

Estética y educación para pensar la paz

Estéticas — 11
contemporáneas

Porfirio Cardona-Restrepo
Juan Carlos Echeverri-Álvarez
Directores



Universidad
Pontificia
Bolivariana

111.85
C268

Cardona Restrepo, Porfirio, editor

Estética y educación para pensar la paz / editores: Porfirio

Cardona-Restrepo, Juan Carlos Echeverri-Álvarez. – Medellín: UPB, 2019.

312 páginas : 17x24 cm. – (Colección Estéticas Contemporáneas; no. 11)

ISBN: 978-958-764-719-8 / ISBN: 978-958-764-720-4 (versión digital)

1. Estética – 2. Educación para la paz – 3. Estética – 4. Pensamiento crítico
– I. Echeverri Álvarez, Juan Carlos, editor – II. Título – (Serie)

CO-MdUPB / spa / rda
SCDD 21 / Cutter-Sanborn

© Adrián Marín Echavarría
© Beatriz Elena López Vélez
© Claudia Marcela Jaramillo
© Emilio Palacios
© Karol Restrepo Mesa
© Julieta Armella
© Oscar Aguilar Jiménez
© Polina Golovátina-Mora
© Santiago Rojas Mesa
© Yanina Carpentieri
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana
Vigilada Mineducación

© Alejandra Cardona Castrillón
© Cintia Schwamberger
© Esperanza Carvajal Castañeda
© Hernando Blandón Gómez
© Juan Carlos Echeverri-Álvarez
© Luz Teresila Barona Villamizar
© Óscar Hincapié Grisales
© Porfirio Cardona-Restrepo
© Sofía Dafuncho

Estética y educación para pensar la paz. Estéticas contemporáneas 11

ISBN: 978-958-764-719-8

ISBN: 978-958-764-720-4 (versión digital)

Primera edición, 2019

Grupo de investigación: Estudios Políticos - Facultad de Ciencias Políticas. Línea de investigación Teoría Política Contemporánea. Proyecto: El quehacer político en el marco del pluralismo estético - Radicado: 152B-09/13-36.

Grupo de Investigación: Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS). Proyecto: Creando Paz: recursos culturales y experiencias de mediación en la gestión constructiva de conflictos y su aporte a la formación de competencias ciudadanas y construcción de una cultura de paz. Radicado: 454 de 2016.

Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Pbro. Julio Jairo Ceballos Sepúlveda

Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández

Decano Escuela de Derecho y Ciencias Políticas: Luis Fernando Álvarez Jaramillo

Director Facultad de Ciencias Políticas: Carlos Alberto Builes Tobón

Editor: Juan Carlos Rodas Montoya

Coordinación de Producción: Ana Milena Gómez Correa

Diagramación: Ana Milena Gómez Correa

Corrección de Estilo: Editorial UPB

Ilustración Portada: Hernando Blandón Gómez. *Técnica:* Acrílico sobre lienzo. *Título:* Ellos

Dirección Editorial

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2019

e-mail: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Telefax: (57) (4) 354 4565

A.A. 56006 - Medellín - Colombia

Radicado: 1862-30-05-19

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito, sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

El cómic como estrategia pedagógica para la formación del pensamiento crítico

Hernando Blandón Gómez¹

Universidad Pontificia Bolivariana

Polina Golovátina-Mora

Universidad Pontificia Bolivariana

Todos los hombres desean por naturaleza saber. Así lo indica el amor a los sentidos; pues, al margen de su utilidad, son amados a causa de sí mismos, y el que más de todos el de la vista.
(Aristóteles, 1987, p. 980a).

Introducción: La relación cómic-pensamiento crítico

La relación entre los cómics y la enseñanza para el pensamiento crítico es directa, como lo evidencian trabajos abundantes dedicados al tema. La conexión ocurre a partir del funcionamiento de nuestro pensamiento. Ya en la Grecia Antigua, Aristóteles² había señalado uno de los puntos más importantes de su teoría de la percepción, la existencia de una sensibilidad común que dota a la facultad perceptiva de operaciones como la imaginación, la memoria y los sueños, de un lado, y dando cuenta del acto del pensamiento en analogía con el de la sensación, del otro. Por su parte, Rousseau (2014), también advirtió que “la primera razón del hombre es una razón sensible y nuestros primeros maestros de filosofía son nuestros ojos, nuestras manos y nuestros pies” (p. 61). Nietzsche (2014) por su parte, pretendió totalizar la forma lógico-racional representada por Apolo, con los sentidos, y la pasión y el arte representadas por Dionisio.

1 Este capítulo de libro se inscribe en el proyecto de investigación *El poder de la imagen: emancipación del hombre endeudado, a partir de Jacques Rancière*. Radicado (CIDI-UPB) 930B-17177.

2 En los libros *De Anima*, *en de Parva naturalia* y en la *Metafísica* Aristóteles desarrolla una teoría sobre la sensibilidad cuyas preguntas clave sobre qué es la percepción sensible aún no han sido resueltas, sin embargo, en estos textos el estagirita logra establecer nuevas distinciones conceptuales, al hablar, por ejemplo de la sensibilidad común. Cfr. *Libro del De Anima*, capítulo 2 del libro tercero.

Nuestro pensamiento no es lineal: las ideas no vienen una por una cronológicamente como los vagones del tren. Primero, los pensamientos no tienen una frontera precisa, la cual permite distinguir con toda la seguridad una idea de la otra, o cuál acontecimiento precisamente produce un cierto pensamiento. Las relaciones son más complejas y entrelazadas. No son planos en el tiempo, sino que se estrechan entre la memoria, imaginación y la reflexión inmediata del presente entorno. Segundo, aunque puede parecer que los pensamientos toman la forma por medio de las palabras, en la realidad son también sonidos, imágenes, tactos y olores. Finalmente, tanto fisiológicamente como en el nivel de las formas que toman los pensamientos son infinitos los procesos. Igualmente, la escritura, como la lectura y la comunicación, tampoco son procesos lineales, homogéneos o unimodales. Cualquier intento por dividir la complejidad de estos procesos para expresar la idea con un único medio, aplanar algo, como lo plantea Sousanis (2012): “(...) the nature of our thought is all-at-once, all-over, dynamic, dimensional, whole, fragmented. When, communicating (getting what’s inside-out), we funnel our thoughts down a single channel (distortion happens) something is necessarily flattened” (p. 2).

Es importante mencionar que las características del pensamiento no se encuentran en este orden preciso que en el guion original. Por tener la forma del cómic, el texto ofrece la posibilidad de organizar las palabras cada vez en un orden diferente o simultáneamente en las composiciones lo que enfatiza la simultaneidad (all-at-once), no linealidad y multidimensionalidad del pensamiento y aumenta el efecto de estas características del texto al lector. En su obra, Sousanis (2012, 2014, 2015, 2018) se pregunta qué forma tiene nuestro pensamiento e intenta visualizarlo. Él dedica su obra a contestar lo llano de la escritura académica y produce los textos en la forma más visual, particularmente en la forma de cómics o novela gráfica (Sousanis, 2015). Los cómics que él propone resuelven la brecha entre la linealidad de lo verbal y lo visual, lo cual es “simultáneo, relacional y sin la codificación del tiempo” (Sousanis, 2012, p. 3) y, sin negar ningún medio, presenta la realidad en la manera más realista, sincera y más viva (Rodríguez, 2017; Sousanis, 2012, 2014, 2018).

La sinceridad de la expresión que ofrece el cómic facilita la lectura, primero, como enfatizan todos los trabajos sobre el cómic, como herramienta de aprendizaje (Adams, 2001; Anugerahwati, 2017; Bolton-Gary, 2012; Koutníková, 2017; McCloud, 1993; McNicol, 2016; Romagnoli, 2014; Wylie y Neeley, 2016), captan la atención del lector y facilitan la lectura. De ahí que los cómics, como herramienta de aprendizaje, poseen un potencial poderoso y motivacional. Por su correspondencia más directa y adecuada al trabajo del pensamiento, el cómic facilita la recepción del texto y de sus ideas, o sea no hay necesidad de hacer doble trabajo de la traducción mental del texto lineal al texto multimodal, que es más natural para nosotros, como lo mencionamos anteriormente y como lo afirman tanto la neurociencia (Azarello, 2008; Gallese, 2015; Mroczko-Wasowicz,

2016; O’Cullaghan, 2012) como la teoría del conocimiento, los estudios de comunicación y los estudios de la literacidad (Cope y Kalantzis, 2015; Cope y Kalantzis, 1993; Cole y Pullen, 2010; Kalantzis y Cope, 2001; Kress y van Leeuwen, 2001; Romagnoli, 2014).

Segundo, la operación de los modos del pensamiento y de la expresión, dictada por los modos convencionales como por ejemplo la escritura, limita nuestro entendimiento de la situación o de un fenómeno, mientras que la expresión multimodal estimula la innovación. Sousanis confiesa (Smith, Hall; Sousanis, 2015), que la búsqueda de la forma de la presentación visual adecuada a las ideas que él pensaba expresar durante un proyecto de la investigación le trajo a las fuentes, teorías y, al fin, a la dirección inesperada: él compara la investigación con el viaje que siempre le envía a los lugares desconocidos (p. 7). Smith, Hall y Sousanis (2015) comparten la misma experiencia y confirman que transdisciplinariedad y multimodalidad de la investigación y la multimodalidad de la presentación facilitan los descubrimientos o la producción del conocimiento nuevo. Como lo plantea el semiólogo Lotman (1992), los nuevos significados siempre nacen en las fronteras de los significados convencionales y conocidos y los significados marginalizados y poco conocidos.

Descentralización de la exclusividad del lenguaje lingüístico y escrito, de la forma de expresión abre, como lo plantean varios autores (Barad, 2007; Kress and van Leeuwen, 2001; Mills, 2016; Pennycook, 2016; Sousanis, 2012) pensamiento crítico. Según la tradición del racionalismo occidental moderno (Cuypers, 2004), el pensamiento crítico cuenta con las habilidades de evaluar la racionalidad del argumento. Desde la misma perspectiva, Lau (2015, citado en Anugerahwati, 2017) define las siguientes características del pensamiento crítico-poder: “1. Entender las conexiones lógicas entre las ideas; 2. Identificar, construir y evaluar el progreso; 3. Detectar inconsistencias y errores comunes en el razonamiento; 4. Resolver los problemas en la manera sistemática; 5. Identificar la relevancia y la importancia de las ideas; 6. Reflexionar sobre la justificación de sus propias creencias y valores.” (p. 193). Estas definiciones están basadas en la separación del cuerpo y razón, razón y las emociones, lo cual, como lo mencionamos anteriormente, construyen no en la manera complementaria sino como una red (Smith, Hall, y Sousanis, 2015, p. 6), construyen nuestro conocimiento (ver, por ejemplo, Gallese, 2015; Sundin, Andersson y Watt, 2018).

Para evitar la transformación de la persona al hombre unidimensional, como lo plantea Sousanis (2015) con el argumento de Marcuse (1964), y la limitación del concepto de autonomía a la calidad innata de la razón (Cuypers, 2004), definimos el pensamiento crítico desde la perspectiva de la teoría crítica (tradición de la Escuela de Frankfurt). Kaplan (1991) señala que la teoría crítica “provea la crítica de las vividas realidades sociales y políticas con el fin de cambiar estas realidades para asegurar la mayor libertad del pensamiento y acción” (p. 362) y podemos agregar, con el fin de indicar los caminos

hacia las sociedades más justas y equitativas basados en el valor de la agencia de todos los integrantes de la sociedad; la crítica, Kaplan (1991) entiende aquí como “la fundación del criticismo del entorno” (p. 362). Autonomía en este caso como el fin central y el motor del pensamiento crítico es más que todo el camino de la autoconstrucción (Freire, 1996) con el reconocimiento de las posibilidades y la validez de los conocimientos versátiles y múltiples y la responsabilidad frente a ellos.

Reconocimiento de la validez y el potencial de las múltiples formas de la expresión estimulan y alientan la exploración y el uso de sus talentos, preferencias, intereses y necesidades en lugar de oprimirles; reconoce a la intuición como la fuente del conocimiento y el método de la investigación (Coleman, 2008; Deleuze, 1988; Grosz, 2005) interpretar, desarrollar y co-crear el original en lugar de meramente consumir o reproducirlo. Las secuencias de las imágenes como, por ejemplo, en el caso de la obra de Sousanis, revelan las repeticiones, que es inevitable en los trabajos escritos en la manera académica más convencional. Sin embargo, las imágenes les hacen más evidente porque produce un suelo fértil para la auto-reflexión y la auto-crítica que es crucial en el pensamiento crítico y el desarrollo de la autonomía. En el caso de Sousanis, la lectura más atenta muestra que las repeticiones son el proceso del pensamiento y del desarrollo de la idea.

Al ser un diálogo constante por su naturaleza – entre las imágenes y las palabras, las secuencias lineales y las piezas no-lineales, por la tensión en su naturaleza entre las tendencias contradictorias a la primera vista-, el cómic estimula el diálogo entre el autor y el lector, entre varios modos de la comunicación, percepción y cognición del lector, entre su razón y emoción, entre *logos* y *pathos*, que últimamente genera pensamiento crítico, reconocimiento de la complejidad y diversidad del pensamiento propio, de las potencialidades propias del lector y permita potencialmente evaluar los problemas y las limitaciones de los convenios sociales y prácticas tradicionales. Finalmente, el diálogo incorporado en el cómic es la red que permite trabajar sus diferentes partes como y hacia un entero (Smith, Hall, y Sousanis, 2015) estimulando la lógica de la construcción de la comunidad. Wylie y Neeley (2016) y Smith, Hall, y Sousanis (2015) valoran este potencial del cómic como un material didáctico y como el método mismo.

A partir de la literatura, podemos hablar sobre dos formas del uso de cómic en clase: primero, el cómic como material didáctico para leer, discutir, responder a las reacciones emocionales de los compañeros de clase y, segundo, el cómic como método de investigación (la creación). Son dos formas de la investigación y el desarrollo del conocimiento (por ejemplo, Adams, 2001; Bolton-Gary, 2012; Koutníková, 2017; Leavy, 2015; Sousanis, 2015). Las dos formas requieren una metodología acompañante que puede ampliar el potencial del cómic, catalizarlo en lugar del limitarlo a la lectura unidimensional como lo plantea Dahan Kaplan (1991) en su artículo sobre la enseñanza del pensamiento crítico en los colegios estadounidenses. Partimos de la propuesta pedagógica crítica: pedagogía de

esperanza (Freire, bell hooks), pedagogía de la libertad (Freire), pedagogía del diálogo y el respeto (McLaren y Giroux, 1998). Para esta propuesta el diálogo es esencial, el profesor no es la última autoridad o el portador de la última verdad (Rancière, 2010), sino que el conocimiento se produce en el intercambio, con mutuo apoyo y en la red de los conocimientos, capacidades y talentos múltiples, desde la premisa de que cada integrante de la clase tiene el conocimiento válido. Al mismo tiempo, el profesor no da libertad completa sin ninguna organización (estilo espontáneo) a los estudiantes, lo cual, como lo enfatiza Freire, es igualmente dañino como el estilo autoritario (bancario) (Freire, 1996, 2008). El profesor dirige el proceso, facilita y participa de la formación común del conocimiento. El conocimiento, sin embargo, no es común sino un bien individualizado (McNicol, 2016; Sousanis, 2015). El entendimiento de las múltiples interpretaciones posibles descentraliza el absoluto de la verdad y estímulo en la manera atractiva en la búsqueda de la multiplicidad de las interpretaciones y los significados, tanto como exploración de sus contextos, o sea el cómic estimula la localización del conocimiento que se vea como la condición crucial de la superación de la dominación y jerarquías en el conocimiento (Braidotti, 2009).

Es preciso aclarar que, aunque el caso presentado se desarrolla en un curso específico para los estudiantes de Diseño gráfico, el modelo propuesto puede usarse para la enseñanza de otros cursos y temas. El hecho de que los estudiantes estén dispuestos para la producción audiovisual facilita la elaboración de la forma del cómic, pero no del contenido, lo cual se convierte en un reto lógico y sensible para los estudiantes. En otros casos, con otros objetivos, aparecerán otros retos. Tal como se propone, es siempre importante usar las fortalezas de los estudiantes como el punto de partida en la motivación (Sousanis, Smith y Hall, 2015). Por ejemplo, en este estudio de caso el profesor Blandón tenía como fin desarrollar la capacidad del pensamiento crítico en los estudiantes de Diseño, aumentar el conocimiento sobre el contexto y la comunidad en que ellos viven para desarrollar niveles de comprensión de su territorio y descubrir el potencial humano en la comunidad, entender que el diseño es forma, herramienta y fuente del conocimiento sobre el entorno y sobre sí mismo, pero no el fin en sí mismo. Los derechos humanos fueron más una excusa, una invitación para una indagación más profunda en el campo social.

Educación para la emancipación: la experiencia estética como pedagogía crítica según Rancière

El pensamiento de Jacques Rancière estructura el objetivo principal del curso, que pretende la integración ideal en la enseñanza-aprendizaje conocida como educación holística, o

en palabras de Rancière como educación para la emancipación (Rancière, 2011), dice el filósofo que el primer paso para una educación emancipadora la da el maestro al comportarse como un “maestro de la sospecha”³, en este caso, contra la categoría explicación o el sistema explicador. Rancière propone someter a crítica el concepto de «explicación» (entre otras cosas), pero no como método, sino como política. Su filosofía no sólo razona sobre el campo de la educación sino sobre las esferas estética y política. La estética, para él, no es simplemente una especificidad del mundo del arte sino que forma parte del conjunto de aspectos que rigen a toda sociedad (realidad) y que afectan el *sensorium*, entendido como los modos de ver, decir y hacer, es decir, el ordenamiento de objetos y cuerpos y la asignación de lugares y funciones en relación con un orden social (Rancière, 2011). Por eso afirma que la estética no está desligada del mundo real ni de la sociedad ni de las reglas que la rigen. La desigualdad de estos factores es lo que Rancière denomina *Repartición de lo sensible*, según este autor los factores que más inciden en esa distribución de lo sensible son la estética, la política y la educación (Rancière, 2002a, 2002b, 2002c, 2010a, 2010b, 2011, 2017). El arte y la política, enfatiza Rancière (2002b) tienen esto en común.

El campo de la educación es el espacio de la emancipación (Rancière, 2002a, 2010a). La emancipación comienza cuando se asume el principio de igual capacidad intelectual: “Es la toma de conciencia de esta igualdad de naturaleza la que se llama emancipación” (Rancière, 2002, pp. 41-42). Rancière (2010b) resalta que la emancipación no debe ser un objetivo ni un fin, sino un axioma del que se debe partir, el principio igualitario de que todos los seres humanos son capaces de pensar por sí mismos. Por esta razón es necesario que el maestro escape de la lógica de la transmisión que aún se sostiene como práctica educativa en múltiples instituciones, Rancière la denomina educación causa-efecto, es decir, que lo percibido, sentido y comprendido por el estudiante es lo que el profesor ha querido transmitir. Afirma, además, que esta es una práctica educativa embrutecedora y que “reposa a su vez sobre un principio no igualitario: reposa sobre el privilegio de que el maestro se otorgue el conocimiento de la distancia “correcta” y del medio de suprimirla” (Rancière, 2010a. p. 20). De esta manera, la lógica de una educación para la emancipación debe realizarse en un escenario en el que la distancia entre el maestro y el aprendiz desaparezca. Este escenario estaría constituido no sólo por el maestro ignorante y el aprendiz emancipado sino, además, por una “tercera cosa” que sea “ajena tanto a uno

3 Esta caracterización fue dada por primera vez por Paul Ricoeur a Nietzsche, Freud y Marx. Según Ricoeur el filósofo contemporáneo encuentra a Freud en los mismos parajes en los que halla a Nietzsche y a Marx; los tres se erigen ante él como protagonistas de la sospecha, como desenmascaradores. (Ricoeur, 2003).

como al otro y a la que ambos pueden referirse para verificar en común lo que el alumno ha visto, lo que dice y lo que piensa de ello” (Rancière, 2010a, p. 20).

Rancière (2010a) expone a Jacotot, el maestro ignorante, quien fundó una propuesta pedagógica basada en la experiencia del “método natural universal” que rechaza a los “maestros explicadores” e intercede por los “maestros emancipadores”, aquellos que consideran que todas las inteligencias son iguales y de manera más radical que es posible enseñar lo que se ignora. Posición que abre la reflexión pedagógica sobre las relaciones entre el aprendizaje y la enseñanza. Estos aspectos serán elaborados en este capítulo como conceptos base para la experiencia estética como didáctica que logra configurar entre los estudiantes el concepto de igualdad de la inteligencia común y fundamento para la emancipación como objetivo en la educación, según el francés. Sintetizando, (Rancière, 2002, p. 2), propone como objetivo de la educación, la emancipación de las inteligencias, partiendo de la igualdad entre ellas.

Los principios de igualdad intelectual en la educación para la emancipación, se integran de manera pertinente con los objetivos pedagógicos del curso Lectura del contexto, que buscan fortalecer en los estudiantes la mirada consciente (competencias) sobre las problemáticas sociales que les permitan la creación y desarrollo de procesos gráficos (habilidades) que enriquezcan el discurso visual y conceptual del diseño. Dicho objetivo emancipador impulsó esta metodología de trabajo proyectual cuyo interés no es otro que reconocernos como un país triétnico, con un imaginario y una riqueza visual que configuran maneras diversas de ver, decir y percibir el mundo.

Durante los últimos dos años, este curso articula la metodología etnográfica con la experiencia estética como pedagogía crítica⁴ en un contexto retador entre el enunciado y el desarrollo del pensamiento crítico. Con esta metodología los estudiantes logran descubrir “lo otro” en el ejercicio de la mirada al observar, cuestionar y deconstruir el contexto observado y narrado en las salidas de campo, apoyados además, por la fundamentación teórica y las lecturas compartidas en el aula. Integrar estas acciones crean nuevas redes

4 “La pedagogía crítica se define como una instancia de formación y aprendizaje ético y político que incide en las formas de producción de subjetividades, en los procesos de construcción y circulación de valores y en la generación de prácticas sociales. Desde la propuestas de Friere pueden ser entendidas como aquellas que convocan a la re-inención, a la pregunta que desacomoda y que alienta; que desafían los discursos y prácticas desde el lugar de actuación de cada uno y que demanda un posicionamiento ético y político para orientar los proyectos de formación que se desarrollan. En palabras de Giroux, consiste, sobre todo, en una praxis política y ética, así como una construcción condicionada social e históricamente. En este sentido, la pedagogía crítica no se relaciona únicamente con las prácticas de enseñanza sino que implica también un reconocimiento de las políticas culturales que sustentan dichas prácticas” (McLaren y Giroux, 1998, p. 226).

de comprensión y conocimiento de la realidad vinculada, en este caso, con los derechos humanos. El indicador para considerar esta ruta metodológica fue la competencia expresada por los estudiantes y la calidad conceptual de los trabajos presentados durante el semestre, que expusieron que no es preciso imitar referentes sino crear referentes que incidan más allá de la imagen hacia una efectiva comunicación visual en el contexto social.

Necesitamos crear situaciones en las que sea posible integrar la metodología proyectual del diseño con la investigación con el propósito de romper la tradicional separación que es tan común en las universidades (Frascara, 2006). Esta práctica pedagógica busca formalizar la proposición de Frascara porque se circunscribe, además, con lo que Díaz (2006) denomina Enseñanza situada, la cual busca vincular de forma orgánica la escuela con la vida. Práctica que articula el contexto de ciudad con el pensamiento estético y político de Jacques Rancière. La afinidad conceptual entre ambos, temas y filósofo, crea un plexo de relaciones, una red de interacciones teóricas, políticas y emocionales que ayudan a precisar los objetivos del curso, su registro y desarrollo proyectual con los resultados gráficos del cómic. Es claro que el producto, cómic, es sólo la excusa para el desarrollo de una pedagogía crítica y las competencias del curso.

Lectura del contexto: el cómic como argumento estético-crítico

Como lo resaltamos anteriormente, la investigación es el elemento fundante en este proceso proyectual, es entendida como un campo del saber extenso que requiere de los estudiantes un pensamiento crítico en cada paso del proyecto. Investigar en *Lectura del contexto* implica observar, cuestionar, reflexionar, interpretar, traducir, proponer y materializar productos tanto desde los diversos criterios sociales, económicos y estéticos hallados como desde una postura crítica asumida frente a la problemática o situación enunciada para dar una respuesta posible mediante un producto visual bidimensional o tridimensional. Press y Cooper (2009) definen este fenómeno de la siguiente forma: “(...) el diseño debe ser considerado cada vez más como el proceso que produce experiencias llenas de significado para la gente. La creación de productos, comunicaciones o entornos es solamente un medio para llegar a este fin” (p. 18).

En esta línea de pensamiento, autores como Freire, Maclaren, Giroux y Kemmis han desarrollado propuestas para una pedagogía crítica y parten de un elemento común que es la teoría social del marxismo y el pensamiento de la Escuela de Frankfurt que propenden por el desarrollo de una pedagogía hacia la *transformación social del contexto*.

El interés primordial de estos autores es la búsqueda de la emancipación a partir de la participación en la investigación social. Otro factor común es la lucha por la desigualdad explicada desde las teorías de la reproducción en la educación. Sostienen que, por medio de la educación, se perpetúan las relaciones sociales desiguales y para evitar esto proponen un currículo crítico.

Esta metodología empieza con el cuidado de sí. Para Foucault (2016) la cultura del cuidado debe basarse en la aplicación de técnicas como medios de trabajo sobre el propio espíritu. Desde esta perspectiva el sí mismo es la relación que un ser humano tiene consigo y, alcanzada la meta, el individuo puede ocuparse de lo colectivo, así el cuidado de uno mismo aparece como una condición pedagógica y también ontológica. El cuidado de sí se enfoca hacia la construcción del *ethos* como una práctica constante del conocimiento del propio sujeto. Por esta razón, comprendido el sí mismo el diseñador avanza en el conocimiento de las necesidades o deseos de los otros y realiza el proceso necesario para dar las respuestas posibles. De esta forma, esta didáctica crítica busca, en primer lugar, sensibilizar la mirada de los estudiantes hacia sí mismos y luego como espectadores/autores del contexto social que habitan. Experiencia íntima que les faculta para profundizar en los hechos y circunstancias sociales presentes en la ciudad al analizar acciones y consecuencias, para, en segundo lugar, en lo posible, transformar o visibilizar dicha realidad.

El acercamiento inicial que realizan los estudiantes es una autoetnografía (Leavy, 2015), método que les ayuda a mirar hacia sí mismos, un autoexamen, un re-conocerse como sujeto en sus posibilidades creativas y sociales para luego enfrentar el contexto. Dos razones de carácter social que obligan a plantear una enseñanza-aprendizaje que, desde la metodología de la investigación, se inserte de forma equivalente en la metodología proyectual propia del diseño. Así, de manera precisa, se propone la etnografía –vale aclarar que los estudiantes apenas empiezan en otro curso su formación investigativa– como proceso inicial para realizar una observación de campo intuitiva pero rigurosa, se propone confrontar la realidad del contexto en que están insertos versus el imaginario establecido como verdad o como certeza social de los estudiantes.

La experiencia estética es una apuesta por el uso del cómic como dispositivo de la enseñanza del diseño socialmente consciente y responsable. Con ella se exhiben las teorías que inspiraron al profesor Hernando Blandón en la planeación del curso, la presentación del mismo con las instrucciones detalladas y el método de evaluación. Igualmente, se presentan tanto los retos que el profesor y los estudiantes enfrentan en el proceso de aprendizaje como los logros de la metodología. Por último, al final del texto, se presenta algunos productos y la evaluación realizada con esta propuesta metodológica.

Ejercicio final de semestre: ¿Medellín posible?

Presentación y metodologías

Con base en los ejercicios realizados en el transcurso del semestre se formaliza el objetivo grupal del proyecto final. La intención pedagógica busca integrar a los estudiantes con el concepto de trabajo cooperativo y colaborativo, lo que Schön (1997) denomina la reflexión en la acción, le agregaría la reflexión desde y para la realidad. Parece una metodología compleja en términos de número de estudiantes, pero la urgencia de este tipo de dinámicas en las aulas se hace cada vez más apremiante para desarticular el individualismo, conformando equipos de trabajo que refuercen el aprendizaje entre pares, esto es, que los estudiantes valoren tanto sus aproximaciones como las que elabora el otro en relación con el tema, la conceptualización y creación de la propuesta estética y, finalmente, el enfoque social que cada uno propone. La dinámica grupal amplía las posibilidades de creación-cooperación y consolida el respeto por los otros y su manera de ver el mundo.

El enunciado del ejercicio es abierto. Se presentan dos propuestas de las cuales el grupo escoge por voto, todos pueden opinar y elegir la mejor de ellas, o pueden, como ha sucedido, mezclar los enunciados dados según los criterios del grupo y crear ellos uno nuevo (participación en su propio proceso de formación, igualdad de las inteligencias). Es un marco dialógico en el que se tienen en cuenta las capacidades, experiencias e intereses del grupo o, si es el caso, por el contrario, según las debilidades de formación del grupo para fortalecer competencias. Desde esta perspectiva, se busca que los estudiantes, mediante la selección individual del tema, sientan interés por la situación problemática, deseos de profundizar, analizar, proponer o dar respuesta al tema de investigación elegido, con nuevas ideas, objetos y sistemas gráficos que potencien otra mirada sobre la cuestión para resolver o comunicar.

A partir de adjetivos opuestos como bonito/feo, incluyente/excluyente, justo/injusto etc., el grupo escogió el ejercicio sobre los derechos humanos. Por parejas investigaron los significados lingüísticos y establecieron la relación/oposición entre adjetivos. Este ejercicio gramatical se enriqueció con un giro conceptual e investigativo adicional, luego de encontrar las valoraciones económicas, sociales, psicológicas, culturales, morales e inclusive legales de los términos (se remitieron a los artículos consignados en los DDHH), se pidió a los estudiantes que dichas conceptualizaciones fuesen confrontadas en la vida cotidiana en el contexto de ciudad. En otras palabras, precisaron hallar el punto de relación entre los adjetivos asignados y los derechos humanos, verificar si esos derechos se cumplían o no. Con estos criterios cada pareja de estudiantes analizó el cuadro de relaciones y evidencias que los llevarían a seleccionar los derechos humanos correspondientes y luego a verificar su

aplicación en la vida real. Es decir, dar cuenta del *sensorium* rancieriano expuesto: los modos de ver, decir y hacer en relación con el orden social en que se aplican los derechos humanos.

Fluido- Libertad de expresión

Tomamos como fluido el derecho a la libre expresión, porque es un derecho que implica movimiento y un cambio constante en la sociedad, y esto se ve representado en las ideas que se plasman en los graffitis, en la manera de vestir, de caminar, de expresarte, de comunicarle al resto del mundo qué piensas, quién eres y qué quieres.



Estático – Derecho a la vida-Salud

Tomamos estático por inalienable el derecho a la vida y a la salud porque es un derecho vital, inamovible, fijo, que siempre estará ahí, refiriéndonos a la vida en la salud, porque una persona enferma es una persona estática. Los lugares donde se respeta la vida y se le da honor también los consideramos estables.



Imagen 1. Estática y fluidez por María Paulina Arango y Eidryn Nicoll Caicedo. Facultad de Diseño Gráfico, Núcleo 3, 2018.

CIUDAD JUSTA/INJUSTA

Artículo 1.
Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 2.
Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónoma o sometida a cualquier otra limitación de soberanía.

Artículo 4.
Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre, la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas.

Artículo 7.
Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación.

Artículo 23.
Toda persona que trabaja tiene derecho a una remuneración equitativa y satisfactoria, que le asegure, así como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana y que será compensada, en caso necesario, por cualesquiera otros medios de protección social.

Artículo 25.
Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios. Tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, vejez u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad.



Imagen 2. Ciudad Justa/Injusta por Juan José Caicedo y María Isabel Pérez. Facultad de Diseño Gráfico, Núcleo 3, 201

A continuación, presentamos las herramientas utilizadas en el curso con sus objetivos pedagógicos y, finalmente, se mostrarán algunas reflexiones sobre el proceso creativo, dos de los productos y la ficha de evaluación. Vale aclarar que, por tratarse de una mezcla entre la metodología investigativa y proyectual, la evaluación se asume en el proceso mismo de creación.

La etnografía visual (EV) replica la manera en la que un diseñador comprende el mundo y, por esta razón, su uso es connatural en esta propuesta didáctica. En este sentido, es posible tener representaciones y aproximaciones tanto subjetivas como objetivas de la realidad registrada. Como método visual y deductivo la EV permite, mediante el uso de la fotografía, el video o la multimedia, pasar velozmente de lo general a lo particular, del plano de la indagación al de la materialización. Pink (2013) dice que existen dos maneras para considerar la relación entre la etnografía y las disciplinas académicas, una es razonar en cuál disciplina esta práctica es relevante y desde qué perspectiva y la otra es considerar dónde o en cuáles disciplinas se traslapan las preocupaciones por la imagen visual, audiovisual, las tecnologías móviles y la Internet.

The result of treating the interdisciplinarity of visual ethnography from these two perspectives it that it allows us to go beyond simply seeing visual ethnography as a practical device that can be used to produce knowledge, to understand it further as a practice and way of knowing and learning in the world that might be equally analysed. (Pink, 2013, p.17)

Esta práctica audiovisual invita a reflexionar sobre el poder de la imagen o la realidad analizada desde la comprensión teórica y práctica, también sobre los significados y potencialidades del uso de los medios y las posibilidades tecnológicas, además de ponderar la subjetividad del investigador en lo que tiene que ver con la ética del mismo. La fotografía, el video y la web hacen parte indispensable de las herramientas del trabajo del estudiante-etnógrafo. Así, las imágenes registradas en las fichas se convierten en la fuente para la experiencia de aprendizaje y en el dato visual a analizar, con ellas se construye simultáneamente la estructura estética y conceptual del proyecto.

Una vez elegidos los derechos humanos y los artículos que lo respaldan cada pareja inicia el trabajo de observación y registro fotográfico que es consignado en fichas que darán cuenta de la búsqueda y los hallazgos en el contexto. De esta manera, elaboran 10 fichas cada uno, esto significa que registran 20 momentos o circunstancias distintas. Es decisión del grupo realizar una observación participante o no participante. Con el registro de la observación proceden a jerarquizar la información con la que acuerdan el enfoque conceptual.

En este contexto investigativo la experiencia estética inicia con el registro *in situ* (imagen, fotografía, video) de lo que suscitan las conversaciones que desentrañan la memoria y preguntan por las habilidades y experiencias humanas en la situación analizada. Esto lo permite el marco dialógico de lo que Páramo y Burbano (2011) han definido como los *sociolugares*⁵ (Martín, 2002; Heskett, 2005).

Al hacer uso de los componentes de un sociolugar se construyen signos identitarios (Heskett, 2005) que permiten reconocer los usos del mundo para identificar con quién se convive, el rol que se desempeña en la sociedad y el ambiente donde se interactúa (Martín, 2002). En lo cultural, el diseño posibilita la creación de entornos y componentes y da respuesta a las necesidades de las personas como apoyo a sus deseos y actividades, entre otros (Rapoport, 2003).

Herramientas de investigación

Las herramientas que sirven al desarrollo del pensamiento crítico en este curso y vinculadas a la filosofía emancipadora rancieriana, fueron, en primer lugar, la observación en las salidas de campo y la elaboración del registro visual (fichas). El cronograma de salidas de campo se entregó desde el primer día de clase con un recorrido axial norte-sur, oriente-occidente. De esta forma, las salidas de campo se realizaron en la Comuna 13, la Comuna 8, y Prado Centro. También se realizó una salida nocturna al centro de Medellín y finalmente, un recorrido en Metro hasta Bello, haciendo un transbordo por el Metrocable hasta Santo Domingo y luego hasta Bello para visitar la Casa Museo Marco Fidel Suárez, cumpliendo así con los recorridos propuestos, todos acompañados por un antropólogo. El objetivo pedagógico fue el reconocimiento del territorio desde las narrativas de sus diversas historias, dinámicas sociales y expresiones culturales presentes en sus calles, parques, avenidas y lugares que conforman el espacio público en la ciudad.

En segundo lugar, el diario de campo o libreta de apuntes es vital en este ejercicio de la mirada y la observación consciente. En él registran los datos iniciales para una

5 Un sociolugar es aquel escenario de comportamiento donde la socialización se media por los intereses y los deseos de las personas, más que por obligaciones o normas sociales. Los sociolugares, más allá del espacio material, son contenedores de las representaciones sociales y culturales, de los signos identitarios que influyen en el actuar y el bienestar tanto individual como colectivo y están mediados por una normativa institucional. Permiten explorar los aspectos interpersonales en una dimensión espacial y aportan en la construcción de acciones que influyen en el comportamiento y la conducta de quienes interactúan en él. Para la experiencia estética es vital revisar estas dinámicas culturales con el objeto de lograr una respuesta acertada a la problemática analizada por parte del diseñador.

cartografía que da cuenta de los lugares en los que se realiza la investigación de campo. Generalmente, aparte de los datos, los diseñadores realizan un registro en forma de dibujos o *sketches* gráficos del que surge la paleta de colores con los que trabajarán el diseño del producto final.

El registro visual se inserta en fichas que tienen dos apartados. El primero busca agudizar el nivel de observación del estudiante y, el segundo, su capacidad para describir-escibir el ejercicio de su mirada. La primera parte es el espacio para la descripción del registro. Muchas veces, este ejercicio de descripción les parece un poco tonto, una pérdida de tiempo, sin embargo, la experiencia demuestra que no es fácil describir la realidad, inclusive en clases de maestría en las que se han utilizado las mismas fichas, los estudiantes tienen contratiempos para describir lo que ven. Las fichas obligan a objetivar la mirada y hacer visible lo invisible, específicamente, a leer y describir la realidad registrada. Este factor cognitivo enriquece esta metodología, al no poder relatar (inventar) lo que no está presente en el registro visual.

El segundo apartado de la ficha involucra otro proceso de investigación. En cada una se deben explicitar datos de interés para la investigación: al describir el lugar, lo que sucede en el registro, se deben analizar los tipos de sujetos registrados, lo que hacen, o la dinámica de la situación, esto permite navegar la circunstancia explorada para ampliar el contexto del registro, así, resuelven el por qué, el para qué y el cómo del registro. Las fichas determinan un norte de selección hacia el objetivo del proyecto, igualmente se utilizan como material de exposición ante el grupo que puede opinar, preguntar y criticar de manera respetuosa sobre el trabajo realizado por los compañeros y aportar al desarrollo del mismo. Esto da muy buenos resultados porque los estudiantes pierden el miedo a hablar, a opinar y a colaborar y lanzan ideas porque no temen decir lo que piensan, lo que crea un clima de cooperación que mejora el trabajo en equipo (ver imagen 3).

Materialización

Seleccionados los derechos humanos, se da inicio al proceso de materialización de la idea mediante el registro en las fichas, la revisión de las notas de la libreta de campo y elaborando las conclusiones que extraen de las entrevistas, todo esto sumado a la búsqueda de literatura y referentes sobre los derechos humanos. Tal como lo explica Dondis (1992):

Buscamos un apoyo visual de nuestro conocimiento... sobre todo por el carácter directo de la información y su proximidad a la experiencia real... La visión es una experiencia directa y el uso de datos visuales para suministrar información constituye la máxima aproximación que podemos conseguir a la naturaleza auténtica de la realidad.

La experiencia visual humana es fundamental en el aprendizaje para comprender el entorno y reaccionar ante él. (pp. 14-15)

Con la elaboración del guion literario se consolida el lenguaje gráfico: el tono, el color, las imágenes y la síntesis de los diálogos que compondrán la narración gráfica. Elementos que son generalmente escogidos intuitivamente y por razones emotivo-afectivas: indignación por el otro, deseo de justicia e igualdad para los desfavorecidos, etc. Para

Día/Mes/Año	Lugar	Fotografía No.
20/07/2018	Comuna 13	1
Tema		
Casas de Invasión		
		
<p>Descripción:</p> <p>En la fotografía se evidencia un conjunto de casas aglomeradas pertenecientes al barrio 20 de Julio e Independencias. Se ven demasiado juntas, por lo que se intuye que los callejones y escaleras son demasiado estrechos como para transitar cómodamente. Son construcciones humildes, pues no cuentan con materiales óptimos, la mayoría no están pintadas o finamente acabadas y muchas de ellas, evidencian un deterioro considerable.</p> <p>Contextualización:</p> <p>En los 50s se venía dando un conflicto bipartidista en Colombia, entre liberales y conservadores. El conflicto armado se daba en el campo y muchos campesinos sufrían de sus consecuencias; ellos escapan de la violencia o de sus problemas económicos, y comienzan a llegar a la ciudad en busca de nuevas oportunidades. Como muchos no tienen poder adquisitivo, comienzan a asentarse en las zonas altas de la ciudad, (territorios del estado), donde no hay ninguna presencia gubernamental. Por ello, son barrios que no tienen ningún tipo de diseño ni planeación, surgen espontáneamente con el saber popular de las personas.</p>		

Imagen 3. Ficha Análisis del contexto. Elaborada por Mariana García López. Núcleo 3, Facultad de Diseño Gráfico, 2018, UPB.

ilustrar este proceso presentamos algunas reflexiones sobre el proceso y el desarrollo de uno de los proyectos (ver imagen 4).

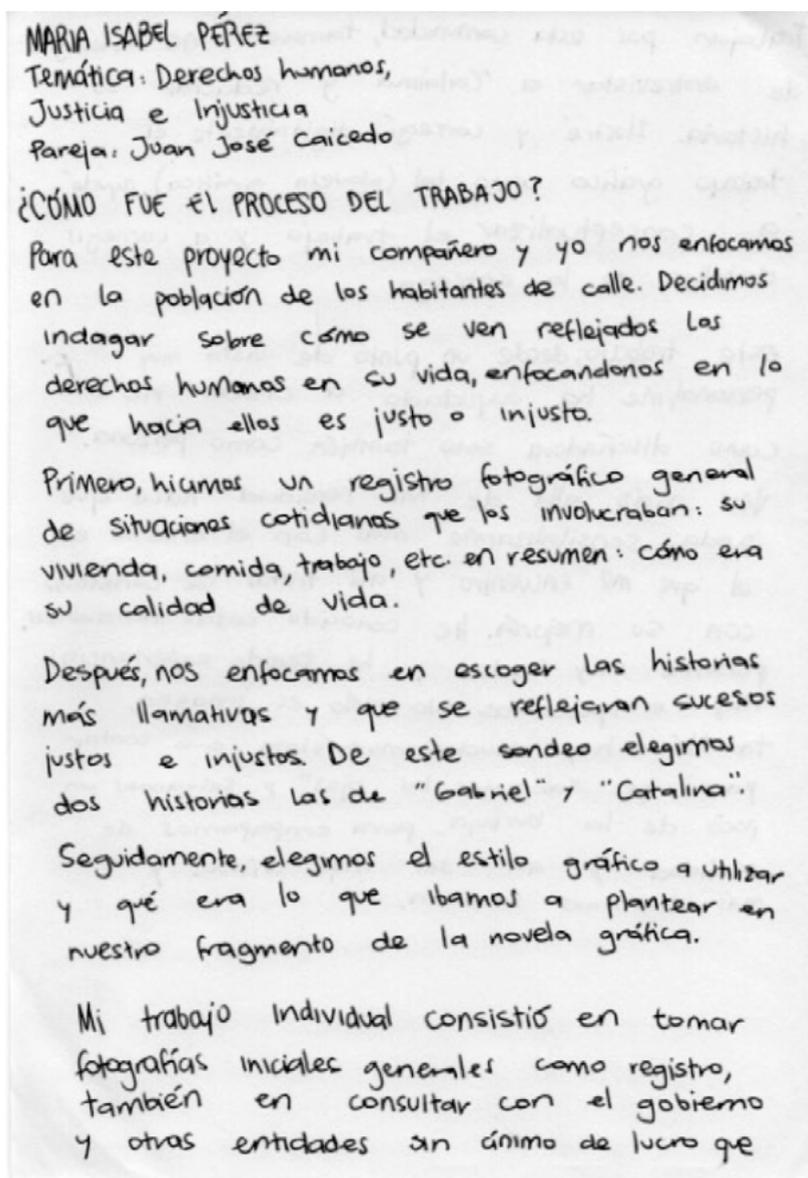


Imagen 4. Reflexión elaborada por María Isabel Pérez. Núcleo 3, Facultad de Diseño Gráfico, UPB.

Trabajan por esta comunidad, también me encargué de entrevistar a "Catalina" y redactar su historia. Ilustré y corregí digitalmente el trabajo gráfico como tal (Novela gráfica), ayudé a conceptualizar el trabajo y a corregir detalles de la entrega.

Este trabajo, desde un punto de vista muy personal, me ha ayudado a crecer no sólo como diseñadora sino también como persona.

Ver más allá de mi "realidad" hace que pueda sensibilizarme más con el entorno en el que me encuentro y así tratar de contribuir con su mejora. He conocido cosas maravillosas, personas muy fuertes y he tenido experiencias muy enriquecedoras. No sólo es imagen, también hay mucho, muchísimo que contar para que "abramos los ojos" y salgamos un poco de la burbuja, para empaparnos de realidad y así ser más críticos y más humanos también.

Evaluación

La evaluación de los procesos creativos es siempre la parte más difícil por la naturaleza diversa y compleja de cada proyecto. En el marco del curso analizado, la evaluación se realizó desde los criterios proyectuales. Es decir, considerando el paso a paso en la construcción del proyecto tanto en la investigación como en el proceso de creación. Al pensar la evaluación se hizo preciso reflexionar de manera coherente desde el planteamiento de esta metodología un inicio autoetnográfico. Cada estudiante, según Halwachs (1975 citado en Ballester, Ballos et al., 2008):

(...) Es un organismo activo y reactivo que, a través de la enseñanza, pero especialmente a través de sus experiencias en la vida diaria, y sobre todo de la coordinación de sus acciones, se dota en cada estadio de su desarrollo de una estructura determinada en la que se insertan y organizan los conocimientos asimilados. [...] Para dar una enseñanza que tenga un mínimo de eficacia es necesario explorar y conocer esta estructura de acogida tal como es y no tal como se ha pretendido que construyese. (p. 27)

En las profesiones proyectuales como el diseño, aprender es un largo proceso y según esta propuesta de investigación-proyección, debe ser mediada por el objetivo del proyecto. A partir de las actividades que realiza el estudiante se busca movilizar su conocimiento, es decir, mediante el seguimiento que el docente hace del proceso admitir deslices y aciertos en el aprendizaje. La intención formadora está presente en cada paso, lo que permite detectar fortalezas y debilidades del proyecto y del proceso de aprendizaje.

Esta metodología acoge la evaluación formativa. Por ello, de manera simultánea, los estudiantes realizan una desregularización o autorregulación, entendida como el proceso por el que la persona genera pensamientos, sentimientos y acciones, que se orientan sistemáticamente hacia el logro de las metas propuestas. Este proceso es vital para el logro de la autonomía del estudiante porque mediante la apropiación de los enunciados y la comprensión de los objetivos del proyecto el estudiante realiza una decodificación de las palabras del profesor y logra interpretar un acercamiento subjetivo a los productos que exige el enunciado y su contenido. En la asesoría el profesor indica al estudiante la claridad o dificultad de la ruta conceptual que ha tomado, de esta forma, en cada parte del proyecto se hace una realimentación de la que el estudiante es el único que toma decisiones y acciones en el proyecto.

Productos gráficos: Cómic

La portada del libro, los separadores e inclusive el nombre del libro se propone para que cualquier estudiante pueda presentar propuestas. Los estudiantes al conocer los trabajos de los compañeros ya tienen una idea general del proyecto editorial y hacen sus propuestas. Esta carátula en particular es la suma de dos ideas que por decisión del grupo se fusionó para la impresión final. Se aprovecha así, cada oportunidad para reafirmar el trabajo colaborativo y cooperativo en aras de un producto final del cual todos se sientan orgullosos.

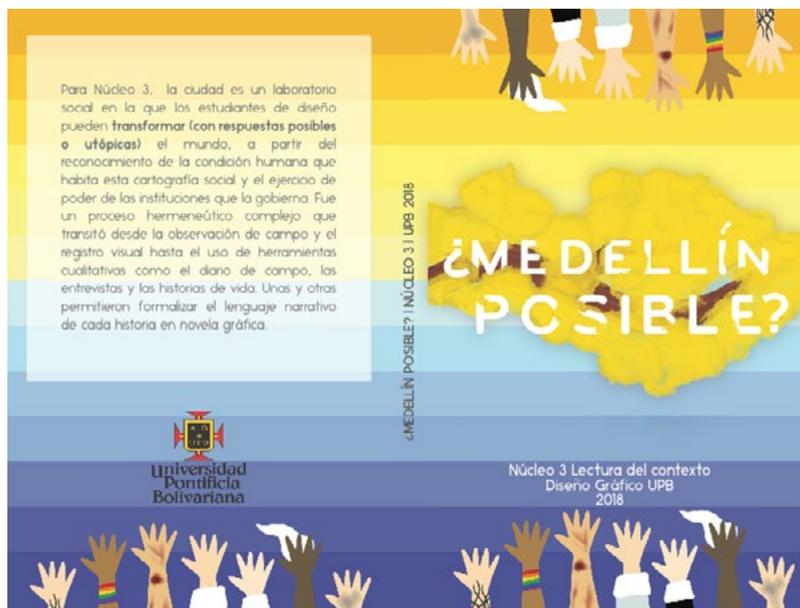


Imagen 5. Carátula del libro *¿Medellín posible?* Elaborada por Valentina Romero y Agustín Hoyos. Núcleo 3, Facultad de Diseño Gráfico, 2018, UPB.

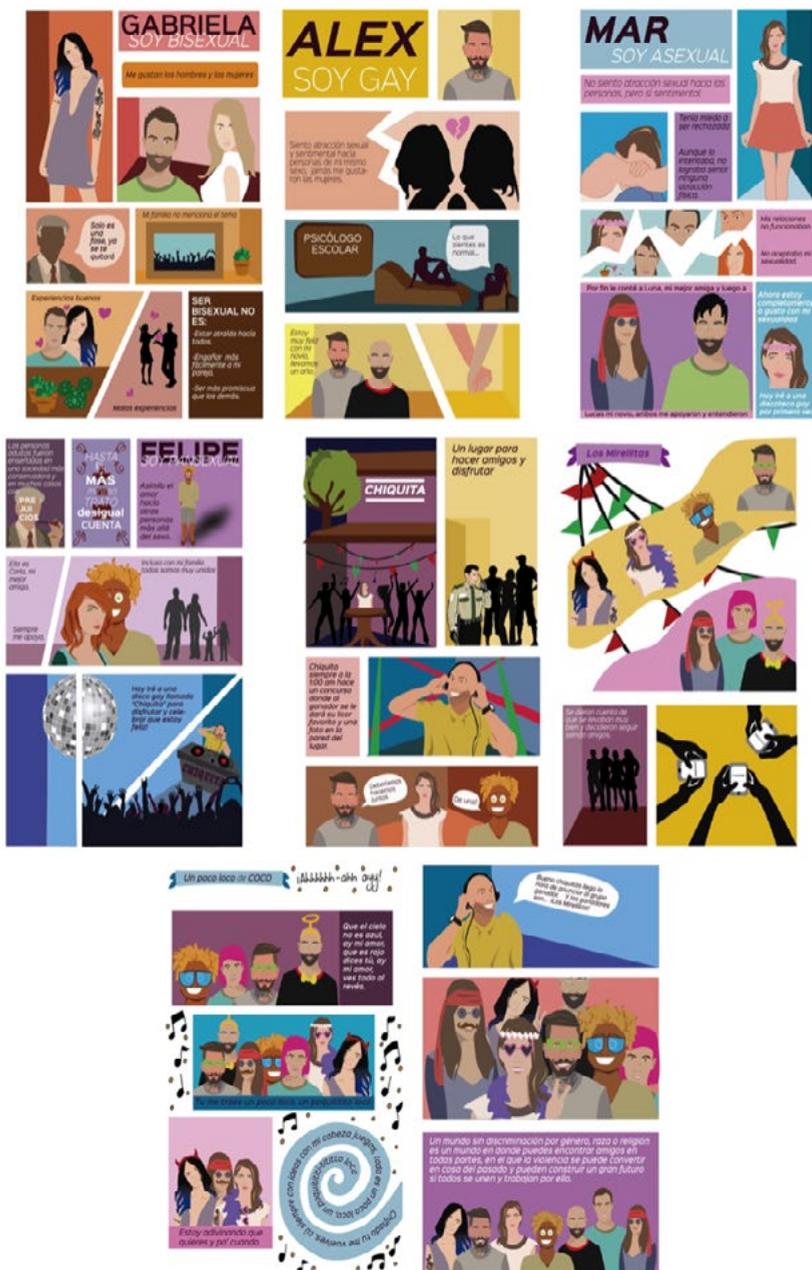
Discusión

Los resultados alcanzados en este curso permiten considerar que en el contexto de ciudad en términos de estructura social, los derechos humanos presentan grandes índices de desinformación y abandono por la falta de conocimiento por parte de la mayoría de población analizada. En efecto, los datos sobre los derechos observados no pudieron ser agrupados de manera coherente y comprensiva, pero este hecho reafirma el criterio de autonomía como objetivo pedagógico presente en la argumentación que hizo cada pareja de estudiantes sobre los derechos humanos a partir de su comprensión para interactuar con ellos, es decir, leer el contexto en la praxis.

También es posible afirmar que los derechos humanos no son valorados únicamente a partir de experiencias individuales; por el contrario, están indicando los propósitos que en general las personas les asignan; sin embargo, el ejercicio demostró el vacío de formación ciudadana al evidenciar que estos derechos no son divulgados en buena medida con otros pares. De otro lado y de manera pertinente con los objetivos del curso, los lugares de la

NÚCLEO 3 ¿MEDELLÍN POSIBLE? • AQUÍ ENTRAN TODOS

ALEJANDRA PELÁEZ BARRERA • OMAR GUEVARA MARTÍNEZ • VALENTINA MARÍN DOMÍNGUEZ



ciudad (contexto) en que se insertan y aplican estos derechos están relacionados con los oficios y trabajos escogidos por ser evidente su No aplicación en grupos minoritarios en donde es más visible su desconocimiento, grupos que Ranciére (2010) denomina, *los sin parte* (Ranciére, 2014).

El pensamiento crítico como objetivo pedagógico y la búsqueda por la igualdad de las inteligencias rancieriana se aborda desde el enunciado mismo. Proponer dos adjetivos como base para el desarrollo del ejercicio final del curso, obligó a los estudiantes a buscar *el problema a abordar* (metacognición). Asimismo, el análisis lingüístico permitió desarrollar a partir de los adjetivos opuestos: salud/enfermedad, inclusión/exclusión, natural/artificial, estática/fluida y otros más, reflexiones cualitativas sobre la ciudad que determinaron, según el tema, acercarse a la normatividad de los artículos de los derechos humanos a investigar y argumentar narrativamente en el cómic.

El paso del enunciado adjetivado al encuentro de la relación con los derechos humanos insertos en la ciudad implicó un proceso de pensamiento divergente que definió la postura crítica de cada equipo con relación a la esfera social, política y cultural de lo que pasa con los derechos humanos en la ciudad. La pareja de estudiantes que, por ejemplo, trabajó los opuestos salud/enfermedad realizó un cuadro clínico, un diagnóstico a la ciudad a partir de examinarle los pulmones (contaminación), las arterias, (vías congestionadas), un obligatorio TAC, a su cerebro (dirigentes nefastos), con el cual logran diagnosticar el Alzheimer avanzado que sufre y, finalmente, realizar un examen dermatológico que indicó que la ciudad sufre de alergia aguda en su piel (contaminación visual y auditiva).

Así, bajo estos parámetros adjetivados devinieron propuestas relacionadas con el derecho a la vida, a la muerte digna, el derecho al trabajo digno, a la libre expresión, a la igualdad, a la protección y el derecho a la igualdad, etc. Se confirmó que este proceso da cuenta de una metodología que desde el pensamiento crítico responde al uso de las herramientas cualitativas como la observación, conceptualización y materialización que son transformadas en narrativa visual.

El cómic requiere de otras lógicas y habilidades de pensamiento que pasan por la construcción del guion, que exige habilidades y competencias de escritura, sintaxis y síntesis tanto gramatical como conceptual que permiten entrar en las lógicas de la narrativa y de comprensión lectora de los espectadores. En este desarrollo los estudiantes igualmente tomaron decisiones para definir lo que en diseño gráfico se llama el sistema gráfico o lenguaje visual (formas, líneas, planos, colores, contexto, etc.). Asimismo, el tono de la historia con el que se narró visualmente, fueron decisiones importantes visual y conceptualmente porque responden no solo a las lógicas de comprensión lectora y legibilidad unidas a las estéticas de la recepción sino a criterios de innovación propios del programa de diseño.

La creación de personajes es otro momento de pensamiento crítico porque exige niveles de síntesis gramatical, narrativa visual y hasta un conocimiento mínimo sobre lo que es un perfil psicológico. Crear los personajes exige conocimientos característicos de la expresión gráfica y el dibujo secuencial para la credibilidad de la historia. De esta forma, la realidad provee los personajes pero dibujarlos y llevarlos a la parte gráfica (escenas, cuadros, viñetas, encuadres, espacialidad) cuestionó muchas habilidades del estudiante, sobretodo su capacidad narrativa (emocional y psicológica) y de síntesis visual. La técnica es otro factor a resolver, es el cómo lo voy a hacer, esta decisión que puede parecer trivial por pertenecer a las competencias del área del diseño es quizás la que produce mayores inquietudes al cuestionar no solo la narrativa visual sino la capacidad del estudiante para finalizar un cómic en seis u ocho páginas.

Conclusiones

Los resultados en general permiten confirmar la idea de que el trabajo en equipos tiene un componente creador indispensable en la formación de estudiantes ciudadanos, necesarios en el escenario profesional no solo en el diseño sino en todas las profesiones. Los diseñadores han tenido y tienen una gran responsabilidad con el mundo, por esta razón es necesario proponer la formación de un profesional autónomo y con pensamiento crítico, (diseñadores-ciudadanos) que se emocionen por ser parte de la solución o de las respuestas posibles a los problemas sociales del contexto. Un diseñador crítico que debe sentirse llamado a responder gráfica y conceptualmente desde la disciplina, sobre los problemas de pobreza, desigualdad, guerra y crisis ecológica que agobian a la humanidad.

Esta metodología sensibiliza a los estudiantes hacia los problemas sociales y abre nuevas expectativas y posibilidades de respuesta para el ejercicio profesional desde áreas increíbles como la novela gráfica y el cómic. Pensar en los derechos humanos como ejercicio social amplió las posibilidades de la investigación y diluyó la barrera cognitiva y comprensiva de lo estético hacia lo social en términos de rechazo o discriminación, sea con las empleadas domésticas, la comunidad LGBTI, o los invidentes, por mencionar algunos.

Esta experiencia cognitiva fue considerada, al principio, un poco traumática por el miedo de los estudiantes a una narrativa secuencial, a la creación de los personajes y su estética y a los contenidos. Estos miedos evidenciaron vacíos de formación en áreas del dibujo, la representación y conceptualización, sumado esto a problemas de desconocimiento social profundos. Los problemas técnicos son los más fáciles de superar y, para ello, se realizaron talleres de ilustración con estudiantes pares de semestres anteriores que disfrutaron del núcleo 3 y ahora apoyan la metodología ya vista por ellos. La parte

conceptual y social tiene diferentes variables que deben ser explicadas reiteradamente mediante argumentos éticos y sociales.

Investigar en el taller de diseño es vital para el desarrollo de profesionales-ciudadanos que puedan asumir desafíos, habilidades y conocimientos para una nueva estructura social mediada por los desarrollos tecnológicos y, como lo afirman los futurólogos, ante un mundo que cambia a grandes velocidades el diseño no es la excepción. La experiencia estética mediada por el cómic como lenguaje ha demostrado un alto impacto entre los jóvenes que han visto la publicación, su calidad gráfica y narrativa, lo que causa alegría y desasosiego al mismo tiempo, muchas veces porque cuando se menciona la palabra cómic la gente espera un producto gracioso y divertido pero, cuando observan los contenidos del libro se advierte un estado de inquietud ante el panorama de desigualdad que relata el texto, quizás con esta reacción se cumpla el cometido propuesto de transformar a la sociedad o, por lo menos, a unos cuantos.

Diseñar desde una experiencia estética como el cómic situó de frente a la comunidad que narra sus problemáticas, puso en primer plano el vacío social sobre los derechos humanos para que el diseñador desde una nueva estética, proponga aproximaciones a la situación o problema desde lo humano y lo gráfico. En ambos casos se vio que el cómic fue la respuesta estética más eficaz en términos de utilidad y en términos humanistas como formación.

Finalmente, es preciso aclarar que el diseño también tiene la potencia para agravar los problemas de un mundo individualizado, dividido e inestable. El estudiante diseñador debe preguntarse qué podrá hacer para hacer de este un mundo sostenible y para ello debe reflexionar sobre cuáles son sus conocimientos y aptitudes para lograr un barrio, una ciudad y un mundo para todos. En este sentido, se podría sintetizar que este curso logró el objetivo de desarrollar crítica en los estudiantes, un pensamiento reflexivo cuya finalidad principal es reevaluar instancias como la cultura en la que está inscrito; el que-hacer del estudiante es revisar y cuestionar los valores, costumbres y maneras de hacer, decir y pensar anquilosadas en el tiempo y presentadas como habituales o como prácticas *normales* de la cotidianidad.

Referencias

- Aristóteles. (1987). *Metafísica*. (V. García, Trad.). Madrid: Gredos.
- Adams, J. (2001). A Critical Study of Comics. *JADE* 20(2), 133-143.
- Anugerahwati, M. (2017). The Use of Comics to Strengthen Students' Critical Thinking Skills. *The 1st International Conference on Language, Literature and Teaching*: 192-198.

- Azarello, F. (2008). Neuroscience: Embodiment and Multimodality. *Materiali Corso Dottorato "Storia e Didattica delle Matematiche, della Fisica e della Chimica"*, Palermo. Recuperado de: http://math.unipa.it/~grim/dott_HD_MphCh/arzarello_Neuroscience_Embodiment_Multimod_08.pdf
- Ballester, B., et al. (2008). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo.
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway*. Durham, NC: Duke University Press.
- Bolton-Gary, C. (2012). Connecting Through Comics: Expanding Opportunities for Teaching and Learning. *US-China Education Review* 4, 389-395
- Braidotti, R. (2009). *Transposiciones: Sobre la ética nómada*. Barcelona: Gedisa.
- Cole, D., y Pullen, D. (eds.) (2010). *Multiliteracies in Motion: Current Theory and Practice*. London: Routledge.
- Coleman, R. (2008). A Method of Intuition: Becoming, Relationality, Ethics. *History of the Human Sciences*, 21(4), 104-123.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (Eds) (1993). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London: Falmer Press.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (eds.) (2015). *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*, London: Palgrave.
- Cuypers, S. (2004). Critical Thinking, Autonomy and Practical Reason. *Journal of Philosophy of Education*, 38(1), 75-90.
- Dewey J. (1925). Experience and nature. En J. A. Boydston. *The later works 1925*. (Vol.1). (pp. 3-403). USA: Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois University Press.
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.
- Deleuze, G. (1988). *Bergsonism*. New York: Zone Books.
- Dondis, D. (1992). *La sintaxis de la imagen*. (9° ed.). Barcelona: Editorial GG.
- Foucault, M. (2016). *El origen de la hermenéutica de sí*. Conferencias de Dartmouth, 1980. Argentina: Siglo XXI editores.
- Frascara, J. (2006). *El diseño de comunicación*. Argentina: Infinito.
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy and Civic Courage*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno. Recuperado de: https://books.google.com.co/books/about/Cartas_a_quien_pretende_ense%C3%B1ar.html?id=4hF-PgAACAAJ&source=kp_book_description&redir_esc=y
- Gallese, V. (2015). The Multimodal Nature of Visual Perception: Facts and Speculations. *Gestalt Theory*, 8 (2/3), 127-140. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/3c43/8844fa63c9d62a624733c254f3066f993694.pdf>
- Grosz, E. (2005). Bergson, Deleuze and the Becoming of Unbecoming. *Parallax*, 11(2), 4-13.
- Harvey, D. (2013). *El derecho a la ciudad*, (J. Madariaga. Trad.). Madrid: Akal.

- Heskett, J. (2005). *El diseño en la vida cotidiana*. Santiago, Chile: Editorial Gilli.
- Kalantzis, M. y Cope, B. (Eds.) (2001). *Transformations in Language and Learning: Perspectives on Multiliteracies*. Melbourne: Common Ground.
- Kaplan, L. (1991). Teaching Intellectual Autonomy: The Failure of the Critical Thinking Movemen. *Educational Theory*, 41(4), 361-370.
- Koutníková, M. (2017). The Application of Comics in Science Education. *Acta Educationis Generalis*, 7(3), 88-98.
- Kress, G. y Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Oxford UK: Oxford University Press.
- Lotman, Y. (1992). *O Semiosfere Vol. 3*. Tallin: Aleksandra.
- Leavy, P. (2015). *Method Meets Arts: Art-based Research Practice*. New York: The Guilford Press.
- Marcuse, H. (1964). *One-Dimensional Man*. Boston, MA: Beacon Press.
- Martin, F. (2002). *Contribuciones para una antropología del diseño*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- McCloud, S. (1993). *Understanding Comics: The Invisible Art*. Northampton, MA: Tundra.
- McNicol, S. (2016). The potential of educational comics as a health information medium. *Health Information & Libraries Journal*, 34, 20–31.
- Mills, K. (2016). *Literacy Theories for the Digital Age*. Bristol: Multilingual Matters.
- Mroczko-Wasowicz, A. (2016). Perception-Cognition Interface and Cross-Modal Experiences: Insights into Unified Consciousness. *Frontiers in Psychology* 7. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01593
- Nietzsche, F. (2014). *El nacimiento de la tragedia*. España: Losada.
- O’Cullaghan, C. (2012). Perception and Modality. En E. Margolis, R. Samuels, & S P. Stich (Eds.) *The Oxford Handbook of Philosophy of Cognitive Science*. Oxford: Oxford University Press. doi: 10.1093/oxfordhb/9780195309799.013.0005
- Páramo, P. (2011). *Sociologares*. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad Piloto de Colombia.
- Pennycook, A. (2016). Posthumanist Applied Linguistic. *Applied Linguistics*, 39 (4), pp. 445-461. doi:10.1093/applin/amw016
- Pink, S. (2013). *Doing visual ethnography*. London: Sage Publications.
- Press, M. y Cooper, R. (2009). *El diseño como experiencia*. Barcelona, España: Editorial Gustavo Gilli.
- Rancière, J. (2002 a). *El Maestro ignorante*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Rancière, J. (2002b). *Prefacio a la edición brasileña de Le maître ignorant en O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Rancière, J. (2002c). *La división de lo sensible. Estética y política*. Salamanca: Consorcio Salamanca.
- Rancière, J. (2010a). *El espectador emancipado*, Castellón: Ellago.
- Rancière, J. (2010b). *Momentos políticos*. Buenos Aires: Manantial.
- Rancière, J. (2011). *Ranciére y lo político*. Buenos Aires: Prometeo.
- Rapoport, A. (2003). *Cultura, arquitectura y diseño*. Barcelona: Edicions de la Universitat Politècnica de Catalunya.

- Ricoeur, P. (2003) *El Conflicto de las Interpretaciones* - 2da Parte - Psicoanálisis y Hermenéutica. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, C. (2017). *Comics as Pedagogical Tool. Interview with Nick Sousanis. Aprender colaborando*. Recuperado de: www.aprendercolaborando.com/comics-as-a-pedagogical-tool-interview-with-nick-sousanis/
- Romagnoli, A. (2014). *Comics in the Classroom: A Pedagogical Exploration of College English Teachers Using Graphic Novels*. PhD Dissertation. Indiana University of Pennsylvania.
- Rousseau, J. (2014). *Emilio o la educación*. Recuperado de: <http://activistasxsl.org.ve/wp-content/uploads/2014/09/Emilio-ROUSSEAU.pdf>
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Shusterman, R. (2002). *Estética pragmatista: viviendo la belleza, repensando el arte*. (González del Campo, F. Trad.) Barcelona, España: Idea Books.
- Smith, A., Hall, M y Sousanis, N. (2015). Envisioning possibilities: visualising as enquiry in literacy studies. *Literacy*, 49(1), 1-10.
- Sousanis, N. (2014). Threads: A Spinning Fable. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 11 (2), 102-106.
- Sousanis, N. (2015). *Unflattening*. London, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sousanis, N. (2018). Frames of Thought. *PMLA* 133(1), 154-159.
- Sousanis, N. (2012). The Shape of Our Thoughts: a Meditation on & in Comics. *Visual Arts Research*, 38(1), 1-10.
- Sundin, A., Andersson, K, y Watt, R. (2018). Rethinking communication: integrating storytelling for increased stakeholder engagement in environmental evidence synthesis. *Environmental Evidence*, 7(6). doi:<https://doi.org/10.1186/s13750-018-0116-4>
- Wylie, C., y Neeley, K. (2016). *Learning Out Loud (LOL): How Comics Can Develop the Communication and Critical Thinking Abilities of Engineering Students Paper presented*. At 2016 ASEE Annual Conference & Exposition. New Orleans, Louisiana. doi: 10.18260/p.25542