesta y entrevista



Fuente: Elaboración propia (2023).

Si bien durante el trimestre 22-O aconteció un análisis de las clínicas, en el que se abordó su normatividad, sus diferencias y posibles complementos, su implementación se materializó en el Taller de Arquitectura I-B, correspondiente al trimestre 23-I, impartido del 6 de febrero de 2023 al 23 de junio de 2023. Los estudios condujeron a



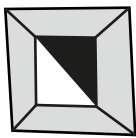
la elaboración de varias hipótesis de solución expresadas mediante bocetos, envolventes, maquetas, isométricos y perspectivas; desde luego fue necesaria la consideración urbana.

En este proceso, se definieron quehaceres conscientes e inconscientes para llevar a cabo una integración cognoscitiva del quehacer en los futuros arquitectos; muchas metodologías fueron apropiadas a cada caso. Por ejemplo, algunos estudiantes expresaron una mayor identificación respecto a la elaboración de tablas de relaciones socio-espaciales, mientras que otros prefirieron la relación mediante diagramas de envolventes.

De esa forma, fueron descubriendo metodologías propias y representaciones óptimas. Una misma actividad puede ser representada de formas diversas; lo fundamental era que ellos mismos entendieran sus propias ideas, reflexionaran y dieran a conocer sus análisis. Esta etapa es denominada complementariedad *constitutiva epistémica*.

El Taller de Arquitectura I-B es continuación del Taller de Arquitectura I-A. Cabe indicar que este último trimestre fue interrumpido por el paro feminista, acontecido del 10 de marzo de 2023 al 8 de mayo de 2023. Al respecto se comentó:

Denunciaron a profesores que suelen hacer comentarios misóginos, el acoso de maestros y alumnos, abusos sexuales en las instalaciones, indiferencia de las autoridades ante sus reclamos y exigieron la expulsión de maestros con historial de agresiones sexuales en otras escuelas. (Del Castillo, 2023)



Naturalmente, durante el paro estudiantil no se puede continuar con el trabajo de enseñanza-aprendizaje por respeto a las movilizaciones estudiantiles. El regreso fue enriquecedor con la implementación de enfoques de género dentro de las instalaciones, murales alusivos a la equidad de género y la búsqueda de una cultura de tolerancia que tanta falta hacía en el ambiente universitario. Fue necesario recapitular el tema dentro de la asignatura.

RESULTADOS

Los vínculos entre la teoría y la práctica fueron llevados a cabo a partir de 30 pasos secuenciales, los cuales dan continuidad al modelo general del proceso de diseño: 1) Conocer la problemática en sus diferentes escalas. 2) Acotar la realidad, establecer vínculos entre los intereses de los estudiantes y las problemáticas nacionales. 3) Determinar un caso de estudio en un contexto determinado. 4) Construir procesos de diseño significativos, vínculos entre el proyecto de vida del estudiante y el programa de estudios de la asignatura. 5) Conocer análisis análogos, así como implementaciones teóricas y conceptuales.

En estos primeros cinco pasos resultará fundamental realizar dinámicas didácticas desde un enfoque constructivo, respecto a ¿qué tanto se conoce en verdad? ¿Los conceptos que se implementan significan lo mismo para todos los estudiantes?, ¿a qué se refiere el tema de arquitectura para la salud?, ¿qué es una clínica?, ¿qué es una Unidad de Medicina Familiar?



FIGURA 5
Presentación de trabajos finales



Fuente: Fotografía propia (2023).

Los estudiantes aprenderán nuevos conceptos e incorporarán en su bagaje epistemológico nuevas palabras, de ser necesario tratarán de explicar las categorías de análisis implicadas. Mientras que durante el curso se realizan ejercicios, se sigue el guion de las concepciones sobre el obstáculo epistemológico; claramente no se trata de destruir las concepciones previamente adquiridas, sino de retomar los elementos significativos existentes y complementarlos.

Siguiendo los pasos consecutivos, llega el momento de los siguientes puntos: 6) Conocer físicamente un espacio similar al proyecto a realizar. 7) Conocer a los usuarios. 8) Realizar entrevistas. 9) Realizar un cuestionario estructurado. 10) Dialogar con los usuarios e incorporar comentarios que no fueron considerados en la entrevista o en el cuestionario; en todo caso, recuperar elementos a profundizar respecto a algún tema.



De cada etapa, es necesario reiterar el enfoque constructivo mediante los vínculos interdisciplinarios, a partir de escalas diversas de coherencia y aproximación, siempre teniendo en cuenta a los usuarios. En espacios para la salud, algunos estudiantes suelen ejercer el diseño superficial, que expresa recorridos amplios para los usuarios, sin considerar que son espacios para gente enferma y débil. Para las clínicas, hay que hacer énfasis en las áreas de Urgencias Menores y en los procesos socio-espaciales, mismos que coadyuvarán a transitar de un enfoque superficial hacia un enfoque profundo.

En los siguientes puntos se trabaja manera más particular: 11) A partir de la información recabada, realizar análisis que incorporen un enfoque sustentable. 12) Explicar procesos socio-espaciales y cambios en ellos, a partir de factores externos e internos. 13) Sintetizar información mediante diagramas que incluyan las condiciones del lugar. 14) Conformar un Programa Arquitectónico. 15) Volver al análisis de datos. 16) Actualizar el Programa Arquitectónico. 17) Conocer y reconocer la normatividad vigente. 18) Continuar el análisis urbano con la finalidad de notar dónde existe carencia de unidades arquitectónicas acorde al tema analizado.

En este paso se recurre al punto 3), algunos estudiantes ya tendrán definida una zona apta para proponer la ubicación de un inmueble nuevo, mas notarán que se necesita el inmueble en otras localidades, así que habrá que indagar por lo menos tres lugares opcionales para la ubicación del inmueble, en orden de disminuir el sesgo respecto a la realidad.

Justo en estos pasos secuenciales se puede notar la coherencia epistemológica en la práctica educativa, la cual transita de manera

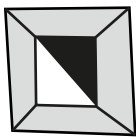


constructiva de unas nociones hacia otras y nutre el proceso de diseño desde la incorporación tanto teórica como práctica.

Los siguientes pasos son determinantes para establecer jerarquía en el proyecto. De manera inconsciente comienza el trazo de la primera línea, que será el eje rector o los elementos constitutivos de alta importancia para los estudiantes. 19) Determinar ejes principales y concepto arquitectónico que resulten acordes a las condiciones del lugar: topografía, vientos dominantes, resistencia del subsuelo (que se han trabajado desde el paso 1 al 28 de manera progresiva). En este paso, el 19, se contará con estudiantes que realizan los ejes principales en una clase y con estudiantes que tardan tres semanas, según sus experiencias previas y año escolar en curso.

Se continúa con 20) zonificación acorde al Programa Arquitectónico. Después, 21) envolventes, de acuerdo con cada profesor, se pasa de envolventes a planos; también hay algunos docentes que prefieren trabajar primero los planos. Por experiencia propia, resulta bastante útil trabajar envolventes a mano alzada, pues brinda flexibilidad en las volumetrías y se pueden ir ajustando las dimensiones de las áreas según se requiera. Una vez que se cuenta con una volumetría íntegra, se aconseja llevarla a los planos. Si se trabajan directamente los planos sin resolver el diseño desde envolventes conceptuales, el trabajo aumenta exponencialmente.

En seguida, se llega a la realización de los 22) planos. Cada etapa requiere la revisión una y otra vez del docente. En medida de lo posible, se revisan los trabajos terminados, ya que, si el docente los recibe incompletos, los estudiantes se acostumbrarán a realizar entregas inconclusas. Aquí acontecen las correcciones con mayor detenimiento. De acuerdo con las experiencias docentes, es impor-



tante examinar los aportes que generen los estudiantes sin quitar elementos que ellos estén proponiendo. Con el transcurrir del proyecto, el docente puede notar cómo algunos detalles tímidos crecen en cuanto a jerarquía, para terminar siendo aportes de innovación.

FIGURA 6

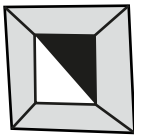
Exposición por equipos frente a Jefatura departamental



Fuente: Fotografía propia (2023).

Consecutivamente, es necesario 23) realizar la envolvente del conjunto; será necesario ajustar espacios sin ventilación ni iluminación natural o mal ubicados. La experiencia docente reitera la necesidad de completar los ajustes con gusto y paciencia, muestra de ello es el rayado de planos; algunos estudiantes piensan en tener planos acabados al primer intento y tienen temor de rayarlos.

La envolvente puede ser propuesta desde un inicio o irse desarrollando conforme avanza el proyecto, es necesario resolver las contradicciones que no fueron tomadas en cuenta, pero que resul-



tan notables a partir de los análisis del plano. Con la estructura resuelta, se puede comenzar un 24) predimensionamiento acorde a las áreas tributarias, por supuesto, considerando el tipo de suelo. En esta sección los estudiantes notarán la importancia de la modulación y los vínculos estructurales con el concepto de diseño.

Seguidamente, se podrán incorporar las 25) instalaciones: eléctrica, con su circuito a partir de la planta de emergencia; hidráulica, con su sistema de captación de agua pluvial y sistemas de tratamiento; sanitaria; de gas; telecomunicaciones; sistemas contra incendio; entre otras. Durante todo el proceso, el profesor reitera la importancia de la normatividad, es decir, algunas normas específicas como las rutas de evacuación y puntos de reunión; están consideradas, pero resulta necesario revisar y establecer el plano correspondiente a las 26) rutas de evacuación.

Lo siguiente son todas las 27) revisiones de los planos de manera integral, para notar su coherencia. Enfocar procesos internos óptimos, amueblar, incorporar detalles, notar flexibilidad de espacios, saber qué letreros corresponden a los espacios asignados, tener medidas reales, preguntar por la omisión de dimensiones que no concuerden con los cálculos y representaciones, ajustar los planos a los requerimientos normativos. En su conjunto, que el inmueble resulte de fácil mantenimiento.

A propósito, es menester identificar espacios “castigados” o desfavorecidos en cuanto a sus dimensiones y buscar opciones de crecimiento a mediano y largo plazo. Tampoco se debe pasar por alto explicar las maneras de representar los elementos que los estudiantes desconocen.



A continuación, será necesario hacer observaciones respecto a 28) las calidades de línea, inmediatamente los estudiantes observarán cómo mejoran sus planos. Se realiza el compendio mediante la 29) memoria descriptiva. Cabe indicar que los estudiantes no conocen una memoria descriptiva, por lo cual el docente puede mostrar memorias de proyectos diversos.

Finalmente, será necesario 30) determinar los parámetros de entrega final, donde todo el trabajo será presentado según lo estipulado por los comités revisores. Los ponentes contarán con un rango de tiempo que va de un minuto a media hora para explayar sus argumentos (Ver Figura 5 y Figura 6). Justo en esta etapa, se hará mayor énfasis en la complementariedad constitutiva epistémica. El docente tendrá presente cómo ingresaron los estudiantes al inicio del ciclo escolar y estimará si están nivelados y listos para el siguiente nivel.

CONCLUSIONES

Luego de considerar el concepto de obstáculo epistemológico, no se da por entendida la realidad, pues a partir de cuestionamientos grupales, las ideas se nutren de significación. Al final de los cursos, los estudiantes que presentan sus proyectos expresan una recuperación del sentido (Ver Figura 5 y 6) e implementan las funciones socio-espaciales retomadas de los diálogos con los usuarios, lo que coadyuva en la disminución de tiempos de espera e intenta suprimir los tratos inhumanos dentro de los espacios para la salud.

Aunada a la información interpretada por los estudiantes, el personal de salud ya implementa alternativas sin que éstas sean ofi-



cialmente reconocidas. De este modo, la *coherencia epistemológica* adquiere relevancia al complementar las reflexiones de los estudiantes con las propuestas de diseño realizadas por los usuarios.

Entonces, las contradicciones en las clínicas de salud pueden ser resueltas mediante diseños prospectivos. Los problemas de diseño pueden atenderse mediante la coherencia epistemológica aplicada, puesto que sólo se encuentran los vacíos teórico-prácticos a partir de casos determinados y sus correspondientes implementaciones teóricas. De ambos, teoría y práctica, los estudiantes pueden retomar elementos faltantes en los cuales pueden incidir.

Las vertientes de diseño se ramificaron en alternativas diversas, desde la incorporación de otras áreas en la clínica, como telemedicina, implementada de cuatro maneras diferentes: 1) el usuario recibe atención virtual desde casa, 2) en un espacio dentro de la clínica los usuarios reciben atención virtual, 3) el médico atiende desde casa mediante el uso del teléfono y 4) el médico atiende desde la clínica mediante una videollamada. Con estas medidas, se puede aislar a los pacientes en caso de presentar enfermedades infectocontagiosas. Así mismo, adoptaron propuestas de diseño en un sólo nivel que coadyuvaron a la accesibilidad, sin necesidad de contar con escaleras, elevador, entre otras.

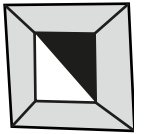
Por lo anterior, la educación, el aprendizaje y el conocimiento están estrechamente ligados a partir de cuestionarnos en torno a ¿cómo los estudiantes están aprendiendo? La arquitectura es una disciplina que implica necesariamente a otras disciplinas, se caracteriza primordialmente por incluir a sus habitantes y a sus procesos, por lo que, “no hay problemas arquitectónicos que sean puramente arquitectónicos” (Teymur, 2011, p.15).



Durante las presentaciones finales, los estudiantes emplearon los conceptos institucionales acompañados de significados para darse a entender. Expresaron sus convicciones y un profundo interés por los seres humanos manifestado en la utilidad del diseño urbano-arquitectónico; incluso consideraron sus interfases y retomaron las nociones de la normatividad de 1993, que demanda la incorporación de Urgencias Menores y Psicología.

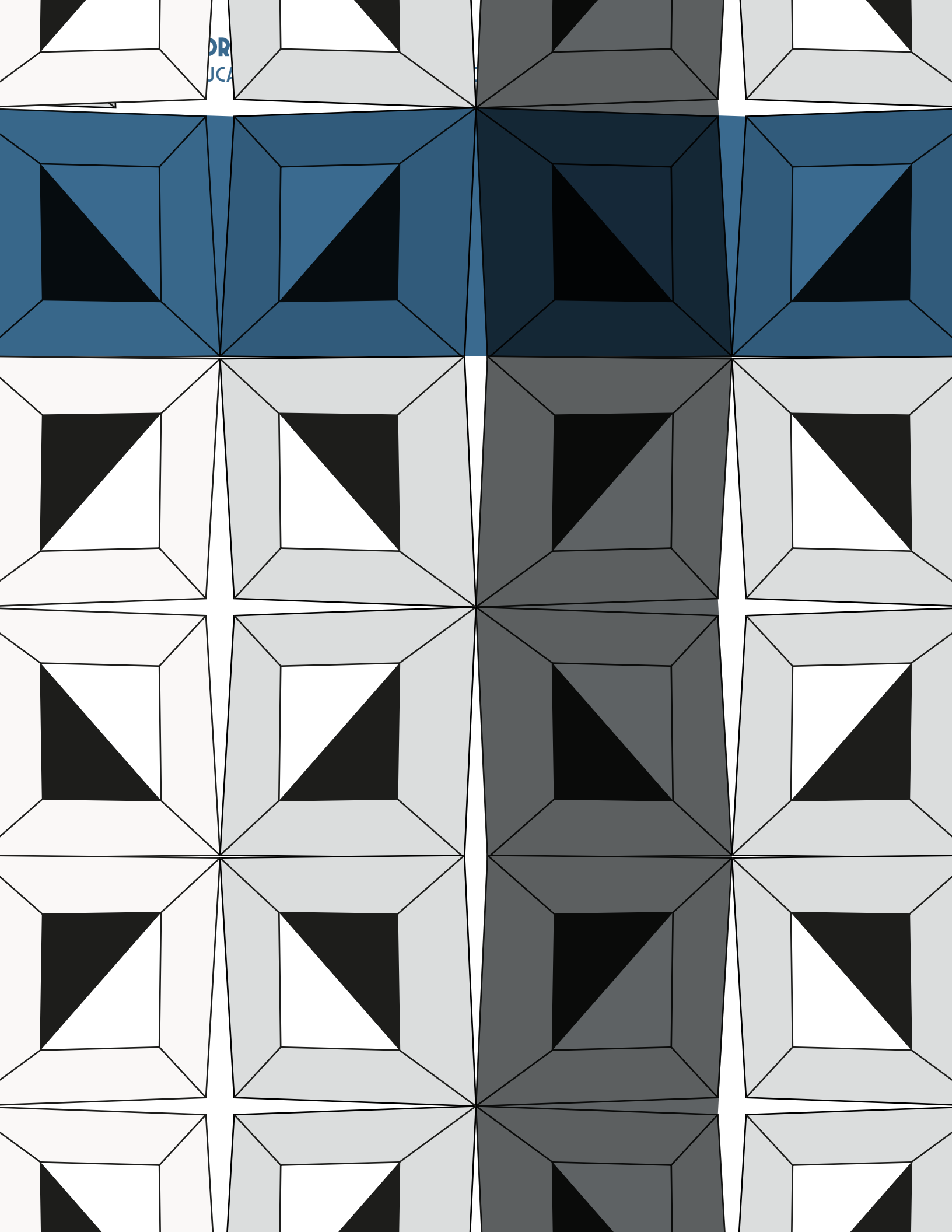
La complementariedad constitutiva epistémica quedó plasmada en la ExpoCyad realizada en el final del curso, donde acuden comunidades, estudiantes de todos los grados de la licenciatura, familiares de estudiantes, profesores, comités evaluadores, jefaturas departamentales y directores divisionales. Cuando tratan de responder las interrogantes, los estudiantes descubren que saben más de lo que pensaban, sumado a esto, presentar por equipos sus trabajos complementa sus saberes.

Al finalizar sus exposiciones proyectaron sus argumentos para la arquitectura del futuro, en tanto sintetizaron lo más relevante de su trabajo de manera espontánea. Sus actitudes fueron traídas del inconsciente para presentar soluciones minuciosas que ahora conforman parte de su identidad. Sin más, los conocimientos adquiridos, en parte, transitaron de un tener a un ser en la constitución de los futuros arquitectos.



REFERENCIAS

- Aguilar Mejía, E., Viniegra Velázquez, L. (2003). *Atando teoría y práctica en la labor docente*. Paidós Educator.
- Bachelard, Gastón (1938). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.
- Del Castillo, A. (18 mayo, 2023). El paro histórico en la UAM es el primero llevado por mujeres en Latam. *La Lista*. <https://la-lista.com/genero/2023/05/18/el-paro-historico-en-la-uam-que-hizo-visible-la-violencia-de-genero>
- Franco López, J. A. (2021). La motivación docente para obtener calidad educativa en instituciones de educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (64), 151-179.
- Hernández Pina, F., Maquillón Sánchez, J. J., García Paz, M. P., Monroy Hernández, F. (2010). Concepciones de la enseñanza y el aprendizaje en profesores de educación superior. *Psicología Educativa*, 16(2), 95-105. <https://doi.org/10.5093/ed2010v16n2a1>
- Instituto Mexicano del Seguro Social (1993). *Normas de Proyecto de Arquitectura*, Tomo I. Funcionamiento de Unidades Médicas.
- Ocejo Cázares, M. T. (1992). Modelo del Proceso de Diseño y Práctica Pedagógica. En *Contra un Diseño Dependiente: un modelo para la autodeterminación nacional*, 231-234.
- Soler, M. G., Cárdenas, F. A. y Hernández Pina, F. (2018). Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje: perspectivas teóricas promisorias para el desarrollo de investigaciones en educación en ciencias. *Ciência & Educação* (Bauru), 24(4), 993-1012.
- Teymur, N. (2011). Aprender de la educación en arquitectura, *DEARQ - Revista de Arquitectura / Journal of Architecture*, (9), 8-17.



DR
UCA



CAPÍTULO 10. ENSEÑAR Y APRENDER A DIBUJAR EN UN CONTEXTO CAMBIANTE

Huberta Márquez Villeda

RESUMEN

El trabajo que se presenta es parte sustancial de la investigación doctoral *Experiencias vivenciales del acto de dibujar*, inserta en el campo de acción Procesos de Enseñanza-Aprendizaje a Nivel Superior y desarrollada en el contexto de la cuarentena prolongada por el virus del SARS-COV-2 (marzo de 2020 a abril de 2022). Dado este contexto, la necesidad de incursionar en la enseñanza a distancia mediada por las tecnologías digitales tomó fuerza mientras se intentaba regresar a clases presenciales (concepto que fue acuñado conforme la cuarentena se fue extendiendo).

Esto significó un hallazgo que permitió poner en práctica otra forma de enseñanza, ya que dicha investigación se había propuesto para observarse en el aula durante las clases de la asignatura de Dibujo V. Cabe señalar que, en otros momentos, la enseñanza a distancia o en línea fue motivo de discusión por lo relacionado con el aprendizaje de asignaturas proyectuales. El proceso metodológico



aplicado se centró en la fenomenología y por medio de la charla, la narrativa y la expresión libre al dialogar dejó ver resultados óptimos que consintieron avanzar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, además, evidenciaron que el aprendizaje autónomo es una tarea constante del estudiante.

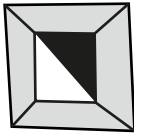
Como resultado, se presenta una serie de cursos dictados durante ese periodo, donde se comprueba que la enseñanza no tiene límites y que el ser humano es adaptable a las circunstancias adversas de su propio tiempo. A partir de ese punto de vista, se concluye que no hay una sola forma de enseñar y, por lo tanto, tampoco de aprender.

PALABRAS CLAVE: Dibujo, práctica dibujística, experiencia, enseñanza-aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

Desde la perspectiva que hace del dibujo un soporte de la representación y una herramienta gráfica proyectual y conceptual, el acto de enseñar a aprender a dibujar se ha presentado como un intercambio interactivo de continuidad (Kolb 2006) y de dialogicidad (Freire, 2010), incluso como un proceso crítico propositivo y esperanzador según la experiencia (Dewey, 2010).

En este sentido, fue necesario reconocer las condiciones de los aprendizajes ulteriores del estudiante y extraer la esencia de lo aprendido para poder expandirlo hacia la acción misma de ser estudiante. Se buscaron las posibilidades aplicativas para la vida profesional que permitieran aprender en un momento dado lo útil, lo



valioso, lo sustancial y lo crucial, y hacer que con ello esté listo para la resolución de problemas, sobre todo para enfrentar situaciones complicadas como las que se suscitaron entre el año 2020 y 2022.

Con el fin de afianzar las experiencias del acto de dibujar y crear nuevas en esta situación compleja, se implementó como principio básico la instrucción directa por medio de las aulas virtuales Zoom, mismas que se transformaron en espacios de convergencia y permitieron otro tipo de comunicación entre el docente y el estudiante. Se trata de lugares virtuales que se implementaron como la prolongación de las aulas, talleres y laboratorios escolares.

Extender las experiencias y evidenciar que no hay límites que perjudiquen el principio básico de la educación es apostar por la capacidad de adaptación del ser humano ante situaciones riesgosas. Este escenario generó el cambio necesario para el crecimiento de la sociedad, como cualquier prueba obligada que, muchas de las veces, deviene de sucesos no esperados.

Las condiciones contextuales pandémicas por el SARS-CoV-2 en las que se vio inmersa la enseñanza de las artes, el diseño y la educación en general no restringió la tarea del docente, debido a que las situaciones desfavorables se vieron como un área de oportunidad que dieron la pauta a otras formas de enseñar y, por consiguiente, a otras formas de vivir el acto de aprender.

Los medios digitales dados por las tecnologías de la información y la comunicación se tornaron espacios emergentes para la continuidad de la tarea docente. Bajo estas circunstancias, los cursos presenciales dejaron de impartirse forzosamente dentro de la escuela y la enseñanza en la modalidad a distancia cobró relevancia.



Era un hecho que no se debía bajar la guardia ante esta situación de incertidumbre, por ello, se recurrió al periodo intersemestral, en el que se propusieron cursos diversos a los estudiantes como apoyo a su aprovechamiento académico, ampliación de conocimientos, dispersión u otro objetivo permitido para no abandonar la experiencia del aprendizaje. Es oportuno resaltar que estos cursos fueron un respiro, un espacio abierto y opcional, cuyo fin era aprender de forma libre, menos rigurosa y sin el compromiso de una calificación; los estudiantes optaron por cursarlos según sus gustos e intereses, ya que lo importante era dibujar.

EN EL PRINCIPIO

A lo largo de los dos años de pandemia (2021-2022) se impartieron cursos extracurriculares de dibujo en línea. Se ocuparon de recuperar actividades de Dibujo V que, con base en la enseñanza presencial, se caracterizaban por mover al estudiante a un intercambio de experiencias e invitarlo a experimentar y descubrir por su propia iniciativa otros modos de dibujar.

He aquí la ganancia de esta situación adversa, los cursos se abrieron para toda la comunidad estudiantil de Diseño y Comunicación Visual en FES Cuautitlán, en beneficio de todos y sin distinción alguna. En este sentido, los cursos y talleres fungieron como evidencias factibles de la incertidumbre de la enseñanza de asignaturas prácticas a distancia mediadas por tecnologías.



Enseguida, se comparten algunas particularidades de la experiencia de los cursos intersemestrales dados a lo largo de dos años de pandemia, lo que representó una fuente de información relevante para la investigación antes citada.

SISTEMATIZACIÓN DE CURSOS INTERSEMESTRALES

La siguiente tabla enlista los cursos que se realizaron dentro del marco extracurricular durante la investigación doctoral (2019-1 a 2020-2). A grandes rasgos, se detectó cierto gusto por dibujar, así como la inhibición del miedo al error. Con el fin de recuperar actividades resguardadas en el olvido, se planteó que los estudiantes se vieran satisfechos por los procesos y posteriormente por los resultados obtenidos.

Luego, se reflexionó de forma particular cómo la enseñanza del dibujo extracurricular permite que el estudiante se libere de ciertos prejuicios, obligaciones y rigurosidades que le causan experiencias no gratas y muchas veces frustrantes. Además, se deconstruyó la práctica docente del pasado para remover la memoria y hacer de la omisión una nueva experiencia en la enseñanza del dibujo.

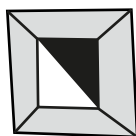


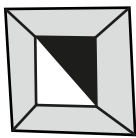
TABLA I

Descripción de los cursos impartidos de marzo 2020 a abril 2022

CURSO	NOMBRE	OBJETIVO	LOGROS
1. Curso intersemestral para Diseño y Comunicación a distancia FESC-UNAM. Estudiantes implicados: 15 de diversos semestres. (julio 2020-2)	<i>El dibujo como práctica</i>	Identificar la importancia de la práctica dibujística en el diseño dirigida a distancia.	Se potenció el trabajo individual mediante la gestualidad del trazo, el repaso de aspectos conceptuales de temas de asignatura, ejercicios <i>performativos</i> y comunicación personal con el estudiante.
2. Curso intersemestral para la Unidad de Posgrado FAD-UNAM. Estudiantes implicados: 6 de maestría en Diseño y Artes. (septiembre 2020-2)	<i>Encanto y desencanto. La experiencia del acto de dibujar</i>	Reconocer en otra experiencia el acto de dibujar a partir de prácticas dibujísticas dirigidas a distancia.	Se dibujaron garabatos con orientación infantil y libertad de trazo. Se comprendió la escritura como dibujo y se hizo presente el accionar de la memoria.
3. Curso intersemestral presencial para Diseño y Comunicación FESC-UNAM. Estudiantes implicados: 15 (enero 2021-1)	<i>Las aventuras de la línea, el color y la forma</i>	Reconocer las cualidades de la línea, el color y la forma en el proceso del bocetaje.	Se trabajó en hacer conciencia del acto de dibujar desde la distancia y focalizando experiencias propias muy particulares.



<p>4. Curso con el Seminario Interdisciplinario de Arte y Diseño FESC-UNAM. (junio 2021) Participantes: 13 estudiantes de licenciatura, público en general y niños.</p>	<p><i>Tertulia dibujística</i></p>	<p>Expandir la enseñanza en espacios no académicos con público abierto.</p>	<p>Se alcanzaron interpretaciones conceptuales de las instrucciones según conocimientos y experiencias propias.</p>
<p>5. Curso intersemestral presencial para Diseño y Comunicación FESC-UNAM Estudiantes implicados:15 (agosto 2021-2)</p>	<p><i>Dibújame un cordero en mi cuaderno del dibujo</i></p>	<p>Reconocer en el lenguaje del dibujo las posibilidades gestuales que tiene la línea para la expresión gráfica.</p>	<p>Se implementaron estrategias de enseñanza y aprendizaje para reflexionar la experiencia del aviador en el texto del <i>Principito</i>. Se reflexionó sobre los procesos del dibujo en etapas y situaciones diversas al usar la metáfora “Dibújame un cordero”.</p>
<p>6. Curso intersemestral a distancia para Diseño y Comunicación visual (agosto 2021-2)</p>	<p><i>El dibujo como práctica cotidiana no tan cotidiana</i></p>	<p>Reconocer las posibilidades plásticas del dibujo desde los elementos básicos de representación hasta procesos experimentales exploratorios.</p>	<p>Se aplicó la estrategia con base en la realización del dibujo con medios no convencionales. Se movió al estudiante no sólo de espacio, sino de medios, para convertir algo que debe ser cotidiano en algo no tan cotidiano para transgredir, cambiar, contrastar procesos y modos de dibujar a beneficio propio.</p>



7. Programa PIAPIME FES-UNAM	<i>Cuaderno de dibujo: La ritualidad del acto de dibujar</i>	Fortalecer el aprendizaje del dibujo por medio de asesorías académicas, talleres, cursos, actividades lúdicas y experimentales, deleitando los procesos dibujísticos y el desarrollo de las habilidades del estudiante dentro y fuera del aula.	Se inculcó la valoración de un cuaderno de dibujo como parte del proceso de diseño, así como la recuperación de la práctica del dibujo desde ejercicios sencillos como la línea y el punto.
8. Laboratorio-taller Coordinación de investigación FAD-UNAM	<i>Fanzine: Dibujo desterritorializado, la otra experiencia</i>	Proponer el fanzine como una manifestación discursiva idónea para el registro de una experiencia comunitaria que involucra la desterritorialización del dibujo, enfocada a una región geográfica establecida.	Se incitó a los alumnos a identificarse con un proceso de dibujo no convencional dentro de su área de conocimiento y a que su dibujo fuera un resultado y un proceso, pero sin ser como tal ninguno de los dos. Se dibujó desde lo aprendido para desahenderlo y aprenderlo de otra manera.



EL PUNTO ES DIBUJAR. CURSOS EMERGENTES PARA LA RECUPERACIÓN DE LA EXPERIENCIA DEL ACTO DE DIBUJAR

Mis dibujos los veo distintos, no tuve tiempo para pensar si la línea estaba chueca o mal colocada sobre el sustrato, si el color era el adecuado o no, si me sentía cansada, si el sustrato era el adecuado, si había manchado de más, si podía surgir algún otro “problema” durante la práctica. Sólo observaba las luces, las manchas, los puntos, las líneas, los resultados que los medios produjeron en los sustratos, las sensaciones de mi cuerpo, las de mis compañeros, las de la maestra. Así que ahora que realizo la integración de mis dibujos en este documento, me siento tan orgullosa y satisfecha porque nunca hubo tiempo para futurizar o arrepentirme, simplemente me fundí en la experiencia y el resultado es sumamente agradable y coherente con lo que para mí significó el dibujo. (Vianey Guzmán Cano, exestudiante de Diseño y Comunicación Visual y asidua participante en los cursos talleres y laboratorios, 2021)

El *dibujo como práctica* fue el primer curso impartido en el semestre 2021-2. Los estudiantes de diseño de la modalidad a distancia no contaban con prácticas de dibujo sincrónicas con el asesor, ésta era la primera experiencia fuera de la asignatura. Así que se incursionó en la instrucción de forma sincrónica, desde el reconocimiento de la línea hasta la exploración de los medios con ojos cerrados. Resalta el testimonio de un participante que dijo haber recuperado el gusto por la práctica del dibujo.

La gestualidad de cada medio era lo más importante, pero lo que se observa en la Imagen 1 sólo se lograría si cada participante relajaba su cuerpo y se dejaba guiar. La instrucción fue soltar su medio sobre el papel sin prejuicio alguno para que éste dejara un sutil punto como huella, acción continua que se ejecutó durante 20 minutos.



IMAGEN 1

Uno de los resultados del primer ejercicio



Nota: Aquí se muestra un dibujo con plumones, punteando al ritmo de lento, medio y rápido en lapsos de tiempo.

Al mismo tiempo, se dictó el curso intersemestral para la Unidad de Posgrado en Artes y Diseño. Encanto y desencanto. La experiencia del acto de dibujar, que se presentó para estudiantes de maestría y doctorado bajo la invitación de volver a dibujar, un aspecto que parecía necesario. Los participantes se dejaron instruir como si fueran niños pequeños, cada sugerencia de recortar, unir, escribir, trazar, garabatear, rayar la llevaron a cabo como si nada preocupase en el mundo. La línea tiene varias funciones y en este caso la línea servía para dibujar escribiendo.

La actividad (Imagen 2) dejó ver trazos, manchas y puntos, resultado de lo instruido en una práctica de tres horas. En este caso, cada participante compartió su nueva experiencia al dibujar, resaltando que es una práctica que se había dejado de ejercitar y que encontraron en este curso la posibilidad de no dejarla nunca más.

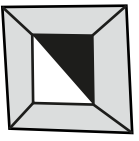


IMAGEN 2

Actividad de “Encanto y desencanto. La experiencia del acto de dibujar”



Nota: Mosaico de dibujos que ilustran algunos de los resultados obtenidos por medio de la instrucción directa a distancia.



Tanto en *Las aventuras de la línea, el color y la forma* como en *Encanto y desencanto. La experiencia del acto de dibujar* se vislumbró la oportunidad para recuperar la esencia infantil del dibujo. Darle personalidad a un círculo, como lo muestra la Imagen 3, se fue dando en función de la libertad que cada uno sintió al realizar los trazos y deslizarse por el sustrato.

Es un hecho que dibujar sin prejuicio trajo consigo varios logros, además de jugar un poco con cada elemento gráfico. Las instrucciones se dieron en la cortesía de invitar al participante a dibujar como si fuera niño. Costó un poco de trabajo, pero al final cada participante tuvo sus resultados, con los cuales se sintieron identificados.

IMAGEN 3

Dibujo con plumones, hecho bajo la instrucción de “rayonear”



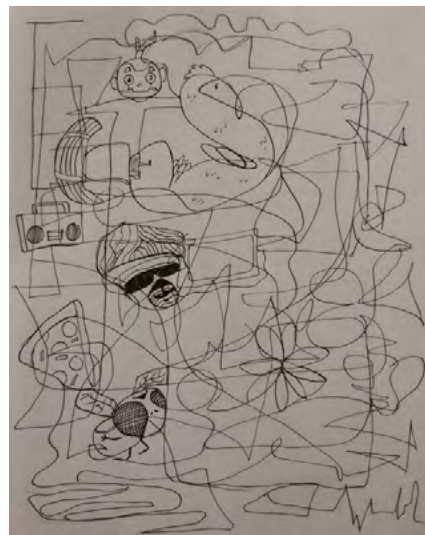
Nota: Seguir el movimiento o impulso natural fue la única indicación para dibujar, lo demás es fruto de la imaginación.



En *Dibújame un cordero*, conforme fueron pasando las sesiones se leía un fragmento del *Principito* (Saint-Exuperi, 2019) que se usó como metáfora para estimular la creatividad. La Imagen 4 es un ejemplo que permitió descubrir las dimensiones de la línea como lenguaje visual según su cualidad. El Principito tenía bien despertado el sentido lógico del dibujo y de la línea, sabía si el cordero estaba enfermo, viejo o si era cordero o carnero.

El dibujo, dice Tamés (2019, p. 19), “es una forma de habitar el mundo, de exorcizarlo, de tratar con los propios demonios: dibujarlo es recrearlo, es hacer que aparezca, que los hechos se conviertan en sucesos”. Ello crea una alegoría a la evolución del aprendizaje. Volver al estudiante a estadios de la infancia como un recurso recurrente en la clase de dibujo es, volver a creer, pero, sobre todo, es considerada una estrategia humanística-social que permite reconocer la esencia del ser humano en una relación social que tiene implicaciones en el espectro general de la vida.

IMAGEN 4
Dibujo llamado “Derivas”



Nota: Dibujo con línea continua en un juego de direcciones y formas.



En *El dibujo, una práctica cotidiana no tan cotidiana*, se dispuso a jugar con medios no convencionales como betabel y café, los cuales otorgaron al participante la oportunidad de cambiar sus medios convencionales y se redimió el mito de “cuando se dibuja, no se come”. En este caso, se dibujó degustando los medios con los que se dibujaba.

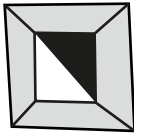
La Imagen 5, dibujo con betabel, dio paso a una práctica no ordinaria, la sustitución de la línea trazada por un medio convencional de dibujo se vio tan natural que una participante fue a su jardín y trajo limones, aguacates y lechuga. Ya sin sorpresa alguna los tomó, preparó su ensalada y dibujó.

IMAGEN 5

Dejar huella en el accidente



Nota: El dibujo hecho con betabel se realizó durante la acción de comer y dibujar.



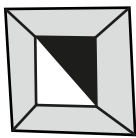
De igual manera, se resalta la participación en proyectos de investigación de larga duración, por ejemplo, el proyecto titulado El cuaderno de dibujo. La ritualidad del acto dibujar (PIAPIME-FESC-21) con un año de duración, donde se visualizó la necesidad de recuperar la tarea constante de dibujar o de diseñar. La Imagen 6 muestra cómo para la comprensión de procesos del diseño por medio del lenguaje del dibujo se tuvo que recurrir al movimiento, dirección, calidad y prolongación de la línea.

IMAGEN 6

Dibujo con línea continua



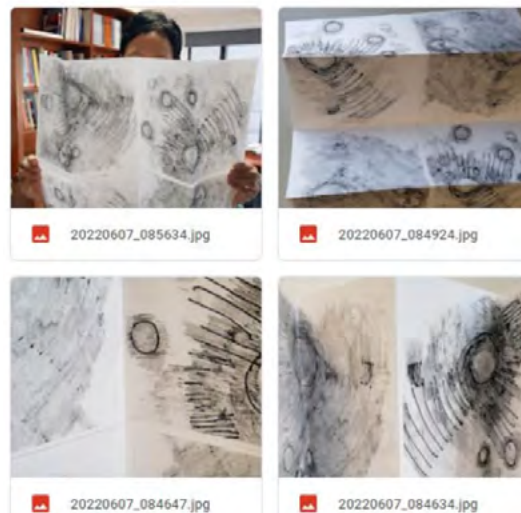
Nota: Tuvo su inspiración en cuadernos de dibujo de diseñadores que esbozan, apuntan y estudian diversos motivos con lo básico de la representación.



Por otro lado, en la División de Investigación de la FAD, se realizó el laboratorio-taller del *Fanzine, dibujo desterritorializado* (2022), un espacio de investigación que dio apertura a proyectos, cursos y talleres tanto a estudiantes de la misma facultad como a quienes representan otras sensibilidades latinoamericanas, gracias a su difusión en las redes. La Imagen 7 logra mostrar el proceso del dibujo y su resultado en un fanzine.

IMAGEN 7

Conjunto de dibujos que resultaron de la práctica rápida de círculos destellantes, manchas, líneas y color



También es importante compartir que se tuvo la oportunidad de expandir la experiencia del acto de dibujar a distancia en otras actividades académicas. Una fue en el Coloquio Innovación Social (FAD-UNAM) con el taller titulado *Yo soy Ella*, donde se tuvo la oportunidad de tener el primer encuentro con perspectiva de género, aspecto que tiene amplias posibilidades de ser explorado con resultados sensibles y coherentes.



Así mismo, en la *Tertulia dibujística* (SIAyD-FES-UNAM) se re-capacitó sobre lo fundamental que es pensar, actuar y dibujar, al igual que hacer constante el cuestionamiento sobre lo que se está dibujando. En la instrucción, se recuperaron ejercicios realizados durante las prácticas de los cursos intersemestrales anteriormente citados, donde se observa cómo la experiencia de dibujar no tiene fronteras.

En la charla *Dibujos que bailan*, con la Institución Universitaria de Barranquilla, se aplicó la escucha activa, con la premisa de que no necesariamente tener las cámaras prendidas incentivaba el intercambio de experiencias, así como tampoco era necesario dibujar o mostrar imágenes de referencia.

Finamente, es importante decir que los estudiantes participantes, más allá de manifestar que los cursos fueron divertidos-entretenidos y lúdicos, también fueron una invitación constante al cuestionamiento y al descubrimiento. Por ello, se sostiene que enseñar dibujo permite al estudiante ver de manera objetiva lo que hace.

La experiencia de los cursos intersemestrales, la participación en congresos y coloquios, a la par de la impartición de la asignatura de Dibujo V, corroboraron que el provecho en el futuro inmediato de la formación de estudiantes es un abanico de posibilidades tanto para los propios saberes individuales y colectivos como para la consideración de nuevos procesos de aprendizaje.

Si en la docencia la sistematización es implementada como una estrategia flexible para dar soluciones en diversas circunstancias, el aprendizaje se vuelve una conmoción positiva y es posible hallar opuestos o inconsistencias que le permitirán al alumno reaprender dentro de su propio proceso de desaprendizaje. En este sentido, dice

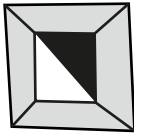


Rorty: “todo conocimiento es cuestionable, y requiere de la capacidad de revelar dimensiones nuevas y refrescantes de cosas conocidas” (citado en Krieger, 2004, p. 188).

El principio básico de las actividades antes mencionadas se fundó en el rescate de la práctica docente como fuente de información. Se buscó en el aprendizaje experiencial un aprendizaje significativo, donde dicha recuperación de la experiencia en la enseñanza del dibujo pasó de la memoria a la construcción de procesos de pensamiento, para converger con finalidades provechosas en momentos de incertidumbre, apostando a nuevas maneras de enseñar.

Cabe decir que las experiencias en la docencia no han sido todas gratas, pero sí han sido de gran valor. Al respecto, sistematizar la experiencia docente desde la propia observación como ente participativo implicó hacer un análisis crítico y objetivo que consistió en desmontar y montar en otro escenario lo que en el aula y otros espacios a lo largo del tiempo se había realizado. Moverse de lugar obligó expresamente a ampliar la perspectiva del pensamiento de la docencia en sí y de cualquier proceso de enseñanza por más eficiente que éste haya sido.

Dice Dewey (2010) que “las experiencias no tienen lugar por sí mismas, ni son un agregado de sensaciones o ideas simples, sino adquieren valor (diferencial) para las personas debido a que se conforman por un actuar de los individuos” (p. 109). Deshacer analíticamente el proceso de enseñanza requirió más que traer la experiencia a la memoria, se situó la memoria en un tiempo y un espacio para que con ello se descubriese que en cada etapa de la docencia las prácticas de la enseñanza del dibujo han revelado resultados diversos en circunstancias distintas.



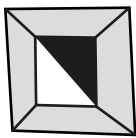
CONCLUSIÓN

Cada curso requirió la sistematización de la experiencia en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de que en el siguiente curso se obtuvieran otros resultados; puesto que, en la espera del regreso, se abría una brecha de incertidumbre y cada curso era un nuevo principio en el que se experimentaba y se planeaba que el regreso sería mejor.

Para el proceso de sistematización se necesitaron varias reflexiones, en las cuales la experiencia docente cobraba otro sentido. Esto se debió a que en ningún momento *a priori* se había realizado el ejercicio de análisis de la experiencia, ni clasificación de las actividades, ejercicios o prácticas elaboradas en las clases de dibujo implícitas en el currículo, y tampoco se había realizado en cursos y talleres extracurriculares.

Sin embargo, lo que sí se había hecho en ambas circunstancias fue la constante observación de la actitud, postura e interés por aprender a dibujar de los estudiantes. Se procuró importancia máxima a la experiencia de aprender dibujo en relación con el manejo de los medios, los procesos de dibujar, la interacción con los materiales, la aptitud, el gesto y reacción de los resultados obtenidos, así como atención a las inquietudes e intereses de los estudiantes de forma inmediata dentro de la clase directamente en el acto de dibujar.

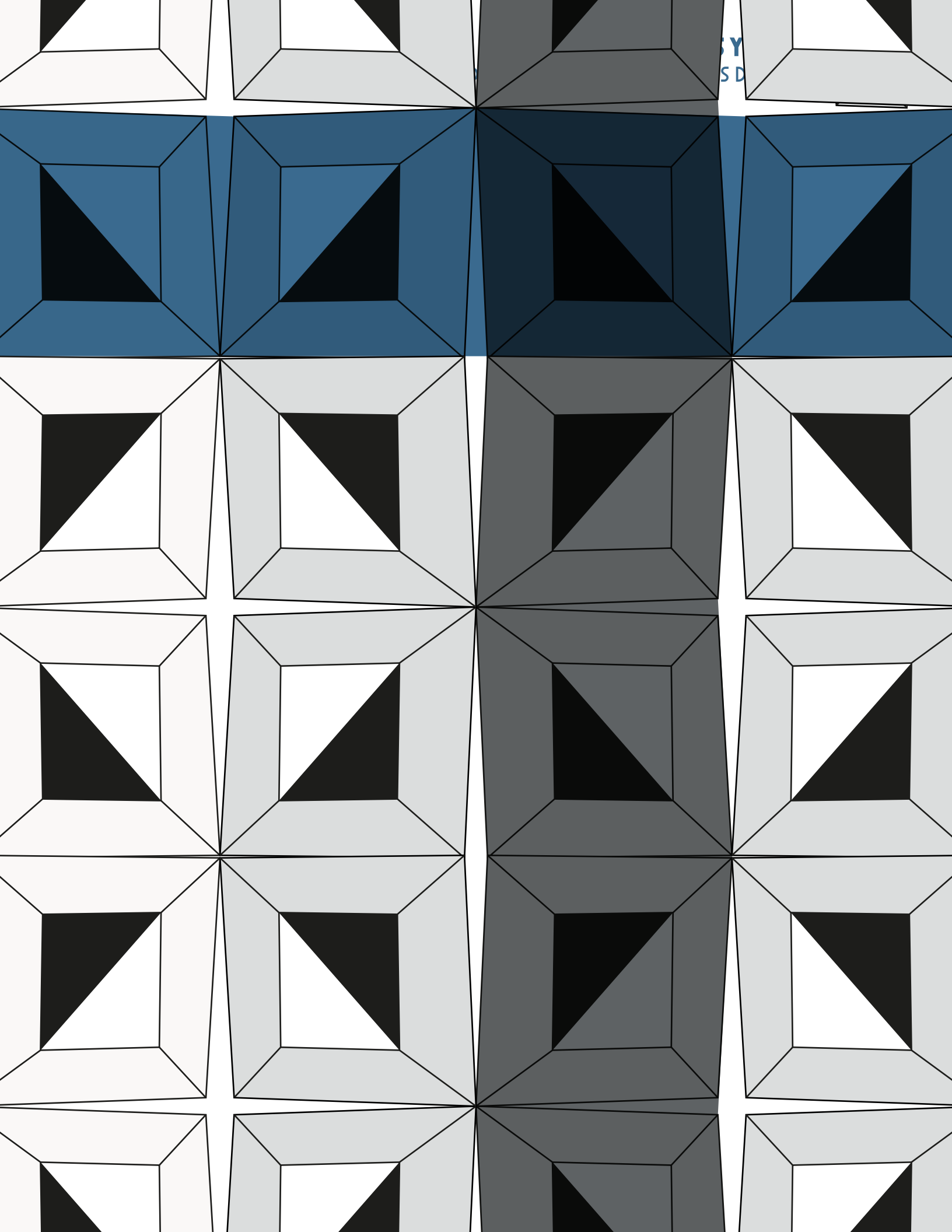
Además, se dio a cada estudiante un trato particular como individuo capaz de desarrollar sus habilidades técnicas, de reconocer sus procesos creativos y de ser consciente de su propio aprendizaje, detonando un valor enriquecido hacía la preocupación constante del propio hacer en circunstancias complejas.



Finalmente, el aporte principal de los cursos intersemestrales a la investigación doctoral radicó en el descubrimiento de que el estudiante es guiado al aprendizaje experiencial por el gesto del trazo con mano libre, la propuesta de la orientación infantil, el juego de ir a sus aprendizajes ulteriores, etc. Sumado a ello, la parada en la memoria por medio del olvido se presentó como el pretexto que encaminó al estudiante hacia la sorpresa del acto de dibujar, una categoría que puede denominarse de manera distinta según la experiencia particular de los alumnos. Se comprobó que, bajo la necesidad de volver al juego, a la curiosidad y a la sorpresa, el diseño de las prácticas dibujísticas aludidas dejó ver el aprendizaje del dibujo como una experiencia para la vida.

REFERENCIAS

- Chirios, N., Rondón, Padrón. (2011). Deconstrucción de la práctica docente en formación del ingeniero. *Red de revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y Educación*. Biblioteca Nueva.
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.
- Krieger, P. La deconstrucción de Jacques Derrida (1930-2004). *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, (84).
- Tamés y Batta, J. (2019). *Los dibujos, diferentes experiencias*. Universidad Nacional Autónoma de México.





CAPÍTULO 11.

DISEÑO Y ARTESANÍA; TRABAJO COLABORATIVO Y EXPERIENCIAL

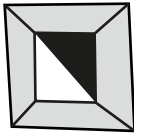
María Guadalupe López Zepeda
Daniela Velázquez Ruiz

RESUMEN

Queda de manifiesto que la artesanía es más que la habilidad manual y el ingenio de sus creadores, por cuanto representa vivamente la identidad de las comunidades. Estas expresiones y grupos culturales se han ido constituyendo a través del tiempo y dan cuenta, en gran medida, de las configuraciones tiempo-espaciales de cada región.

En México, especialmente en el Estado de México, la riqueza artesanal es extensa en representaciones simbólicas que han pasado de generación en generación, además, involucra comunidades enteras que comparten conocimientos, fortaleciendo su identidad cultural.

Actualmente, la artesanía enfrenta desafíos debido a la globalización, donde su apreciación y consumo se han incrementado a través de plataformas y eventos de comercio internacional. Sin embargo, muchos diseños artesanales no están registrados, lo que provoca poco reconocimiento y el desinterés por parte de los jóvenes.

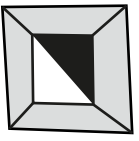


En el ámbito educativo, se pretende revalorizar el proceso pedagógico para resaltar y permitir la convergencia pero también la divergencia entre artesanía y diseño, al igual que localizar las áreas de oportunidad de participación conjunta en ambos sectores.

Se subraya que, desde las disciplinas del arte, el diseño y las humanidades, es fundamental investigar, identificar y salvaguardar estas tradiciones. Ello garantiza que las nuevas generaciones, inmersas en los sectores industriales, aporten innovaciones éticas que respeten y dignifiquen las identidades culturales del sector artesanal. Justamente, la preservación de este patrimonio es el propósito del fortalecimiento de las prácticas pedagógicas que involucran tanto las técnicas como los simbolismos implícitos en los objetos artesanales; un esfuerzo que tiene cabida en la Universidad Autónoma del Estado de México.

El capítulo aplica la teoría de los micropoderes de Foucault, así como un enfoque etnometodológico, para comprender la relación entre artesanos y diseñadores. El principio revela cómo los micropoderes afectan la producción, distribución y valoración de objetos elaborados y diseñados; a su vez, el enfoque etnometodológico permite comprender las dinámicas sociales y culturales de los artesanos.

PALABRAS CLAVE: Producción artesanal, diseño industrial, factores; sociales, culturales, históricos, tecnológicos, geográficos y económicos.



ABSTRACT

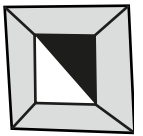
It is evident that craftsmanship is more than the manual skill and ingenuity of its creators, as it vividly represents the identity of the communities. These cultural expressions and groups have been established over time and account, to a large extent, for the time-spatial configurations of each region.

In Mexico, especially in the State of Mexico, the artisanal wealth is extensive in symbolic representations that have been passed down from generation to generation. In addition, it involves entire communities that share knowledge, strengthening their cultural identity.

Currently, craftsmanship faces challenges due to globalization, where its appreciation and consumption have increased through international trade platforms and events. However, many artisanal designs are not registered, which causes little recognition and disinterest on the part of young people.

In the educational field, the aim is to revalue the pedagogical process to highlight and allow the convergence but also the divergence between crafts and design, as well as to locate areas of opportunity for joint participation in both sectors.

It is emphasized that, from the disciplines of art, design and the humanities, it is essential to investigate, identify and safeguard these traditions. This guarantees that new generations, immersed in industrial sectors, contribute ethical innovations that respect and dignify the cultural identities of the artisan sector. Precisely, the preservation of this heritage is the purpose of strengthening pedagogical practices that invol-



ve both the techniques and the symbolisms implicit in artisanal objects; an effort that has a place in the Autonomous University of the State of Mexico.

The chapter applies Foucault's theory of micropowers, as well as an ethnomethodological approach, to understand the relationship between artisans and designers. The principle reveals how micropowers affect the production, distribution and valuation of crafted and designed objects; In turn, the ethnomethodological approach allows us to understand the social and cultural dynamics of the artisans.

KEYWORDS: *Craft production, industrial design, factors; social, cultural, historical, technological, geographical and economic.*

INTRODUCCIÓN

Tomando en consideración que la artesanía entraña no sólo el ingenio y la habilidad manual de sus creadores, sino también la profundidad simbólica y cultural del grupo que la produce, es importante ahondar en los procesos de identificación y salvaguarda desde las disciplinas del arte, diseño y las humanidades. Así, nuevas generaciones inmersas en los sectores industriales contribuirán, desde su quehacer profesional con sentido ético, reflexivo y crítico, con innovaciones que dignifiquen las identidades que se trastocan.

La artesanía en Latinoamérica es reconocida por su riqueza en técnicas, diversidad de materiales y motivos, la cual comunica hechos, tradiciones y valores generacionales; ésta es, entonces, portavoz tangible de la historia y vida cotidiana de un determinado grupo



social. Comunica la cosmovisión de un pueblo desde su mirada contextual hasta su posicionamiento ante otras comunidades, deidades y formas de pensamiento.

Es así que ejemplificar con textiles peruanos o bolivarianos no limita a un estudio funcional per se, sino que se extiende de manera relevante a la identificación y traducción de aquellos simbolismos que los configuran y se ven manifiestos en la cromática y otros elementos utilizados. Los procesos de creación artesanal suelen involucrar a comunidades enteras y entretajan conocimientos técnicos y simbólicos que han transitado de generación en generación hasta fortalecer el sentido de pertenencia y continuidad identitaria.

Ahora bien, en México es sabida y documentada la riqueza artesanal. Desde épocas inmemoriales se han desarrollado, implementado y creado distintos objetos de forma artesanal que, además de nombrar la identidad cultural, desempeñan un papel crucial en la cohesión social y la transmisión de conocimientos. Poseen intrínsecamente la mitología y creatividad popular, el arraigo a herencias culturales, la fusión de influencias indígenas, españolas y árabes; como sucede con la talavera de Puebla, por señalar un referente.

En la era globalizada, el reconocimiento de la artesanía ha enfrentado un vertiginoso cambio hacia su apreciación y cercano consumo. En plataformas de comercio nacional e internacional, ferias mundiales de arte y diseño, exposiciones en museos y escaparates se estrechan lazos de colaboración e intercambio mercantil para su difusión. No obstante, dicha amplitud pone en riesgo aspectos como la trascendencia cultural y el justo intercambio. Ejemplo de ello es que gran parte de la riqueza material e inmaterial de la nación se encuentra entre el dominio artesanal e industrial.



A saber, Francia, en su último ejercicio conjunto, en el marco del evento denominado Design Week, edición 2023, tuvo una importante colaboración con artesanos mexicanos. A nivel nacional fue celebrado, pero lastimosamente, y dado que no se han registrado, muchos de los diseños se desdibujan en ese reconocimiento a su legado, pese a que han trascendido cientos de años, pasando de generación en generación de artesanos mexicanos.

A pesar de los avances en la integración entre la artesanía y la industria, existe una preocupación creciente sobre la preservación del patrimonio cultural material e inmaterial asociado con la producción artesanal. Esta inquietud se ve exacerbada por la falta de registros formales y normativas que regulen las técnicas, los diseños y las historias detrás de muchas obras maestras artesanales, manifestaciones intrínsecas de la cultura humana.

Adicionalmente, hay un evidente vacío en la documentación y sistematización del legado cultural proyectual de México. El asunto resulta en un tópico a tratar desde la academia y los procesos pedagógicos, pues a pesar de que se intentan crear vínculos colaborativos, la huella del artesano poco a poco desaparece. La disminución del interés de las nuevas generaciones en participar en las prácticas tradicionales agrava aún más esta preocupación.

La evidencia está en los muchos diseños artesanales mexicanos que han sido replicados por importantes marcas extranjeras, mismas que pocas veces han reconocido su influencia o directa utilización. Así pues, se plantean cuestiones sobre la viabilidad a largo plazo de la preservación de este patrimonio cultural.

Las autoras de este texto consideran que resulta imperativo fomentar un vínculo artesano/diseño (estudiante de diseño) a través



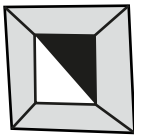
de una práctica pedagógica que permita la colaboración entre ambos. De tal manera que se propone una relación horizontal artesano-diseñador como una respuesta concertada por parte de los profesionales del diseño para abordar de manera integral la salvaguarda y revitalización de la producción artesanal, garantizando la continuidad y relevancia de estas expresiones culturales en el futuro.

ENFOQUE TEÓRICO

Se retoma para el siguiente análisis la teoría de los micropoderes de Michel Foucault, en la que apuntala una visión integral de las relaciones sociales, aquéllas en donde no se trata de un poder supremo autoritario, sino de la construcción de sinergias; es decir, algo que se posee por la convivencia, acción y dinámica conjunta y no de manera individualista.

Vale precisar que se refiere a las formas sutiles de poderes que operan en la sociedad. Trata sobre la operación de los poderes cotidianos que no resultan tan perceptibles como los institucionales y sobre las redes de relaciones que abarcan toda la sociedad, donde son los micropoderes formas sutiles que intervienen en la cotidianidad.

A propósito, en 1969, en una conferencia ante los miembros de la Sociedad Francesa de Filosofía, Foucault propuso la interrogante: ¿qué es un autor? Esa pregunta, hoy, 55 años más tarde y en el ámbito que aquí se expone, puede traducirse a ¿qué es un artesano? De ahí, se despliegan las siguientes líneas reflexivas:



1. El nombre de artesano: hay una imposibilidad de tratarlo como un nombre propio ordinario.
2. La relación de apropiación: a diferencia del artista, el artesano puede autonombrarse como tal.
3. La relación de atribución: el atribuirse tal oficio conlleva un gran compromiso por la sabiduría que supone su acción.
4. La posición del artesano: en relación con las profesiones actuales, relacionadas de una u otra forma con el quehacer artesanal.

Pareciera que la pregunta inicial es algo nimio: ¿qué es un artesano? Pese a todo, como se verá en las siguientes páginas, es algo digno de tomar en consideración.

Es aquí, en la relación entre artesanos y diseñadores, donde la aplicación de la teoría de los micropoderes de Foucault puede revelar dinámicas de poder sutiles que influyen en la producción, distribución y valoración de objetos artísticos y diseñados, así como en el reconocimiento y legado histórico entendidos como patrimonio. En este contexto, los micropoderes pueden manifestarse a través de diversas formas.

Artesanía, cultura y artesano son tres elementos imprescindibles cuya desvinculación es impensable si lo que se busca es analizar el papel del artesano en la sociedad. La triada, por tanto, merece ser estudiada a profundidad para desplegar la intervención del diseñador en dicho proceso como tema convocante de este documento. Resulta importante reflexionar: ¿cuál es la apreciación que se tiene acerca de las artesanías y por tanto de sus creadores, los artesanos?



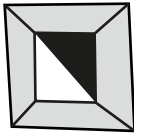
El nombre artesano en la actualidad pareciera un término genérico y hasta cierto punto arbitrario, en tanto que, cuando se adquiere alguna pieza artesanal, el nombre de la artesana o artesano desaparece. En ese sentido, es válido cuestionar si actualmente los artesanos tienen voz diferenciada y reconocida en un mundo vertiginoso, en el que prevalecen las máquinas, la inteligencia artificial y la creación de productos industrializados, porque como figura social parecen esfumarse de a poco en el tiempo.

Igualmente, surge la duda: ¿qué tanto se valora la producción realizada a mano el día de hoy? “Pero después de todo, puesto que la ausencia es el lugar primario del discurso...” (Foucault, 2010, p. 8). Entonces, en el caso de los artesanos, existe una temible ausencia que necesita ser nombrada y analizada a profundidad.

Es posible apreciar que de alguna manera se torna dispar por las propias características del diseñador, principalmente por su acceso a recursos educativos, formativos, tecnológicos y su capacidad para conectarse con mercados más amplios (en ocasiones más prestigiosos). Lo cual influye significativamente en las decisiones creativas y productivas del artesano.

Éste, a su vez, goza de un profundo conocimiento de técnicas y materiales tradicionales, que el diseñador puede no dominar del todo, y de saberes técnicos que constituyen también una forma de poder, aunque a menudo menos reconocido y valorado en contextos dominados por el discurso del diseño académico.

Si se retoman los primeros planteamientos propuestos por Foucault (1969) y se traspolan al tema de este escrito, en primer lugar, se debe considerar que la denominación de artesano no puede ser utilizada como un nombre propio ordinario. A diferencia de otros tí-



tulos profesionales, ser reconocido como artesano implica una conexión con un legado histórico y cultural que trasciende lo individual. Es una designación que evoca una tradición de habilidades, conocimientos y prácticas transmitidas de generación en generación.

Además, la relación de apropiación del término artesano, a diferencia de la de artista, involucra la capacidad de autodenominarse como tal. Esta autonomía en la identificación implica un sentido de autoridad sobre su propio oficio y una afirmación de su experiencia y competencia en su campo.

Aun así, esta atribución de ser artesano lleva consigo un gran compromiso y responsabilidad. Ser un artesano, no sólo significa dominar un conjunto de habilidades técnicas, sino comprender y honrar la profundidad de conocimiento y la tradición que subyace en su práctica. Es un compromiso con la excelencia, la integridad y la preservación de las técnicas y los valores artesanales a lo largo del tiempo.

En última instancia, la posición del artesano en relación con las profesiones contemporáneas destaca su singularidad y su relevancia continua en un mundo cada vez más dominado por la producción industrial y digital. A pesar de los avances tecnológicos y los cambios en las formas de trabajo, el artesano sigue siendo un custodio de la creatividad, la calidad y la autenticidad en la producción.

En este sentido, es posible analizar desde la teoría de los micropoderes cómo se relacionan diversas profesiones con el quehacer artesanal. En el caso específico del presente análisis, se remite al diseño industrial y la importancia del desarrollo de la enseñanza-aprendizaje en materias relacionadas, con lo que se espera coadyuvar a la creciente revalorización de los procesos manuales de producción.



La dinámica revela las complejidades del poder en la práctica cotidiana y sugiere la necesidad de un diálogo más equilibrado y consciente entre ambos roles. Reconocer y respetar los micropoderes que cada parte proporciona puede conducir a una colaboración más equitativa y enriquecedora, donde tanto el valor cultural del artesano como la innovación del diseñador se integren de forma armoniosa y respetuosa.

En lo que refiere a las implicaciones del objeto artesanal, tal como menciona Turok (1988), éstas emergen desde lo social, económico, tecnológico –y aquí se agrega lo identitario–. Turok, en su texto *Cómo acercarse a la artesanía* (2011), recalca que los creadores resultan anónimos, y no así los diseñadores, mucho menos cuando se habla de obras artísticas; sin embargo, algunas artesanías sobrepasan los miles o incluso, como ella misma lo menciona, los millones de pesos al ser vendidas.

“[Los artesanos] son los portadores de conocimientos y técnicas aplicadas a un arte popular, desde épocas ancestrales, que ha sufrido múltiples transformaciones y ha sido recreado para convertirse en una nueva tradición” (Turok, 2011). Si a estos saberes se añade el conocimiento experiencial de un grupo en constante crecimiento como el estudiantil, se vuelven de suma importancia, pues la calidad del aprendizaje resulta aún más fructífera.

En esa línea, la materia Producción Artesanal es impartida en la Facultad de Arquitectura y Diseño, de la Universidad Autónoma del Estado de México, en tercer semestre, y tiene como objetivo: “Analizar el factor social, cultural, histórico, tecnológico, geográfico y económico que configuran la producción artesanal, con la intención de relacionarlo con los inicios del diseño industrial, encontrar en qué



puntos son convergentes y divergentes” (UAEMéx, 2016). Una de sus particularidades se concentra en el acercamiento a las características de materiales como la madera, metales, hilo, vidrio, cerámica, barro, palma, entre otros, así como a las herramientas y maquinarias utilizadas en talleres tradicionales.

Al mismo tiempo, se trabajan iniciativas mediante casos de estudio en favor de impulsar la práctica artesanal hacia el desarrollo de productos con sentido ético, estético y humanista, bajo principios innovadores y amigables con el medio ambiente. La meta es mejorar la calidad de vida de los artesanos a través de propuestas creativas y con metodologías de diseño que permitan permear en un público más amplio, al que puedan llegar por sí mismos los artesanos.

TRABAJO COLABORATIVO Y EXPERIENCIAL

En cuanto a la transferencia y adaptación de conocimientos, la interacción directa en el proceso de creación permite un intercambio de conocimientos y habilidades que beneficia a ambas partes, aunque no siempre es equitativo. Los diseñadores pueden imponer métodos y técnicas que alteren las prácticas tradicionales de los artesanos, lo que puede ser visto como una forma sutil de dominación cultural.

Estas formas de relación que describe Foucault (en las que se incluye la colaboración adaptada al proceso pedagógico), deberán hacerse con total cuidado y siempre supervisadas, así como documentarse, de tal manera que los involucrados obtengan el reconocimiento correspondiente de acuerdo a sus aportaciones desde cada expertiz.



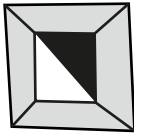
Respecto al espacio de trabajo y las herramientas utilizadas, también son arenas donde se manifiestan los micropoderes. Los artesanos, con sus herramientas rudimentarias y espacios tradicionales, pueden enfrentarse a expectativas de modernización por parte de los diseñadores, quienes suelen utilizar tecnologías y metodologías con la capacidad de transformar la naturaleza del trabajo artesanal. Pero dicha colaboración podría traer beneficios a mediano plazo, ya que los productos artesanales llegarían a manifestar propuestas atractivas para un público más amplio.

Paralelamente, la llamada experiencia de creación compartida puede llevar a una valoración más profunda del proceso artesanal por parte de los diseñadores, empero la experiencia vivida puede estar mediada por relaciones de poder. Las decisiones finales sobre el diseño y la producción con frecuencia recaen predominantemente en los diseñadores, lo que relega a los artesanos a un rol secundario; es por ello que se propone una dinámica de colaboración horizontal.

A continuación, se presentan las interpretaciones de dos estudiantes de Diseño respecto a la temática abordada:

A los diseñadores los enriquece el conocer procesos tan detallados y delicados en las artesanías. Aunque realmente no son los únicos que advierten de la llegada de una vía de pensamiento diferente, todas aquellas personas que tengan el privilegio de saber algún proceso en su fabricación son capaces de reconocer y diferenciar lo que es una artesanía con facilidad y con la certeza de entender el trasfondo de los artesanos y su gran trabajo.

Ana Camila Rodríguez Mejía



Mediante estas actividades se busca acercar a los diseñadores industriales a un proceso artesanal, con el fin de enriquecer y abrir el panorama en el que viven, para que aprecien y valoren lo que conlleva hacer una artesanía. Día a día se van perdiendo este tipo de costumbres y tradiciones por la industrialización, haciendo que la parte más hermosa del proceso (hacerlo a mano) se esté perdiendo; pero sigue la esperanza de mantenerlo con el paso del tiempo.

Ángel Yahir Guevara Yáñez

ETNOMETODOLOGÍA COMO SENTIDO DE LA REALIDAD SOCIAL

Para la presente investigación, se propuso un estudio de tipo etnometodológico, el cual fue desarrollado por Harold Garfinkel y se centra en el estudio de los métodos que las personas utilizan para dar sentido a su realidad social. A diferencia de otras corrientes sociológicas, la etnometodología no busca explicar el significado de las acciones sociales desde una perspectiva externa, sino que se interesa por los métodos prácticos que las personas emplean para organizar y dar sentido a su mundo social.

Dentro de las características principales de la etnometodología se encuentran las siguientes:

- **Énfasis en la práctica social:** Se centra en el estudio de las prácticas sociales cotidianas y los métodos que las personas utilizan para dar sentido a su mundo social.
- **Análisis de la estructura de la interacción:** Examina cómo se estructuran las interacciones sociales y cómo los participantes en ellas logran coordinar sus acciones.



- **Énfasis en la reflexividad:** Destaca la importancia de la reflexividad en el análisis de la realidad social, es decir, cómo los individuos reflexionan sobre sus propias acciones y las de los demás.

La etnometodología como marco de investigación permite, específicamente en este caso, considerar a los artesanos y artesanas como población en situación de vulnerabilidad, mismos que representan los grupos minoritarios en el Estado de México. A nivel nacional, el portal DATA del Gobierno de México (2024) arroja las siguientes estadísticas:

- Existen 12.8 millones de personas en el sector artesanal
- La jornada laboral representa 40.7 horas semanales de trabajo
- El 79.4 % son trabajadores y trabajadoras informales
- La edad promedio del sector oscila alrededor de los 43.8 años
- El 6.69 % están ocupados con un segundo trabajo
- El promedio de escolaridad individual arroja 8.51 años
- La entidad federativa con mayor número de trabajadores artesanales, al cuarto trimestre de 2023, fue el Estado de México, seguido de Jalisco y Puebla.
- Los mejores salarios promedio para los trabajadores artesanales están en Baja California Sur (\$ 11 900 MXN) y Nayarit (\$ 9 310 MXN); mientras que Tabasco y Jalisco reportaron un decremento de entre el 10 y 12 %.

Particularmente en el Estado de México, la Secretaría de Cultura y Turismo (2023) reporta la existencia de más de cien mil artesanos



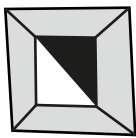
distribuidos entre sus 125 municipios. Se encuentra catalogado como uno de los estados que más contribución tiene en materia artesanal, según IIFAEM, con 13 ramas artesanales y 47 subramas.

Algunos datos reportados son los siguientes:

- **Diversidad en el sector artesanal:** La fuerza laboral en el sector artesanal del Estado de México se distribuye en 73.1 % hombres, con un salario promedio de \$ 7 020 MXN, y 26.9 % mujeres, con un salario promedio de \$ 3 420 MXN (INEGI, 2023).
- **Distribución geográfica:** Se concentra principalmente en ciertas regiones y municipios del Estado de México. Algunas de las zonas con mayor actividad artesanal son Toluca, Metepec y Tenancingo.
- **Especialización de productos:** Se destacan las actividades de producción textil, alfarería, talabartería, entre otros. Cabe señalar que cada región puede tener sus propias especialidades y tradiciones artesanales.

Relevancia para el estudio de grupos poblacionales:

El interaccionismo interpretativo y la etnometodología son relevantes para el estudio de grupos poblacionales, ya que permiten una comprensión más profunda de cómo las personas interactúan y dan sentido a su entorno social. Éstos pueden ser especialmente útiles en el estudio de comunidades marginadas o grupos minoritarios, donde las prácticas sociales pueden diferir significativamente de las normas dominantes de la sociedad.



Ventajas y aplicaciones en la educación superior:

En el ámbito de la educación superior, ambos enfoques pueden ser aplicados en la comprensión de problemáticas sociales dentro y fuera del campus universitario. Pueden ayudar a los investigadores y estudiantes a entender las dinámicas sociales en el aula, en los grupos estudiantiles y en la interacción entre estudiantes y profesores; además, pueden ser útiles en el diseño de intervenciones educativas que tengan en cuenta las interpretaciones y prácticas de los estudiantes.

En resumen, tanto el interaccionismo interpretativo como la etnometodología ofrecen perspectivas valiosas para el estudio de la realidad social. Aunque difieren en sus paradigmas teóricos y métodos de investigación, ambos comparten un interés común en comprender cómo las personas interactúan y dan sentido a su entorno social. Su relevancia en el estudio de grupos poblacionales y su aplicación en la educación superior hacen que sean herramientas importantes para comprender y abordar problemáticas sociales en diversos contextos.

FIGURA I

Visita a taller artesanal en Metepec, Estado de México



Fuente: López, 2022



La Figura 1 captura una de las visitas a talleres, en donde el artesano compartió con los estudiantes su vasta experiencia en la elaboración y decoración de objetos utilitarios, como las cazuelas típicas de la región. La experiencia más enriquecedora para los estudiantes fue conocer su espacio de trabajo y las herramientas que utiliza, además, apreciaron la paciencia y delicadeza necesarias para crear piezas que han participado incluso en concursos internacionales.

A continuación, se reporta fotográficamente la elaboración de bitácoras como instrumento etnometodológico de recopilación de datos y propuesta colaborativa en un trabajo mano a mano, realizado entre estudiantes, diseñador/a y artesano/a en el periodo 2023-B.

FIGURA 2

Técnica shibori (2023)



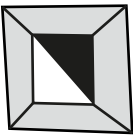


FIGURA 3

Descripción en torno a la preparación del barro

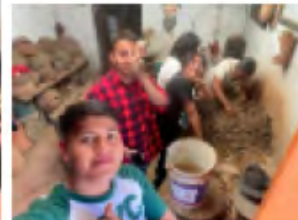
Preparación Del Barro

Después de los pasos anteriores se procede a colocar sobre una superficie el barro y haciendo un hueco en medio de la montaña se le agrega agua para que empiece a tomar consistencia mientras se amasa creando una mezcla homogénea.



Colocación Del Tule

El Tule es una planta que crece a la orilla de los rios, la cual ayuda a que el barro tenga mejor consistencia y firmeza, teniendo los elementos anteriores integrados se procede a colocar el tule desbaratándolo mientras se sigue amasando, volviendo a tener una mezcla homogénea, dando como resultado el barro en crudo listo para trabajarlo.



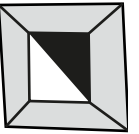


Figura 4
Pasos para darle forma al barro

Dar forma al barro

Para esta actividad, se requiere de moldes creados anteriormente sobre los cuales trabaja, ya que las propiedades del barro no permiten que las piezas se puedan crear por sí solas. Los moldes se colocan sobre el torno, y encima de estos se pone una capa de barro anteriormente aplanada, para este proceso se utiliza agua y algunas otras herramientas como una piedra y un cuchillo para quitar los excedentes. Las piezas suelen ser divididas gracias al uso de moldes, por lo que se tienen que secar un poco antes de poder unirse, una vez secas, y con ayuda de mas barro, se crea la pieza real la cual puede ser decorada formalmente en este punto.



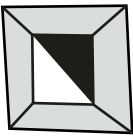


FIGURA 5
Colaboración para una funda de guitarra

BITÁCORA EXTRA (ARTESANO)

En esta bitácora se llevó a cabo la recopilación de los patrones para la colaboración con nuestro artesano y la elaboración de una funda para guitarra.

Se planificó una reunión con el artesano y se llegó al acuerdo de poder involucrar parte de nuestro diseño en la funda por medio de un patrón justificado y una personalización de la funda, utilizando pinturas para textil, encontrando así, un diseño que pueda homogeneizar la artesanía y el diseño.

En la parte de los cierres se utilizará un grabado láser en madera, tomando como elemento principal algún animal endémico del Estado de México.

Además se empleará el diseño para la creación de un logotipo que ayude a la identidad del trabajo del artesano, así como el impulso en el desarrollo económico del sector.

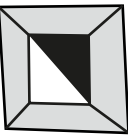


FIGURA 6
Trabajo con barro



BITACORA

Al momento de empezar a trabajar con el material nos dimos cuenta de que trabajar en el área de joyería no sería muy viable debido a los tiempos, por lo que al seguir investigando llegamos a la conclusión de que el barro sería una buena adición al ocoxal en cuanto a la decoración , y sin perder el concepto natural que es lo que busca plasmar la artesana en cada una de sus piezas.

PROCESO
Durante el proceso aprendimos lo que fue trabajar con el barro al momento de hacer los jarrones.



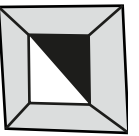


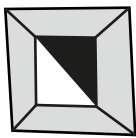


RESULTADOS

La dinámica de colaboración que se propone desde la academia ha permitido obtener resultados enriquecedores en materia de diseño y también la mejora continua de los procesos de producción artesanal. Se considera que es una práctica que debe practicarse más allá de la materia, ya que falta continuar con el contacto y mejorar dichas colaboraciones. En el año 2023, al proponer un trabajo en conjunto con artesanos del Estado de México, se llegó a propuestas como las que se presentan a continuación:

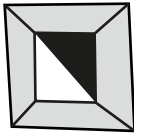
A) La colaboración con Don Joaquín García, artesano del barro que vive y trabaja en el municipio de Metepec, permitió a los alumnos desarrollar un concepto de diseño contemporáneo, artesanal e invernal. Este enfoque se trasladó a la creación de diversos objetos, elaborados por los estudiantes con el acompañamiento y la experiencia de Don Joaquín. Esta sinergia no solo brindó a los alumnos una valiosa oportunidad de aprendizaje práctico, sino que también resaltó la importancia de la colaboración entre diferentes disciplinas para la innovación y evolución del diseño artesanal. Al combinar la tradición con nuevas propuestas, se logró crear piezas que respetan las técnicas ancestrales del barro mientras se adaptan a tendencias contemporáneas.





B) La colaboración con la artesana Adriana de Jesús, especializada en ocoxal, y el artesano Joaquín García, experto en barro, permitió el desarrollo y la propuesta de una artesanía que combina ambas técnicas tradicionales. Esta sinergia tuvo como objetivo mantener la materia prima en su estado natural, preservando su esencia y propiedades aromáticas. A través de esta fusión, se logró crear piezas únicas que no solo resaltan la habilidad y tradición de cada artesano, sino que también aportan un valor añadido al integrar diferentes materiales y técnicas en un solo producto. Este proyecto destaca la importancia de la colaboración interdisciplinaria en la innovación y preservación de las artesanías tradicionales, fomentando la sostenibilidad y el respeto por los recursos naturales utilizados.





CONCLUSIONES

Al reflexionar ¿qué es un artesano?, a la luz de la teoría de los micropoderes de Michel Foucault, emergen aspectos de identidad, autoridad y compromiso que llevan a profundizar la comprensión de este noble oficio y su lugar en la sociedad contemporánea.

En concreto, la aplicación de la teoría de los micropoderes entre artesanos y diseñadores puede ayudar a identificar y comprender las dinámicas de poder sutiles que operan en esta interacción, permitiendo una reflexión crítica sobre cómo estas dinámicas afectan la producción, distribución y valoración de objetos artísticos en la sociedad contemporánea.

Es posible resaltar diversos puntos a considerar para lograr la colaboración horizontal y la importancia de la inclusión de esta dinámica de acompañamiento mutuo, como estrategia pedagógica de enseñanza-aprendizaje:

1. No perder los símbolos identitarios de cada artesanía.
2. Llevar un registro etnográfico detallado de los procesos de acompañamiento, intervención y documentarlo de forma gráfica (fotografías, audios, registros metodológicos).
3. Revalorizar los procesos artesanales, de tal forma que no se pierdan más, sino que se muestre su relevancia.

Esta propuesta se basa en un proceso pedagógico de enseñanza-aprendizaje en unidades, como el que se imparte en la Facultad de Arquitectura y Diseño, en el que se enfatice y se promueva la colaboración artesano-diseñador.

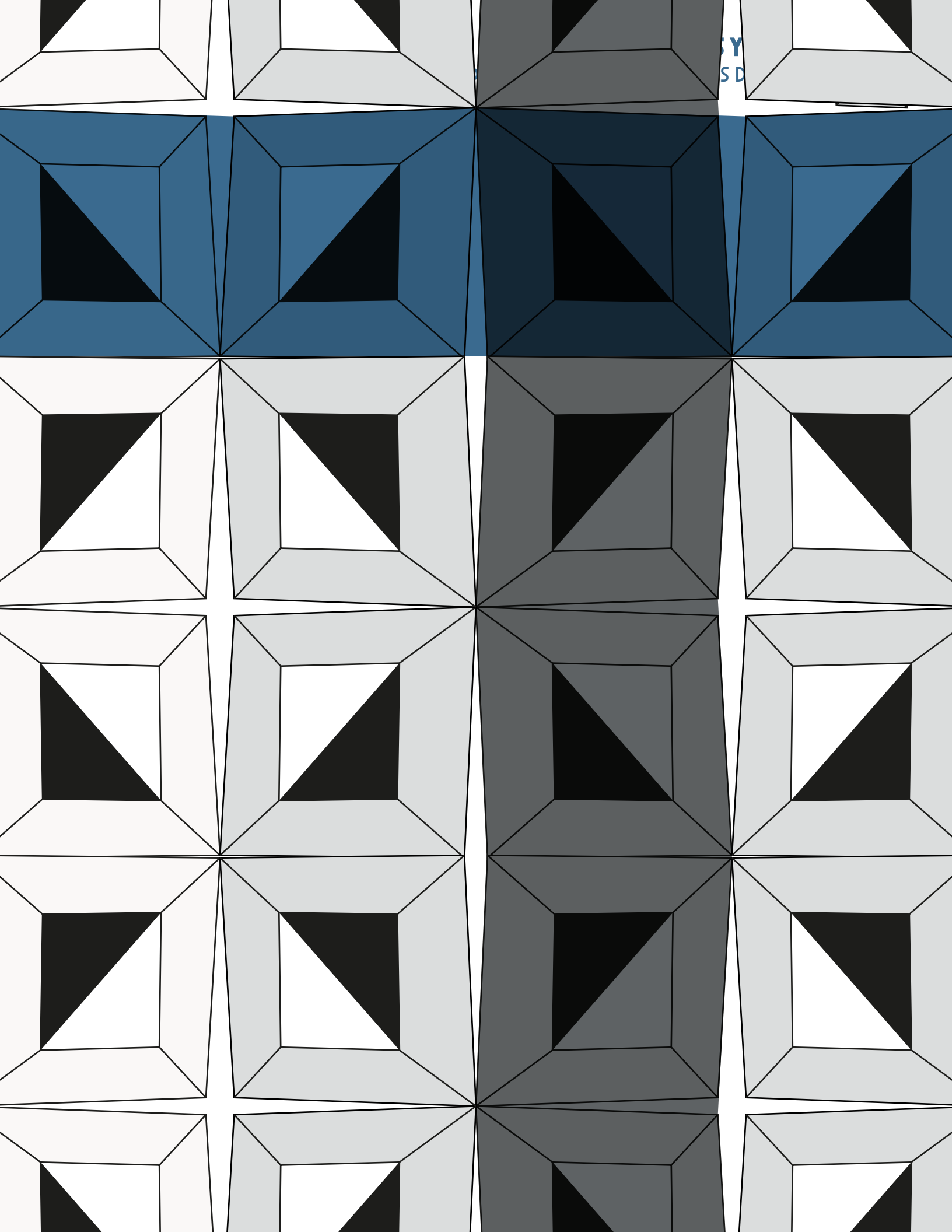


Esta práctica permite un enriquecimiento mutuo, en el que los estudiantes de diseño, en primera instancia, conocen a detalle el proceso artesanal, lo revalorizan y lo experimentan a través de la práctica colaborativa con la misma pertinencia y valor. Asimismo, el artesano puede conducirse al conocimiento de nuevas posibilidades en cuanto a combinación de recursos y de eficiencia de procesos con la intervención de propuestas dadas por los estudiantes.

Así, de manera corresponsable, se apremia la salvaguarda del saber milenario material e inmaterial de las artesanías, complementándose ámbitos y alcances que contemplen la normatividad y legitimidad, el control del discurso, el conocimiento, su distribución y reconocimiento legal y ético.

REFERENCIAS

- Instituto de Investigación y Fomento de las Artesanías. (2023). <https://iifaem.edomex.gob.mx/>
- Foucault, M. (2010). *¿Qué es un autor?* El cuenco de plata.
- Turok, M. (1988). *Cómo acercarse a la artesanía*. Plaza y Valdés.
- Velázquez Ruiz, D., López Zepeda, M. G. (2023). *Proceso artesanal y diseño industrial, una relación existente, pero para muchos oculta*. Paciencia pa' todos, (14), (93-98). https://portal.cuautitlan.unam.mx/revista_paciencia/14/r_paciencia14.pdf



BY
SD



AGRADECIMIENTOS

TRANSFORMACIONES Y RETOS DE LA EDUCACIÓN EN LAS ARTES Y LOS DISEÑOS, ha sido posible gracias al esfuerzo conjunto y la alianza interinstitucional de cuatro Instituciones de Educación Superior (IES) en México (Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán y Facultad de Artes y Diseño, ambas entidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, así como, la División de Ciencias y Artes para el Diseño de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco y la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad Autónoma del Estado de México), que reúnen esfuerzos para organizar un espacio de reflexión académica en torno a las transformaciones educativas que suscitan en las Artes y los Diseños (arquitectónico, gráfico/comunicación visual, industrial, urbano).

Valga este espacio para reconocer ampliamente las contribuciones de sus académicas y académicos, que se concentraron en torno a preocupaciones disciplinares comunes.

Agradecemos a las autoridades de cada una de las IES que ha apoyado los encuentros y el intercambio interinstitucional, lo cual, ha permitido abonar a la teoría, historia y crítica de la educación en las Artes y los Diseños de cara a los retos de transformación para el siglo XXI, a través de los libros que ponemos a disposición de la comunidad nacional e internacional bajo los principios de ciencia abierta que privilegia nuestra tarea como Universidades Públicas.

Alma Elisa Delgado Coellar (FES Cuautitlán, UNAM)

Huberta Márquez Villeda (FES Cuautitlán, UNAM)

Juana Cecilia Angeles Cañedo (UAM Azcapotzalco)

Daniela Velázquez Ruíz (FAD, UAEMex)

Christián Chávez López (FAD, UNAM)



TRANSFORMACIONES Y RETOS DE LA EDUCACIÓN EN LAS ARTES Y LOS DISEÑOS (TOMO 4)

Primera edición, junio de 2024
D. R. © 2024

Universidad Euroamericana, Panamá
<https://www.uea.edu.pa>

ISBN DE LA COLECCIÓN: 978-9962-8555-3-8

**ESTE LIBRO FUE DICTAMINADO POR PARES ACADÉMICOS
CON EL MÉTODO DOBLE CIEGO (double blind).**



La presente obra está bajo una licencia de CC BY-NC-SA 4.0 Internacional
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_ES.

Esta licencia permite:

COMPARTIR [copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato].

Bajo los siguientes términos:

RECONOCIMIENTO. Debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios.

NO COMERCIAL. Usted no puede hacer uso del material para una finalidad comercial.

COMPARTIR IGUAL. Si remezcla, cita o crea a partir del material, deberá difundir sus contribuciones bajo la misma licencia que el original.

Coordinadoras:

Juana Cecilia Angeles Cañedo

Alma Elisa Delgado Coellar

Christián Chávez López

Gestión editorial: Raúl J. Martínez

Corrección de estilo: Anelli Lara Márquez

Diseño editorial: Alma Elisa Delgado Coellar

