

ISSN N 2661-6955

**ITS JAPÓN**

# *A la Vanguardia*

*Revista científica  
Multidisciplinaria*

*Un espacio  
para la **Investigación***

*Agosto 2019*

*Vol. 8*



INSTITUTO SUPERIOR TECNOLÓGICO

# JAPÓN

*Amor al conocimiento*

## Consejo Editorial

Dra. Sheila Aguilar Pazmiño - Rectora.  
Mgs. Milton Altamirano Pazmiño - Vicerrector.  
Ing. Alexis Benavides Vinueza - Director Académico.  
Mgs. Lucía Begnini Domínguez - Directora de Investigación.  
Mgs. Daniel Shauri Romero- Docente Investigador.  
Mgs. Cristina Chamorro Benavides - Docente de Parvularia.  
Mgs. Karina Jácome Pupiales - Coordinadora de Administración.  
Chef. David Conrado Carvajal - Coordinador de Gastronomía.  
Ing. Roberto Rivadeneira Herrera - Coordinador de Desarrollo de Software.  
Lic. Ximena Figueroa Herrera - Coordinador de Estética Integral.  
Lic. Delvis Pérez Álvarez - Coordinadora centro de idiomas.  
Lic. Ivette Simeon Zamora - Directora de vinculación con la sociedad.  
Ing. Franklin Llumiquinga Gualichico - Coordinador Mecánica Automotriz  
Dr. Guillermo Ordoñez Lopez - Director General Sede Sto. Domingo

Esta es una publicación cuatrimestral del Departamento de Investigación y Vinculación con la colectividad producido en Quito-Ecuador.

Coordinación Editorial Dirección:

Lucía Begnini Dominguez.

Coordinación Editorial:

MiltonAltamirano Pazmiño,

Alexis Benavides Vinueza.

Diagramación: Sebastián Gallardo Ramírez.

Corrección de Estilo: Lucía Begnini Domínguez.

Diseño: Sebastián Gallardo Ramírez.

Articulos de docentes investigadores Instituto Superior Tecnológico Japón:

Hishochy Delgado Mendoza

Mayelin Madrigal Contrera

Luis Guillermo Ordóñez López

José Daniel Shauri Romero

Susana Magdalena Cobeña Cobeña

# EDITORIAL

Itsjapón a la vanguardia es nuestra revista institucional que propone ser referente en temas de investigación y difusión del accionar del Instituto Tecnológico Superior Japón.

Este medio desde su primera edición en el 2017, se ha convertido en un espacio de consulta para docentes, estudiantes y administrativos, que les permite estar al tanto de cómo la investigación fortalece los procesos educativos, ya que, ante los cambios acelerados de conocimiento y la diversidad de paradigmas, se requiere contar con medios de difusión alternativa que permita evidenciar los procesos de investigación que se encuentra llevando adelante el Instituto Tecnológico Superior Japón.

Es así que mediante resolución **OCAS-ITSJ-SE-RO- NO0055-2018-ACTA-No. OCAS-ITSJ-PDFI-No 0055-2018- DMQ 15 DE OCTUBRE DEL 2018 PDFI EL HONORABLE**

**CONSEJO ACADÉMICO SUPERIOR** aprobó el nuevo enfoque del modelo de investigación propuesto que se sustenta a partir de la necesidad de ir mejorando los procesos de investigación y en base a que la gestión social y tecnológica del conocimiento y los aprendizajes, parte de la articulación de las funciones sustantivas para la concreción de proyectos de alta pertinencia que integran la investigación y la formación en los emprendimientos sociales y la dinámica que hace posible la divulgación y la formación de las actorías para el desarrollo de la innovación y el desarrollo de proyectos de vinculación. Donde la característica de actuación en redes a través de las plataformas interinstitucionales, propicia que se convierta en el mayor acelerador de la innovación social. El cambio en la visión y perspectiva de la vinculación hacia la gestión del conocimiento, implica que se planteen procesos, procedimientos y acciones necesarias para concretar la integración de las funciones sustantivas, los actores, así como los productos y servicios del saber que generan las instituciones de educación superior.

***Bienvenidos***



# ÍNDICE

Entrevista Dra Catalina Vélez, presidenta del Consejo de Educación Superior .....	<b>4-13</b>
Experiencias pedagógicas en las relaciones de aprendizaje de las asignaturas: filosofía, expresión corporal y anatomía .....	<b>14-31</b>
Discurso crítico sobre artes visuales en educación superior del diseño gráfico .....	<b>32-39</b>

# ENTREVISTA DRA CATALINA VÉLEZ. PH.D PRESIDENTA CONSEJO EDUCACIÓN SUPERIOR

## Perfil Personal

### Dra. Catalina Vélez

Doctora en "Desigualdades e Intervención Social, Multiculturalismo, Interculturalidad y Diversidad" por la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla - España. Es también magíster en Estudios Latinoamericanos con mención en Estudios de la Cultura por la Universidad Andina Simón Bolívar. Cuenta con una larga trayectoria como docente e investigadora. Ha sido de primaria y secundaria; con énfasis en educación superior: es profesora de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (desde 1999 hasta la actualidad), Universidad Andina Simón Bolívar (desde 2002) y Politécnica Salesiana (1997-2004), así como profesora invitada en varias universidades de Brasil, Argentina y España.

Sus principales líneas de investigación son: interculturalidad, género y educación, inclusión y equidad, educación superior y antropología sociocultural.

Autora de varias publicaciones y artículos académicos, entre los que se destaca el libro



"La interculturalidad en la educación: reformas curriculares de Ecuador, Perú y Bolivia". Sus investigaciones y cátedra dan cuenta de su interés por la interculturalidad y la educación como mecanismos de calidad, equidad, inclusión y movilidad social.

Consejera académica del Consejo de Educación Superior desde septiembre de 2016; actualmente, preside dicho Consejo desde enero de 2018.

# CUESTIONARIO

## **1. Como primera presidenta mujer del Consejo de Educación Superior, indique las acciones que ha desarrollado en beneficio de la calidad de la educación superior.**

La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) garantiza que la elección de los consejeros académicos del Consejo de Educación Superior (CES) se efectúe a través de concurso público de méritos y oposición, en función de criterios tales como áreas de conocimiento, equilibrio territorial y género.

Menciono lo anterior, porque a nivel institucional la igualdad de oportunidades permite que la presidenta(e) sea elegida(o) entre sus integrantes en las mismas condiciones.

Durante mi gestión, que inició en enero de 2018, hemos trabajado de manera permanente por fortalecer el sistema de educación superior con criterios de calidad, pertinencia e inclusión. Entre las principales acciones cabe destacar las siguientes:

• Reforma a la LOES con la participación de todos los actores del sistema.

• Se han expedido: 10 reglamentos, tres normas y tres instructivos.

• Se han reformado 28 reglamentos en función de las necesidades del sistema de educación superior.

• Se han aprobado 1239 carreras y programas :

o 400 programas de posgrado.

o 418 carreras de tercer nivel.

o 421 carreras de nivel técnico y tecnológico.

• Se incrementó en más del 300% la aprobación de programas de cuarto nivel respecto al año 2017.

• Se aprobó el informe favorable para la creación de una nueva universidad y la creación de cuatro nuevos institutos tecnológicos.

• Se ha fortalecido la oferta académica en la Amazonía ecuatoriana, con la aprobación de 17 carreras y la creación de dos sedes de la Universidad Estatal Amazónica en los cantones El Pangui y Lago Agrio, y dos centros de apoyo de la Universidad Nacional de Educación en Francisco de Orellana y Macas.

• Desde la LOES se ha trabajado en el fortalecimiento y revalorización de la educación superior técnica y tecnológica.

• Hemos llevado a cabo acciones para prevenir y erradicar la violencia de género en las instituciones de educación superior (IES):

oFirma del Manifiesto por la erradicación de la violencia contra la mujer en la educación superior.

oAprobación y socialización del Protocolo de prevención y actuación en casos de acoso, discriminación y violencia basada en género y orientación sexual en las IES.

oImplementación del Plan de Igualdad en 34 IES.

oDesarrollo de eventos, de carácter público, sobre enfoque de género y educación superior en varias ciudades del país.

•Estamos trabajando en la construcción del portal del Sistema integral de información de la educación superior (SIIES) en coordinación con la SENESCYT y el CACES.

## **2. Aprendemos desde la diversidad, con la diversidad y para la diversidad ¿Cómo relacionar este aprendizaje al aseguramiento de la calidad de la educación superior?**

El Ecuador es un país diverso. No podemos hablar de calidad en la educación superior sin considerar la diversidad de género, étnica y cultural del Ecuador, solo así se puede lograr una real integración y asegurar el principio de igualdad de oportunidades. La diversidad es una realidad que debe incorporarse en la oferta académica, proyectos de investigación y vinculación con la sociedad. La normativa emitida desde el Consejo de Educación Superior define lineamientos para que las instituciones de educación superior, en uso de su autonomía, presenten propuestas pertinentes al contexto local y regional, en los que se respete la diversidad y al mismo tiempo esta sea un eje central de la educación superior.

## **3. ¿Cómo integrar la educación superior con otras políticas sociales?**

Como punto de partida, es importante recordar que las IES tienen una función social. Esto implica contribuir a resolver las necesidades del país a través del desarrollo de conocimiento, ciencia, tecnología e innovación. Las IES no pueden, ni deben funcionar aisladas, sino deben mantener constante contacto con otros actores, como son la sociedad civil, empresarial y el sector público.

En el Reglamento de Régimen Académico del CES se propone la articulación de estos actores a través de la conformación de Redes Académicas. La interacción entre quienes conforman el Sistema de Educación Superior y el resto de actores sociales sirve de anclaje para que la gestión académica tenga un impacto verdadero y sostenible con la comunidad.

## **4. ¿Hay una educación superior sin una visión social?**

La educación es un derecho humano, indispensable para el desarrollo integral y sostenible, por ello resulta impensable concebir a la educación superior sin la sociedad. La meta de la educación es la mejora de la calidad del nivel de vida de las personas y de la sociedad, sin una visión social, la educación carece de sentido y su intencionalidad puede ser cuestionable y perjudicial para el crecimiento y desarrollo de los pueblos.

## **5. Desde su punto de vista ¿Qué es calidad en la educación superior?**

La calidad implica un esfuerzo constante y colectivo por mejorar, que requiere del compromiso y participación de todos los actores del Sistema de Educación Superior; es decir, es corresponsabilidad de todos. La pertinencia, inclusión, respeto a la diversidad,

democratización del acceso, igualdad de oportunidades, autonomía responsable, producción de conocimiento, diálogo de saberes y las necesidades de los ciudadanos son fundamentales para una educación superior de calidad.

Hemos de comprender que la calidad no puede definirse desde la autoreferencialidad o experiencias aisladas. La calidad se construye en la cultura institucional de cada centro de estudios, de esta manera se evita la homogenización negativa que transgrede la diversidad y libertad académica. El Estado tiene la responsabilidad de proponer modelos de evaluación y requisitos para la creación de oferta académica y esto en ningún momento debe ser contrario a la heterogeneidad que nutre al Sistema de Educación Superior.

#### **6. ¿Considera usted que con los lineamientos establecidos la educación superior ha mejorado?**

Considero que se han dado avances significativos. Se han generado procesos para el aseguramiento de la calidad de la educación superior. Contamos con la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), con organismos que rigen el sistema y con normativa especializada. Es decir, tenemos una estructura institucional que rige al Sistema de Educación Superior y busca una adecuada articulación con los diversos actores del sistema y de la sociedad.

Desde el CES hemos expedido reglamentos, normas e instructivos que han contribuido a mejorar los estándares de calidad de la educación superior, con criterios de inclusión y pertinencia. Hemos logrado incrementar y ampliar la cobertura, optimizar la gratuidad de la enseñanza pública, elevar la tasa de matrícula,

contar con un mayor número de académicos con formación de cuarto nivel, entre otros. Sin embargo, persisten brechas que reproducen estructuras de desigualdad. Este es un problema y una meta pendiente que nos llama a trabajar de manera mancomunada.

Cabe mencionar, que mantenemos una política de apertura al diálogo con todos los actores del sistema, lo que nos ha permitido trabajar de manera articulada y llegar a consensos en beneficio de la educación superior del país. El contexto político situacional es diferente, el Sistema de Educación Superior, que incluye a IES y órganos rectores, ha madurado y esto genera un espacio en el que el diálogo es más fluido y necesario.

#### **7. ¿Cuáles son los retos que tiene el Consejo de Educación Superior para el futuro en relación con el aseguramiento de la calidad de la educación superior?**

A mi criterio persisten varios desafíos, entre los más importantes señalo:

- Trabajar por la consolidación del Sistema de Educación Superior.
- Definir estrategias para promover la actualización y el mejoramiento docente.
- Generar una cultura de investigación en las IES, en articulación con la sociedad y sus necesidades.
- Fomentar la vinculación con la sociedad como una función sustantiva de las IES, articulada a la docencia y a la investigación.
- Promover una relación más estrecha entre los sectores académico y productivo para atender las necesidades del país y la demanda laboral.

- Identificar estrategias en pro de la homologación de títulos a nivel regional.
- Crear mecanismos que simplifiquen y promuevan la internacionalización de los programas de posgrado en el Ecuador.
- Ejecutar el Plan Integral contra el acoso y la violencia de género en el sistema de educación superior.

## **8.¿Cómo reforzar la calidad educativa en una sociedad cada vez más compleja y diversa?**

En los últimos años, el Ecuador ha apostado por la educación y ha mejorado su sistema educativo en todos sus niveles. Reconocemos lo avanzado, empero, todavía nos falta camino por recorrer, y es ahí donde radica la importancia de los aportes que puedan entregar las IES, mediante el diálogo, el debate y la reflexión en torno a la construcción de una educación superior pertinente y actualizada que coadyuve al desarrollo y progreso de nuestro país.

La educación ha de responder a la complejidad y diversidad de la sociedad. Es paradójico que mientras la ciencia avanza, la educación se estanque en procesos burocráticos. El Reglamento de Régimen Académico y otra normativa del CES reconoce este contexto, de manera que la normativa está pensada desde el dinamismo que demanda la sociedad.

Como Consejo de Educación Superior tenemos la obligación de velar por una oferta académica de calidad y pertinente, por instituciones que trabajen mancomunadamente en el fortalecimiento del sistema, a través de la autorregulación y del mejoramiento constante, ese es nuestro deber, esa es nuestra razón de ser.



# EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN LAS RELACIONES DE APRENDIZAJE DE LAS ASIGNATURAS: FILOSOFÍA, EXPRESIÓN CORPORAL Y ANATOMÍA

## AUTORES:

Hishochy Delgado Mendoza  
Mayelín Madrigal Contrera  
Luis Guillermo Ordóñez López José Daniel Shauri Romero  
Susana Magdalena Cobeña Cobeña

## RESUMEN

Las experiencias docentes, las historias de relaciones de aprendizaje y las experiencias vividas en contextos educativos; los discursos dialógicos para reflexionar respecto al trabajo por proyectos, a los proyectos de trabajo y a la colaboración como concepciones educativas (Hernández, 2010), han sido tratados en este artículo a través del diseño cualitativo: investigación-acción. El presente trabajo tiene como propósito agenciar las tres propuestas/concepciones educativas – antes mencionada- en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la carrera de Educación Parvularia. De ahí que respondemos a la pregunta problema ¿cómo aprender desde los trabajos por proyecto, los proyectos de trabajo y desde la colaboración en Educación Parvularia?

## PALABRAS CLAVE:

Trabajo por proyectos, proyectos de trabajo, relación de proyectos, construccionismo social, experiencias de colaboración.

1 Doctorando en Artes y Educación (Universitat de Barcelona, España, 2015-2019), Magister en Ciencias de la Educación (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2012-2015), Licenciado en Historia del Arte (Universidad de la Habana, Cuba, 2004-2009); Docente Investigador del Instituto Superior Tecnológico Japón.

2 Docente e investigador en el Instituto Superior Tecnológico Japón, Docente en Medicina y Cirugía UCE. Especialista en Salud Pública y Administración de Salud UCE. Director Ejecutivo Fundación Niñez y Vida. Director General del ISTJ, Investigador y autor de varios artículos y revistas para OPS y las revistas científicas del ISTJ y otras Universidades. [guiordol@gmail.com](mailto:guiordol@gmail.com)

3 Docente e investigador en el Instituto Superior Tecnológico Japón. Magister en Docencia y Desarrollo del Currículo. Licenciado en Ciencias de la Educación mención en Informática, Universidad Central del Ecuador. Director Académico del Instituto Tecnológico Superior Japón. [josedanielshauriromero@hotmail.com](mailto:josedanielshauriromero@hotmail.com)

## ABSTRACT

Teaching experiences and stories of learning relationships in educational contexts; dialogic discourses to reflect on project work, work projects and collaboration as educational conceptions (Hernández, 2010), have been treated in this article through a social constructionist approach to qualitative research design and observation participant as a means of boarding. The purpose of this work is to organize the three educational proposals / conceptions - mentioned above - in the teaching and learning processes of the Nursery Education career. Hence we answer the problem question: how to learn from work by project, work projects and from collaboration in Nursery Education?

## KEYWORDS:

project work; work projects; project relationships; social constructionism; collaborative experiences.



# INTRODUCCIÓN

Cuando se pensó en el desarrollo de la presente investigación se realizó con la finalidad de encontrar otras formas de enseñanza, desde una perspectiva de cambios en las aulas de clases con la aplicación de concepciones educativas revolucionarias como Trabajo por proyectos, proyectos de trabajo y experiencias colaborativas en Educación Parvularia; obedeciendo a la transformación de las competencias que encaminen a las acciones educativas a otros escenarios donde obedezcan a las necesidades de saber para la vida, para solución de problemas sociales.

La importancia del tema radica en responder a un cambio desde las actividades de las aulas de clases, pasando de una metodología de contenidos con tinte tradicional a una nueva propuesta educativa de colaboración, como es Trabajo por proyectos, aunque en ocasiones se piensa que es un trabajo de difícil elaboración, resulta una herramienta trascendental para llegar a un aprendizaje adecuado y significativo; proyectos de trabajo a convertir las aulas de clases en un laboratorio complejo; pero flexible donde el estudiante tenga autonomía basada en un aprendizaje responsable, dejando en el pasado esa forma estricta de como enseña el docente y como percibe los contenidos el estudiante; de la misma forma el aprendizaje colaborativo.

Siendo esta nueva tendencia educativa un verdadero reto para quienes hacemos educación este noble acto de conciencia, de cambios, de romper paradigmas desde una visión de generar nuevas tendencias del saber pensar y hacer, el objetivo de la investigación es ofrecer a los estudiantes nuevos contextos en el que se desarrollan las clases en el Instituto con un aporte de nuevos conocimientos donde se integren desde las aulas a las vivencias propias de los espacios en los que ellos se desenvuelven. Por lo expuesto es donde el docente y los estudiantes se vuelven protagonistas e innovadores de su proceso de

enseñanza-aprendizaje debido a que cuando el docente decide modificar su clase su Único objetivo mejorar los procesos de aprendizaje y formación de sus estudiantes (Rosales, 1992, p. 22)

El enfoque cualitativo lo que nos modela es un proceso inductivo contextualizado en un ambiente natural, esto se debe a que en la recolección de datos se establece una estrecha relación entre los participantes de la investigación sustrayendo sus experiencias e ideologías en detrimento del empleo de un instrumento de medición predeterminado (Sampieri, 2006) Por lo tanto, la investigación

permite conocer las cualidades desde una visión de acción y permite el estudio de casos en los contextos educativos que se han aplicado; así mismo se aplicó la investigación de campo donde se determinó las necesidades propias para implementar procesos de cambios desde contextos innovadores y creativos, donde el estudiante sea dinámico e investigador en base a su contexto y a sus propias necesidades; el artículo expone Trabajo por proyectos, donde se presenta una perspectiva de este trabajo sus teorías y su aplicación en las aulas de clases como una nueva tendencia educativa, de la misma manera la inserción filosófica en la Educación Parvularia desde una concepción en el contexto de una clase donde se experimente con lo nuevo, donde el aspecto investigador tenga autonomía de sus aprendizajes y el aprendizaje cooperativo con la aplicación del aprendizaje vivencial donde el accionar de los estuantes establezca un vínculo de confianza, el trabajo en equipo generando un nuevo conocimiento, de la misma manera la metodología aplicada que permitirá el desarrollo de la investigación, así mismo como se determinan las conclusiones de artículo de investigación. Sí mismo el construccionismo social donde dice que la realidad no existe de manera independiente a nuestras acciones, sino que la producimos por medio del lenguaje entendido como una práctica y es precisamente la práctica en la que se ha convertido las clases objeto de investigación.



# TRABAJOS POR PROYECTOS: PROPUESTA DE FERNANDO HERNÁNDEZ EN LA PRAXIS EDUCATIVA EXPRESIÓN CORPORAL

A partir de la lectura, observación y comprensión de una entrevista que le realizó María Domingo-Coscollola a Fernando Hernández Hernández para la revista DIM UAB Número 17 el 9 de junio de 2010, en la que dicho autor daba a conocer el concepto, los rasgos, las funciones, los principios e importancia de los trabajos por proyectos; pude orientar mi labor docente e investigativa en aras de entender las nuevas relaciones dialógicas entre estudiantes- profesores y aprendizaje.

Es una historia que comienza en el año 1983 y buscaba cambiar la posición del docente con respecto a la escucha de los alumnos. En forma de diálogo. Ya no es una manera de hacer, ahora es una concepción de la educación. Tiene esencialmente tres ideas:

-Mirar a las criaturas con otros ojos, considerandolas como portadores de saber.

-Pensar que se aprende en círculo, se aprende a partir de las interacciones.

-La clase es un centro de investigación, es un laboratorio donde se construyen experiencias. (Hernández, 9 de junio de 2010).

Hablaba de la necesidad de la experiencia de aprendizaje con los propósitos de promover la imaginación pedagógica, motivar a las personas a aprender, enfrentar sus miedos en espacios de relación pedagógica que conduzcan a la perspectiva de viaje, a la aventura, donde no sabes con lo que te vas a encontrar; pero, al mismo tiempo, te produce placer y te incita a continuar. En resumen, aprender como forma de relación. (Hernández, 9 de junio de 2010). Estas relaciones de aprendizaje son dinámicas, cambiantes, lo que fue ayer trabajo por

proyectos deviene en proyecto de trabajo y puede que mañana deje de llamarse de tal y más cuál manera para convertirse en una de las reflexiones de Fernando Hernández durante la entrevista, la cual he transcrito a continuación a través de un diálogo:

María Domingo: Para finalizar, ¿te gustaría hacer alguna reflexión sobre trabajo por proyecto y educación?

Fernando Hernández: Bueno, la reflexión clave es que ya nosotros no hablamos ni de proyectos de trabajo, ni de pedagogía de proyecto, ni de trabajo por proyectos, esto forma parte de nuestra historia y de nuestra memoria, pero ya nosotros no hablamos así, entonces ahora de lo que estamos hablando y de lo que estamos llevando al aula e investigando sobre ello es aprender como forma de relación y al aprender como forma de relación, relacionamos experiencias, relacionamos sujetos y relacionamos conocimientos y al establecer todas estas relaciones, el aula se convierte en una relación de proyectos.

Fue así como aproximé mi labor docente e investigativa a los proyectos. No obstante, me quedaba la duda conceptual y procedimental del trabajo por proyectos y los proyectos de trabajo, más que dedicarme a encontrar diferencias entre ellos, decidí asimilar, adoptar y orientar la acción educativa por el camino de las relaciones que generan los distintos proyectos en el aula, sus vínculos, las incertidumbres, los imprevistos; de manera que tanto la memoria del trabajo por proyectos como las ideas que caracterizan al proyecto de trabajo, que posteriormente leí en el artículo: Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas.

### Trabajos por proyectos

de racionalidad, fueron pilares, detonantes y motivos fundamentales para la praxis que en este capítulo narro y describo.

Nuestra clase se convirtió en la propuesta de laboratorio, esta vez para escribir un libro de ensayos, cartografías visuales críticas y reseñar críticas a partir de entrevistas audiovisuales narrativas. Así nos adentramos en lo que Hernández (2000) denominó "nueva

racionalidad" cuando hacía alusión del contexto en el que se desarrolla el proyecto de trabajo. No pude dejar de citar a qué se refería con "nueva racionalidad" y me tomé la atribución de mostrar la siguiente cita:

Una racionalidad que demanda «cambiar radicalmente la manera de razonar heredada del pasado, su memorismo normativo, su reproducción simple» y sustituirlo por «la cooperación, el sentido de la responsabilidad, la capacidad de relacionar unas cosas y fenómenos con otros y así descubrir en todo momento los brotes emergentes de lo nuevo.» Sobre todo, si tenemos en cuenta, como señalan autores como Castells, Hargreaves o Majó (Zabalbeascoa, 1999), «por primera vez en la historia, nos encontramos con que el ciclo de renovación del conocimiento es más corto que el ciclo de la vida del individuo, y esto hace urgente un replanteamiento absoluto del sistema educativo: lo que aprendemos para formarnos no nos servirá para toda la vida». (p.40).

De manera que la nueva racionalidad pone en crisis las clases con indicaciones estrictas y fórmulas para enseñar, van de la mano con los proyectos de trabajo en tanto tienen licencia para la reflexión y la inmanencia y la inmediatez. No responde –obedientemente– a un guion que el docente elaboró premeditadamente y con

cierto rigor metódico a seguir. Entonces, ¿qué propician los proyectos de trabajo?

Los proyectos de trabajo son concebidos en "un lugar", entendido en su dimensión simbólica y como referencia de una concepción educativa y del conocimiento que puede permitir lo siguiente:

a) Acercarse a la identidad de los alumnos y favorecer la construcción de la subjetividad a partir del desarrollo de una serie de competencias que les permitan comprenderse e interpretar el mundo en el que viven.

b) Replantear la organización del currículum por materias y la manera de plasmarlo en el tiempo y el espacio escolar. Lo que hace necesario desarrollar una propuesta de currículum que no sea una representación del conocimiento fragmentada, sin solución de continuidad y alejada de los problemas que viven y a los cuales necesitan responder los alumnos en sus vidas.

c) Tener en cuenta lo que sucede fuera de la escuela, las transformaciones sociales y en los saberes, la apertura hacia los conocimientos que circulan fuera del aula y que van más allá de los contenidos especificados por currículum básico.

d) Replantear la función docente teniendo en cuenta un nuevo papel de facilitador que ayuda a problematizar la relación de los estudiantes con el conocimiento, en un proceso en el que el profesor ACTÚA como aprendiz. En este replanteamiento la importancia de la actitud de escucha del educador sirve de base para construir con los alumnos experiencias sustantivas de aprendizaje. (Hernández, 2000, pp. 41-42).

# PROYECTOS DE TRABAJO: UN AGENCIAMIENTO CONSTRUCCIONISTA SOCIAL DE LA FILOSOFÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA

Con frecuencia (docentes, estudiantes, investigadores, administrativos en contextos educativos) aludimos a la necesidad de innovar: un deseo reprimido que se muestra todavía movido por la inercia; queremos cambiar los modelos, estilos y miradas respecto a las maneras de enseñar y aprender. Sin embargo, pocas veces encontramos una genuina y verdadera revolución pedagógica. Vivimos – con frecuencia- ese engaño o inauténtica forma de reivindicación que termina siendo contradictoria. Puede que no haga falta quedarnos en el sinsentido de una reproducción poco productiva y carente de reflexión crítica; de lo que sí estoy convencido es de la pertinencia de una nueva educación que se desarrolle a través de agenciamientos rizomáticos, la desobediencia, los afectos en tanto efectos y los proyectos de trabajo.

Un agenciamiento es precisamente ese aumento de dimensiones en una multiplicidad que cambia necesariamente de naturaleza a medida que aumenta sus conexiones. En un rizoma no hay puntos o posiciones, como ocurre en una estructura, un árbol, una raíz.

En un rizoma solo hay líneas. (Deleuze y Guattari, 2016, p. 20).

Cuando Daniel Shauri (Director Académico del Instituto Japón en Santo Domingo, Ecuador) me propuso “impartir” la “asignatura” Filosofía a tercero de Educación Parvularia, me sentí satisfecho, con ansias de comenzar de inmediato, y más que para impartir una asignatura era para compartir experiencias de aprendizaje. De eso se trata, de interactuar en contextos educativos. La concepción institucionalista de la Filosofía como asignatura para mí entró en crisis hace cuatro años, desde que repensé sus nociones y valoré la connotación de “amor a la sabiduría”, y le di valor a la doble cualidad de la virtud: intelectual y moral; un significado bastante trillado, pero poco concientizado. Entiendo a la filosofía como el agenciamiento del saber ser y el saber aprender en unicidad y armonía. La filosofía fortalece las capacidades críticas respecto a cuestiones ontológicas, epistemológicas y estéticas en ambientes educativos. Cuando se quiere pensar y hacer las cosas con facultades en potencia, emerge la acción filosófica por antonomasia. La historia de la filosofía constituye un campo

de estudio ya recorrido por mí hace quince años. La he vivido como estudiante, profesor e investigador. De ahí que me he podido percatar que su complejidad depende de las MÚLTIPLES relaciones que seamos capaces de lograr, en las conexiones, en los tejidos que no solo se sustentan en conocimientos, también en cuestiones axiológicas y espirituales. Todo ello debe patentizarse en las clases.

De alguna manera tenía que ser consecuente con mi pensamiento, fue por esta razón que decidí convertir la clase en un laboratorio, no en una fábrica; en un espacio de diálogo abierto, no en un tribunal de justicia; en la sede del intercambio, del buen vivir, del pensar con autonomía, no en el sitio del maestro caprichoso; en la oportunidad para investigar y publicar por una comunidad más culta, no en la incapacidad propia de quienes no se atreven a servirse de su entendimiento (Kant, 1784).

A partir de los móviles antes expuestos, propuse convertir el curso en un proyecto de trabajo, algo que desde la década de 1990 ha devenido en concepción educativa (Hernández, 2000). Y ustedes se preguntarán: ¿qué es un proyecto de trabajo? Yo diría que es una manera divertida de compartir conocimientos, de vivir el aprendizaje desde el intercambio de experiencias, una manera de cambiar las nociones jerárquicas de las relaciones docente-discente, Instituto-aula, educación-instrucción. Los fenómenos se complejizan desde la flexibilidad y la fortaleza de la autonomía de los aprendientes.

Así la nueva racionalidad de los proyectos de trabajo pone en crisis las clases con indicaciones estrictas y fórmulas para enseñar en tanto tienen licencia la inmanencia y la inmediatez. No responde

-obedientemente- a un guion que el docente elaboró premeditadamente y con cierto rigor metódico a seguir.

Los proyectos de trabajo son concebidos en “un lugar”, entendido en su dimensión simbólica y como referencia de una concepción educativa y del conocimiento que puede permitir lo siguiente:

**a) Acercarse a la identidad de los alumnos y favorecer la construcción de la subjetividad**

a partir del desarrollo de una serie de competencias que les permitan comprenderse e interpretar el mundo en el que viven.

b) Replantear la organización del currículum por materias y la manera de plasmarlo en el tiempo y el espacio escolar. Lo que hace necesario desarrollar una propuesta de currículum que no sea una representación del conocimiento fragmentada, sin solución de continuidad y alejada de los problemas que viven y a los cuales necesitan responder los alumnos en sus vidas.

c) Tener en cuenta lo que sucede fuera de la escuela, las transformaciones sociales y en los saberes, la apertura hacia los conocimientos que circulan fuera del aula y que van más allá de los contenidos especificados por currículum básico.

d) Replantear la función docente teniendo en cuenta un nuevo papel de facilitador que ayuda a problematizar la relación de los estudiantes con el conocimiento, en un proceso en el que el profesor ACTÚA como aprendiz. En este replanteamiento la importancia de la actitud de escucha del educador sirve de base para construir con los alumnos experiencias sustantivas de aprendizaje. (Hernández, 2000, pp. 41-42).

Se me ocurrió escribir un libro sobre los temas de filosofía, titulado: Filosofía de la Educación Parvularia. Tanto los estudiantes como yo,

hemos puesto nuestras capacidades intelectuales en este proyecto de trabajo. Para una mejor organización dividimos el curso en cinco etapas: Primera etapa: Orientación, preparación y organización. Es aquí donde nos distribuimos los temas del curso, hablamos de la importancia que tiene poner la filosofía en función de la educación parvularia, conversamos sobre las limitaciones, los dilemas que van surgiendo y estructuramos el trabajo.

Segunda etapa: Recogida de información. Tanto los estudiantes como yo, buscamos fuentes de información que nos permitan enriquecer los marcos teórico epistemológico y metodológico. Tercera etapa: Elaboración y síntesis. Escribimos de forma organizada y coherente todo el procedimiento y las ideas que se fueron articulando en el desarrollo del trabajo.

Cuarta etapa: Diseño y maquetación. Aquí necesitamos la ayuda de un diseñador gráfico que se encargue de las visualidades y organización interna y externa del libro. Lo deje listo para imprimir.

Quinta etapa: Publicación. Se da a conocer el proyecto/libro, el proceso, los afectos, las vivencias, y el producto final.

Los estudiantes conformaron ocho equipos, cada uno desarrolló un capítulo vinculando la filosofía a la educación y a la didáctica. Las actividades están explicadas con un lenguaje apropiado para docentes de parvularia y para los niños y niñas de 6 años. Reconozco que es ambicioso pretender que los pequeños comprendan temas filosóficos; pero por ahí no va el principal propósito de este trabajo, sino para que los estudiantes de parvularia (futuros docentes), logren discernir esos temas e intenten integrarlos al medio en el que se van a desempeñar profesionalmente.



Imagen 2. Estudiantes de 3 A de Tecnología en Parvularia del Instituto Superior Tecnológico "Japón" y el profesor de Filosofía: Hishochy Delgado Mendoza.

# EXPERIENCIAS COLABORATIVAS EN CLASES DE ANATOMÍA

En la docencia de mi cátedra se utiliza los Proyectos de trabajo y el trabajo por proyectos, "El método de trabajo por proyectos, integrando el aprendizaje colaborativo, forma parte de lo que García-Valcárcel (2009) denomina como modelo interactivo y aprendizaje (Hung y Nichani 2002) como comunidades de Valeria Álvarez Borrego y otros Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educación. (Borrego 2009)

Entre los elementos que conforman dicho modelo se contemplan el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje colaborativo. "El trabajo organizado en proyectos permite integrar la teoría y la práctica; potenciar las habilidades intelectuales superando la capacidad de memorización; promover la responsabilidad personal y de equipo al establecer metas propias; así como fomentar el pensamiento autocrítico y evaluativo. Además, el aprendizaje colaborativo se concibe como un acto social en donde deben imperar el diálogo en la construcción del conocimiento y la reflexión para cuestionarse la realidad" (García-Valcárcel, 2009). En opinión de (Glinz 2005), el trabajo en grupos permite lograr aprendizajes significativos, el desarrollo de habilidades cognitivas como el razonamiento, la observación, el análisis y el juicio crítico, entre otras, al tiempo que se promueve la socialización, se mejora la autoestima y la aceptación de las comunidades en las que se

trabaja.

Entre las ventajas más importantes del trabajo por proyectos destacan las siguientes: 1. Afianza mejor los conocimientos, cuando el estudiante se responsabiliza de su propio aprendizaje, los contenidos se comprenden y se recuerdan mejor. Además, no solo los memoriza sino que los relaciona y asimila. 2. Permite el trabajo multidisciplinar, con los proyectos pueden ejercitarse varias

competencias y trabajarse diversas asignaturas al mismo tiempo. Además, se mejoran capacidades como la resolución de problemas, la organización de tareas, la colaboración en equipo 3. Utiliza las nuevas tecnologías. Los proyectos suelen incluir BÚSQUEDas de información online y elaboración de documentos mediante el uso de programas informáticos, aplicaciones y distintas herramientas e instrumentos tecnológicos. Gracias a ello los alumnos ejercitan la competencia digital y mejoran su manejo de las TIC, esenciales en la educación actual. 4. Ejercita destrezas sociales. Fomenta la participación, la relación con otros alumnos, la capacidad de formar y debatir opiniones, la expresión oral o el espíritu crítico. 5. Sirve de preparación para la vida. Los proyectos afrontan situaciones cotidianas y problemas reales, por lo que

preparan al alumno para solventar de manera autónoma los retos que le surjan en cualquier ámbito. (Aula Planeta, 2017, P.1)

Potenciar este trabajo colaborativo en el aprendizaje de la anatomía y la Medicina, las mismas que se consideraran como una "Ciencia y un Arte" "El arte médico consiste tanto en la determinación de las causas 'científicas' de la dolencia como en la comprensión de la situación personal del paciente, porque se entiende que la curación es un proceso cruzado por el procesos de dialogo con el profesional y consigo mismo (se supone que es la naturaleza quien cura y en la naturaleza del hombre está comprenderse a sí mismo) y con los males que le afligen, acompañado y ayudado por la actuación del médico". (J.A. Gutiérrez-Fuentes, Educación médica VOL.11 SUPL.1 diciembre 2008), este concepto tiene su validez desde el enfoque de proyectos de trabajo participativos, como el trabajo por proyectos, que permitan que los estudiantes puedan ser actores de la generación de sus conocimientos, más que un método se ha convertido en una propuesta educativa que permite utilizar varios aspectos de la educación en la relación educativa con sus pares y con los docentes, una necesidad básica y de gran importancia social que todo ser humano es la comunicación y el dialogo permanente esto se expresa muy bien con el trabajo de grupo.

El Trabajo por proyectos, proyectos de trabajo y relación de proyectos en Educación Parvularia se plantearon como un objetivo que permita el desarrollo de la creatividad de las estudiantes de Tecnología en Parvularia del Instituto Superior Tecnológico "Japón" desarrollando proyectos tipo maquetas con la división del cuerpo humano visto desde varios planos anatómicos imaginarios; estos proyectos en un principio se vieron inalcanzables desde el punto de vista de las estudiantes; pero a medida que se desarrollaba el proceso el aula de clases se transformó en un

laboratorio de investigación donde cada clase se transformaba en un nuevo conocimiento.

Planos anatómicos que se realiza con una "CUCA", la misma que son muñecas recortables que utilizan las niñas y niños para jugar les ponen ropa, les ponen diferentes prendas de vestir, se utiliza esta muñeca de papel para comprender la división del cuerpo en varios planos anatómicos imaginarios, permite en forma de grupo e individual jugar y aprender los conocimientos básicos de anatomía.

Los proyectos tipo maqueta lo realizan con materiales que utilizan mucho las parvularias; es decir, les permite el proceso de elaboración de la maqueta investigar la morfología del aparato o sistema del cuerpo humano, su funcionamiento y por último en la presentación a la plenaria de las maquetas se reflexiona sobre los posibles daños o patologías que se pueden encontrar, la cooperación de cada una permite reforzar los conocimientos y también permite luego individualmente tener claro y en forma LÚDICA los conocimientos de los diferentes órganos y aparatos del cuerpo.

Un aspecto importante es que estos trabajos permiten mejorar y establecer vínculos de confianza y afecto entre los actores del proceso, permite que los estudiantes tengan un ambiente relajado un espacio para preguntar e interactuar, un lugar donde todos tienen un conocimiento que puede ser compartido y expresado con libertad; un ambiente preparado para un compartir los conocimientos y los vínculos consentidos de los actores, evitando así ser demasiado pasivo y convertirse en un agente activo desarrollador y recreador de conocimientos.

Dentro de este contexto se aprecia más el sentido de la premisa que la "Medicina y la anatomía son una Ciencia y un Arte" , (J.A. Gutiérrez-Fuentes, Educación médica

VOL.11 SUPL.1 diciembre 2008), pero como en todas las disciplinas cada vez el espacio del arte va perdiendo su lugar en relación a los conocimientos científicos, si bien todo arte tiene cada vez más su sostén científico es fundamental no perder el hecho que es un arte; es decir, que requiere imaginación, creación y calor humano, lo importante en estas profesiones necesitan un trato humano, afectivo con los niños, niñas, con los pacientes y con la vida misma, la creación y la relación no desmerecen la necesidad de tener bases científicas adecuadas para el acompañamiento de los niños o de los pacientes o por ÚLTIMO de los clientes en los que se refiere a administración de empresas, el arte de la aplicación de los conocimientos a la belleza de la vida, un profesional parvulario podría ser muy técnico pero si le falta humanidad creatividad y "don de gente" no podrá vincular su práctica profesional con su función principal que es el "Cuidado de otro ser humano ÚNICO y valioso". (Wild, 2016)

A pesar que equivocadamente se piensa que el arte es innecesario y contradictorio con la ciencia, esto cae en la mitificación de la ciencia como la "verdad absoluta" que está cada vez más vinculada a las necesidades productivas del "mercado" y del mundo de los negocios, todo lo que pueda rendir ganancias tiene valor comercial y por lo tanto es socialmente considerado, lo que no tiene valor comercial es subvalorado y puesto a un nivel menor y poco aceptado socialmente, el arte debe ser comprendida pues dentro de la clase y los aspectos más amplios de la recreación de conocimientos, de la imaginación, de la inventiva y sobre todo de la vinculación con el ambiente en la relación ética y la relación de la estética, la belleza del ambiente preparado de los juegos, de los colores y de los estímulos para conocer y aprender.

Si casi todo el conocimiento requiere de la alegría del arte, que le humaniza a la ciencia y le da otro

sentido al aprendizaje, la profunda satisfacción interna que da al ver como el estudiante motivado con creatividad, con imaginación recrea los conocimientos de anatomía y de Medicina para comprender que su vida está llena de un sentimiento que es aprender para vincularse para relacionarse y para responder los desafíos que la vida diaria le va dando. Sin arte en la Medicina y en la ciencia no hay belleza, no hay el sentimiento, no hay pasión, sin pasión no hay motivación y terminamos con un aprendizaje frío solitarios y repetido sin alma, sin luz y sin color.

¿Quién nos enseña amar lo que hacemos?,  
¿Quién nos da la pasión por la cosas que realizamos?

¿Quién nos permite brindar el amor y el cariño a la persona sujeta a nuestros cuidados?  
Pues nosotros mismos tenemos en el interior todo ese "amor por el conocimiento" (ISTJ 2015), que se expresa el "amor por compartir" y tener espacios relajados, libres, creativos donde podamos expresarnos y encontrar en el "Arte y la Ciencia" los compañeros de nuestras vidas.

"La educación médica tradicional ha enfocado su énfasis en el desarrollo del conocimiento, las destrezas y actitudes, cuando en el mundo moderno no sólo se debe educar para la competitividad sino para la capacidad de adaptarse al cambio, de generar nuevo conocimiento y de mejorar continuamente nuestro desempeño. Si bien la medicina se ha definido como el 'arte y ciencia del diagnóstico y tratamiento de las enfermedades y el mantenimiento de la salud', o también como 'el arte de prevenir o curar la enfermedad' (J.A. Gutiérrez- Fuentes 2008)

Las etapas propuestas son las siguientes:  
- Reglas claras y límites, cada uno de las actividades tendrán sus reglas de

funcionamiento,

podría parecer para muchos desórdenes y anarquía, pero en los primeros momentos de creación se requiere entender la libertad y sujetar los límites de esa libertad.

-Espacios de conformación de grupos y de socialización de los intereses individuales y colectivos como parte de la idea que los proyectos sean realmente cooperativos.

-Escoger los temas, los órganos los sistemas y las interacciones, investigar nuevos avances y nuevos esquemas, escoger el material de las maquetas y su aplicación gráfica y diseño.

-Elaboración de los proyectos maquetas, con las diferentes visiones de la estética, del arte y la belleza de los mismos, que brinden un nuevo aprendizaje.

-Realizar una presentación resumida simple pero muy ordenada con las cosas necesarias para que los compañeros comprendan las estructuras y las funciones escogidas, hacer entonces dialogo de saberes para poder entrar en un aprendizaje interactivo.

-Finalmente, las conclusiones y las negociaciones de las notas con la conciencia de la tarea cumplida en base a los objetivos planteados.

En mi práctica docente es fundamental el uso de la propuesta educativa de los proyectos de trabajo para lograr los objetivos de aprendizaje. Se crea un vínculo importante de respeto y aprendizaje cooperativo, un ambiente de confianza que permite desarrollar el máximo de las capacidades del estudiante y del docente. Se favorece la creatividad tanto como el arte y se dé comparte los conocimientos y los aspectos humanos en el aprendizaje cooperativo, la creación de nuevos

conocimientos pensando en la comprensión de la anatomía y fisiología humana. Los objetivos se cumplen no solo en relación al aprendizaje como también en relación a los vínculos que se establecen entre estudiantes, con el profesor y con un ambiente agradable. El proceso debe ser cumplido por fases desde el inicio de un trabajo de grupos, luego trabajo por proyectos, de trabajo cooperativo y finalmente un proyecto COMÚN, que mejor si se puede terminar con una publicación de los avances obtenidos.

## **METODOLOGÍA**

Este trabajo investigativo no responde a una manera de hacer tradicional, científica ni de sistematicidad metódica; tiene la suerte de contar experiencias, vivir historias de interacciones MÚLTIPLES entre sujeto-objeto, sujeto-sujeto e interobjetividades que se han dado en el devenir de las relaciones pedagógicas en el Instituto Superior Tecnológico "Japón", sede Santo Domingo, Ecuador. Las voces docentes tienen el privilegio y encuentran el espacio para dar a conocer -desde la observación participante- todo un recorrido intelectual y de producción en aras de resolver problemas vinculados a: lo que se enseña, por qué se enseña, cómo se enseña y al sentido que cobran los aprendizajes.

La idea surge a partir de una experiencia del profesor Hishochy Delgado Mendoza, en marzo del 2019, mientras impartía la asignatura de Filosofía. Pensaba en los proyectos de trabajo y en los trabajos por proyectos como una alternativa educativa de acción e intercambio, de producción y renovación de los paradigmas educativos. Es decir, no cabe duda que este trabajo responde a un diseño cualitativo que encuentra en las experiencias un motivo para relatar respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Eisner (2014), responde a la interrogante: ¿Qué hace cualitativo a un estudio?

en su libro *El ojo ilustrado* y refiere:

Toda indagación empírica se refiere a las cualidades. Incluso indagar en la más cuantitativa de las ciencias tiene como resultado estimaciones cualitativas. La verdad o falsedad de las reivindicaciones que uno hace quedan determinadas por las relaciones que tienen con las cualidades a las que supuestamente se refieren. Estas cualidades y el significado que les asignamos constituyen el contenido de nuestra experiencia. La palabra empírico deriva del latín *empericus*, que viene del griego *emperikós*, experiencia. Ni la ciencia ni el arte pueden existir al margen de la experiencia, y la experiencia requiere un tema. Este tema es cualitativo. (p. 43)

El presente estudio va de la mano con el enfoque construccionista social. Uno de los grandes exponentes de este enfoque investigativo es Kenneth Gergen, quien

en una charla que impartió en The Taos Institute decía que como sea que le llame al construccionismo social, como sea que lo caracterice, no será demandado por la cosa en sí, sino que crecerá a partir de un grupo de relaciones del cual somos parte. Va a cargar consigo algo que llamaremos valores. Y no existe ninguna construcción con un valor neutral. Tampoco una descripción del mundo que tenga valor neutral. Y se preguntaba, ¿acaso esto nos sugiere que todo lo que consideramos como real, todo lo que consideramos cierto, todo lo que creemos absolutamente claro, las verdades del día a día, las grandes verdades de la ciencia, de la religión, todo aquello que defendemos, la razón por la cual nos levantamos cada mañana proviene de un trasfondo relacional? Proviene de con quienes hablo, con quienes me relaciono, de aquellos que me preocupan y que se preocupan por mí. (Delgado, 2019, p. 211-212)

Entre las técnicas empleadas debemos mencionar a la observación participante, hay algo muy interesante que menciona Delgado (2019), en su tesis doctoral sobre las prácticas discursivas y críticas en educación superior, específicamente al rol del docente, un observador-como-participante (es el que corresponde al investigador que lleva a cabo observaciones durante breves períodos, quizá para establecer el contexto para las entrevistas u otros tipos de investigación. El investigador es alguien conocido y reconocido, pero se relaciona con los «sujetos» del estudio ÚNICAMENTE en calidad de investigador.

El investigador que es participante-como-observador se integra de manera más plena en la vida del grupo que estudia y está más comprometido con las personas [...] (Angrosino citado por Delgado, 2019, P.233).

De manera que nuestro trabajo es fruto de un proceso investigativo cualitativo, desde un enfoque construccionista social y una participación activa entre docente y estudiantes del ISTJ-Santo Domingo. Este tipo de trabajo es saludable ya que aboga por el diálogo, la interacción y el dinamismo educativo, lo que permite “abrirnos a muchas formas distintas de nombrar y de valorar” (Gergen y Gergen, 2011, p. 25)

Este trabajo es el resultado de historias vividas durante los procesos de enseñanza y aprendizaje en las relaciones pedagógicas compartidas en el Instituto Superior Tecnológico Japón, de Santo Domingo, Ecuador.

Con los relatos educativos de los distintos autores de este artículo, el lector podrá advertir las maneras de aprender desde los proyectos de trabajo y los trabajos por proyectos.

Entre las contribuciones del presente estudio están los espacios de reflexión respecto a cómo aprender divertidamente, la desjerarquización de roles docentes y la reivindicación de los espacios educativos.

Todo ello, suscita a una metodología coherente con el propósito sociocrítico y educativo que da a conocer los diálogos, las relaciones interpersonales, al lenguaje como constructo versátil propuestos por el construccionismo social en el seno de la investigación cualitativa. Las actividades desarrolladas y la participación activa de los investigadores conducen al diseño investigación-acción y a la técnica de observación participante.

## CONCLUSIONES

Este trabajo es el resultado de historias vividas durante los procesos de enseñanza y aprendizaje en las relaciones pedagógicas compartidas en el Instituto Superior Tecnológico Japón, de Santo Domingo, Ecuador.

Con los relatos educativos de los distintos autores de este artículo, el lector podrá advertir las maneras de aprender desde los proyectos de trabajo y los trabajos por proyectos.

Entre las contribuciones del presente estudio están los espacios de reflexión respecto a cómo

aprender divertidamente, la desjerarquización de roles docentes y la reivindicación de los espacios educativos.

Todo ello, suscita a una metodología coherente con el propósito sociocrítico y educativo que da a conocer los diálogos, las relaciones interpersonales, al lenguaje como constructo versátil propuestos por el construccionismo social en el seno de la investigación cualitativa. Las actividades desarrolladas y la participación activa de los investigadores conducen al diseño investigación-acción y a la técnica de observación participante.

# BIBLIOGRAFÍA

**Deleuze, G. y Guattari, F. (2016).** Rizoma. Introducción. Valencia, España: Pre-textos.

**Delgado, H. (2019).** Un estudio sobre las prácticas discursivas, escriturales y críticas en asignaturas relacionadas con las artes visuales para estudiantes de Diseño Gráfico de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Santo Domingo. (Tesis de doctorado). Universitat de Barcelona, España.

**García, A. (2017)** Otra educación ya es posible. Valencia, España: Litera libros.  
**Eisner, E. W. (2014).** El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona, España: Paidós Educador.

**Gergen, K. J. y Gergen, M. (2011).** Reflexiones sobre la construcción social. Madrid: Paidós Psicología Psiquiatría Psicoanálisis.

**Gutiérrez, A. J. (2004).** Teorías e instituciones contemporáneas de la educación (3ª ed.). Barcelona: España: Ariel.

**Gergen, K. J. y Gergen, M. (2011).** Reflexiones sobre la construcción social. Madrid: Paidós Psicología Psiquiatría Psicoanálisis.

**Hernández, F. (2000).** Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. Educar, 26, pp. 39-51

**Kant, I. (1963).** Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Madrid, España: Espasa- Calpe.

**Porter R. (1998)** The greatest benefit to mankind. New York, Estados Unidos: Norton.

**Rosales, C. (1992).** Posibilidades de cambio en la enseñanza (Perspectivas del profesorado). Madrid, España: Cincel.

**Sampieri, R. (2006).** Metodología de la investigación. Iztapalapa, México: McGraw-Hill.

**Wild, R. (2006).** Libertad y límites: Amor y respeto. Lo que los niños necesitan de nosotros. Barcelona, España: Herder.

**Wild, R. (2009).** La vida en una escuela no directiva: Diálogos entre jóvenes y adultos. Barcelona, España: Herder.

**Wild, R. (2011).** Educar para ser: Vivencias de una escuela activa. Barcelona, España: Herder.

**Wild, R. (2016.)** Aprender a vivir con niños. Barcelona, España: Herder.

**Wild, R. (2016).** Etapas del desarrollo. Barcelona, España: Herder.

**Wild, R. (2010).** Educar para ser. Vivencias de una escuela activa. Barcelona, España: Herder.

## **LINCOGRAFÍA**

**Aula Planeta (2019).** Siete ventajas del aprendizaje basado en proyectos. Recuperado de: <https://www.aulaplaneta.com/2015/02/25/recursos-tic/siete-ventajas-del-aprendizaje-basado-en-proyectos/>

# DISCURSO CRÍTICO SOBRE ARTES VISUALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR DEL DISEÑO GRÁFICO

**AUTOR:**

Hishochy Delgado Mendoza 1

## RESUMEN

En mi labor como profesor de Artes Visuales y Semiótica en la carrera de Diseño con mención en Comunicación visual de la PUCE SD, sentí la necesidad de investigar sobre cuestiones epistemológicas y metodológicas que me permitan el desarrollo de la interpretación y construcción del discurso crítico. Es por ello que pretendo sustentar algunas teorías y estrategias –desde una perspectiva narrativa- que fortalezcan teórica la mirada crítica ante el objeto artístico visual.

## PALABRAS CLAVE:

Discurso crítico, artes visuales, diseño, metáfora visual, arethé, inteligencia colectiva.

## ABSTRACT

In my work as professor of Visual Arts and Semiotics in the career of Design with a mention in Visual Communication of the PUCE SD, I felt the need to investigate epistemological and methodological issues that allow me to develop the interpretation and construction of critical discourse. That is why I intend to support some theories and strategies - from a narrative perspective - that strengthen the critical view of the visual artistic object.

## KEY WORDS:

critical discourse, visual arts, design, visual metaphor, arethé, collective intelligence

1 Doctorando en Artes y Educación (Universitat de Barcelona, España, 2015-2019), Magister en Ciencias de la Educación (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2012-2015), Licenciado en Historia del Arte (Universidad de la Habana, Cuba, 2004-2009); Docente Investigador del Instituto Superior Tecnológico Japón.

# INTRODUCCIÓN

Caminante, ¿y el camino?

Sin la facultad crítica, no hay en absoluto creación artística digna de ese nombre.

**Oscar Wild**

*Discurso Crítico*

Hay dos momentos significativos de mi experiencia como estudiante en la Universidad de la Habana que me llevaron a construir mis trayectorias y expectativas académicas y laborales. Recuerdo las palabras que, durante el curso 2007-08, Luz Merino (mi profesora de Fundamentos Teóricos Metodológicos de la Crítica de Arte) usaba para acercarse a los aprendientes, nos decía "mis especialistas". Dicho vocativo llevaba a imaginarme en una galería o en un museo realizando el trabajo propio de un crítico de arte. Por otro lado, también rememoro la conversación que mantuve con Arantxa Fernández (miña amiga e mestra de lingua e cultura galegas) apuntando hacia la pertinencia de dedicarme a la docencia, después de haber desarrollado un taller titulado

Xugando ao teatro que tenía como propósito transmitirles a los niños historias, canciones, bailes típico de Galicia en la capital cubana. Desde ahí, este interés por vivir el aprendizaje desde las experiencias culturales.

Recupero estas dos historias porque son los detonantes de mi tránsito en mi vida laboral; actualmente soy profesor de Artes Visuales en Educación Superior: un entrecruzamiento fortuito de relatos entre Arte y Educación. Digo fortuito porque tuve la oportunidad de observar cómo se relacionan los estudiantes de Diseño, con mención en Comunicación Visual de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) con las obras artísticas, sus dificultades para colocarse en lugares críticos que vayan más allá del reconocimiento visual. Por lo que sentí la necesidad de repensar el proceso de enseñanza y aprendizaje – desde la investigación- con el interés de fortalecer las aptitudes críticas.

De manera que pretendo aproximar más al estudiante al espíritu del ser crítico que "mantiene con la obra que critica la misma relación que el artista con el mundo visible de la forma y del color, o el invisible de la pasión y del pensamiento" (Wilde, 2002, p. 121). Pero, sospecho de la presencia de la crítica de arte cuando solo nos detenemos (estudiantes y profesores) en el primer encuentro con los elementos estructurales de la forma o con las leyes organizativas y hablamos de lo visible, reproducimos lo que otros ya saben; y me

pregunto, ¿qué principios, rasgos, condiciones debe tener un discurso para ser crítico?

Ya venía con esta idea desde la maestría en Ciencias de la Educación, hace apenas un año; sin embargo, no quedé muy satisfecho con la propuesta de un manual didáctico para “solucionar problemas” en el aprendizaje. Considero que las capacidades discursivas críticas no se logran a través de recetas, ni limitaciones curriculares; la imaginación y la creatividad necesitan de la libertad. Por lo que me resulta importante develar ¿cómo desarrollar el discurso crítico en el seno de la educación superior artística?

Durante mi estadía en Barcelona (enero-febrero de 2016) consulté fuentes de información en tres bibliotecas: la de Bellas Artes, la de Filosofía, Geografía e Historia y la del Campus Mundet; cuyos autores trataban “la facultad crítica”(Wilde, 2002), “la crítica de arte” (Guasch, 2003) y (De la Torres, 2012), “la educación y cultura visual” (Hernández, 2000), “el papel de las artes visuales” (Eisner, 2004), “la creación y la inteligencia colectiva” (Díaz, R. et.al., 2005), “la metáfora del arte” (Oliveras, 2012), entre otros mojonos que labran el camino de mi trabajo investigativo. Amén del valor y la utilidad

## DISCURSO CRÍTICO

hallada en cada texto que –sin lugar a dudas– sostienen un marco referencial potente, no abarcan la totalidad del presente estudio, el cual propone una aproximación al discurso crítico sobre Artes Visuales en estudiantes de Diseño. En la primera tutoría que tuve con Fernando Herraiz en la Universidad de Barcelona, me preguntó ¿qué es lo que puede aportar la crítica del arte a la educación artística universitaria en estudiantes de Diseño con mención en comunicación visual? Me resultó estupenda esta interrogante y pensé en lo escrito por Wilde (2002) respecto al sentido de

la crítica: “es la facultad crítica la que inventa nuevas formas (...). Es el instinto crítico al que le debemos cada nueva escuela que surge, cada nuevo modelo que el arte encuentra listo para su mano” (p. 99) y Hernández (2000) considera que las visiones actuales del arte, las corrientes del pensamiento sobre la cultura y la sociedad (sobre todo las derivadas de la postmodernidad) han llevado a establecer que la finalidad de una educación artística en la cultura cambiante e interrelacionada actual sería aprender lo que es significativo, crítico y plural (p.78).

Sin embargo, la “facultad crítica” se me presenta como un constructo un tanto abstracto que requiere ser negociado en la praxis educativa; de ahí el otro interés que acarrea este trabajo, se trata de hallar un modo de abordaje enfocado en la narrativa de sucesos, experiencias, historias y vivencias colectivas entre los aprendientes. Por lo tanto, el diálogo tendrá un papel protagónico en este contar sobre el arte con un nivel más hermenéutico, ontológico y desde la cultura visual. Hernández (2000) lo dijo: “El conocimiento no emerge ni de los sujetos ni de los objetos sino de la relación dialéctica” (p. 107).

A partir del andamiaje antes expuesto, amerita plantear la siguiente interrogante: ¿a través de qué estrategias o formas de trabajo favorecería una relación de aprendizaje crítico en torno al arte?

## ¿Por qué el discurso crítico en la enseñanza superior del Diseño?

Sin lugar a dudas, pienso que la educación escolar ecuatoriana ha dado un giro trascendental en la atención y calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre todo, en el nivel Superior, a partir del 2007 con las políticas aprobadas por el Gobierno de Rafael Correa. Se ha promulgado, como parte de la Revolución ciudadana, programas de estudios dirigidos que enfatizan tal propósito: "Una meta central de la educación actual es formar personas preparadas para enfrentar críticamente situaciones e ideas, esto supone favorecer en cada momento de la experiencia educativa, y en todas las asignaturas, (...)" (Creamer, 2011, p. 7). Santo Domingo de los Tsáchilas es provincia desde el 7 de noviembre del 2007, de ahí que haya sido considerada como "una sociedad emergente" (Font, M. y Santibáñez, M., 2012). El nivel cultural, intelectual zozobra en Universidades condicionadas, otras cerradas con una trayectoria relativamente de corta vida. La Educación tradicional, apegada a la voz del maestro, sin construcción del estudiante y reproductiva, dominaba el escenario y todavía subsisten tales rezagos didácticos.

En medio de este contexto, CONTINÚA la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Santo Domingo (PUCE SD), aprobada por el Mons. Emilio Lorenzo Stehle en 1996. La misma cuenta con siete escuelas, ocho carreras y dos postgrados. En este centro educativo de nivel superior laboro como docente a tiempo completo desde el 2012 hasta la actualidad. Soy miembro de la Escuela de Diseño, a partir de ahora EDIS, donde se interACTÚA con el objeto artístico visual y sus MÚLTIPLES proyecciones teóricas y prácticas. En los cuatro años de experiencia en la enseñanza de las Artes Visuales pude contactar ciertas debilidades en la construcción del

# ESPECIFICIDAD DE LA PROPUESTA

discurso crítico. Los estudiantes de Diseño de la PUCE SD, en su mayoría, se quedan en la descripción superficial del objeto visual y manejan adjetivaciones que no aportan a la valoración crítica de la obra de arte.

Durante la gestión de la asignatura de Artes Visuales en la Escuela de Diseño tuve que elaborar un syllabus, algo rutinario, y me preguntaba: ¿qué propongo? ¿qué enseño? ¿qué querrán aprender los estudiantes de Diseño? Delimitar las Artes Visuales como algo disciplinar de la enseñanza, es una tarea difícil y discutible, sobre todo por las tantas manifestaciones que advierten un contacto con lo artístico-visual y la posibilidad de un proyecto transdisciplinar. Esto todavía presenta sus fisuras. Aun sospecho de la efectividad de abordar la enseñanza desde la concepción disciplinar, ¿qué giro le podríamos dar a la educación artística de las Artes Visuales que supere el carácter disciplinar?

SeGÚN el programa tenía que cavar en algunas zonas epistemológicas de las artes plásticas (arquitectura, escultura, pintura, fotografía) y audiovisuales (cine, video arte). Sin embargo, no me preocupaba tanto hablar de todo un poco como llegar a reflexionar

e interpretar alguna de las manifestaciones antes mencionadas. Decía Wilde (2002): "Para conocer la cosecha y calidad de un vino no es necesario beberse el tonel entero" (P.101).

Existen debilidades a la hora de tratar conceptos claves relacionados con la crítica de arte, sobre todo las artes visuales. Falta considerar un poco más los principios que calan en la autonomía del estudiante. Esto no significa que se niegue el trabajo colaborativo; propongo el hallazgo de la autonomía desde la inteligencia colectiva.

Herraiz (2015) entiende "también que, la experiencia de aprender de modo autónomo, debe implicarse en procesos de realización colectivos de producción y transformación de conocimientos, donde el diálogo con las miradas y las argumentaciones de los estudiantes sean protagonistas" (p.48).

Pienso que el ejercicio de valoración ha venido desarrollándose en asignaturas como Historia y Teoría del Diseño, Semiótica en virtud de los procesos de apreciación del Diseño, mas no como práctica crítica (escribir y hablar con facultades críticas). Faltan estrategias - desde la perspectiva narrativa- que potencie este intercambio de visiones críticas. Y me hago las mismas preguntas que Conle (1999) "Why narrative? Whish narrative?" (p.7).

Aún existen falencias a la hora de redactar un texto autosuficiente, auténtico sobre producciones artísticas visuales que demuestren la capacidad de abstracción, imaginación, escrutinio en los estudiantes de Diseño. En los trabajos escritos y expositivos -pude constatar- un arraigo de adjetivaciones naïf. Cuesta despertar al genio. Y es porque AÚN no se ha comprendido que "no se trata, pues de aprender a "leer" una imagen (como identificación de elementos visuales aislados) sino de "conocer" críticamente las diferentes manifestaciones artísticas de cada

cultura" (Hernández, 2000, p. 79).

En este sentido, amerita proponer estrategias que desarrollen la capacidad de relación en los estudiantes y pensar en lo que se va a relacionar (coherente con el discurso sobre Artes Visuales). Me viene a la mente un recurso muy utilizado en la literatura y no tan abordado en las Artes Visuales: la metáfora. Pero, ¿por qué la metáfora y no otro recurso, por ejemplo la metonimia, el símil, la alegoría, etc.? ¿Cómo la metáfora visual supone una aproximación al discurso crítico? Oliveras (2011) plantea, "los estudios sobre metáfora plástica o visual no han tenido AÚN el desarrollo que merecen. Si bien autores como MacCormac reconocen su valor, sólo toman en consideración a la metáfora verbal" (P.15) y yo agregaría que amerita repensarla desde la educación artística y la práctica interpretativa y constructiva de discursos con vocación crítica.

Una de las zonas menos tratadas por el colectivo de investigadores de la PUCE SD es el discurso crítico de arte: hasta el presente no he encontrado tesis, ni artículos, ni material didáctico que se preocupen por el fortalecimiento de la facultad crítica ni la aptitud interpretativa para expresar ideas orgánicas sobre el acontecer creativo próximo al Diseño. Esto se debe a que ni tan siquiera se conoce sobre las funciones y los lugares por los que transita la crítica del Diseño como arte. A propósito De la Torre (2012) dijo: (...) poco o nada sabemos de los artífices y actores principales de esta disciplina, cuál es su formación y cuáles son sus criterios o sus metodologías de análisis y actuación, cuáles las problemáticas comunes a las que diariamente se enfrentan. Y uno de los principales interesados en descubrir la realidad de los perfiles de la profesión crítica

es, sin lugar a dudas, el artista, beneficiario o damnificado de sus –correctas o erróneas- prácticas (P.19).

En el tiempo que llevo relacionándome con los estudiantes de Diseño he observado cierto desinterés por conocer el terreno que pisan desde el punto de vista artístico-cultural, ¿acaso piensan en el Diseño como una auténtica manifestación artística visual con enfoques sociológicos? ¿Bajo qué paraguas (campo de acción) ubican al Diseño?

¿Qué discurso crítico existe alrededor de la poiesis del Diseño como expresión artística visual?

Se habla poco sobre la producción artística contemporánea en Ecuador y los derroteros de una crítica emergente. Por lo que considero que vale la pena buscar el modo para acercar los estudiantes y profesores de Diseño a la producción artista ecuatoriana contemporánea que encuentra, entre otros espacios, el Centro de Arte Contemporáneo de Quito. La didáctica debe favorecer el intercambio entre la subjetividad, la realidad y la sociedad, un trinomio que necesita del diálogo, que requiere del argumento y de la narratividad. Con esto me apegó a la idea de

Educación Holística [un enfoque que se encarga de la inclusión y de la formación integral del aprendiente] propuesto por Miller (1997), para designar el quehacer de un conjunto de liberales, humanistas y románticos que tienen en COMÚN la convicción de que la personalidad global debe ser considerada en la educación. Se tienen en cuenta todas las facetas de la experiencia humana, no solo el intelecto racional y las responsabilidades de vocación y ciudadanía, sino también los aspectos físicos, emocionales, sociales, estéticos, creativos, intuitivos y espirituales innatos de la naturaleza

del ser humano (Yus, 2001, p. 25)

Esto permite la amplitud de la cultura visual y con ella la posibilidad de contar historias sobre experiencias vividas relacionadas con el desarrollo artístico contemporáneo. Hernández (2000) lo deja claro en su texto Educación y cultura visual, “más allá del placer o del consumo, un estudio sistemático de la cultura visual puede proporcionarnos una comprensión crítica de su papel y sus funciones sociales y de las relaciones de poder a las que vincula, más allá de su mera apreciación (...)” (p. 142).

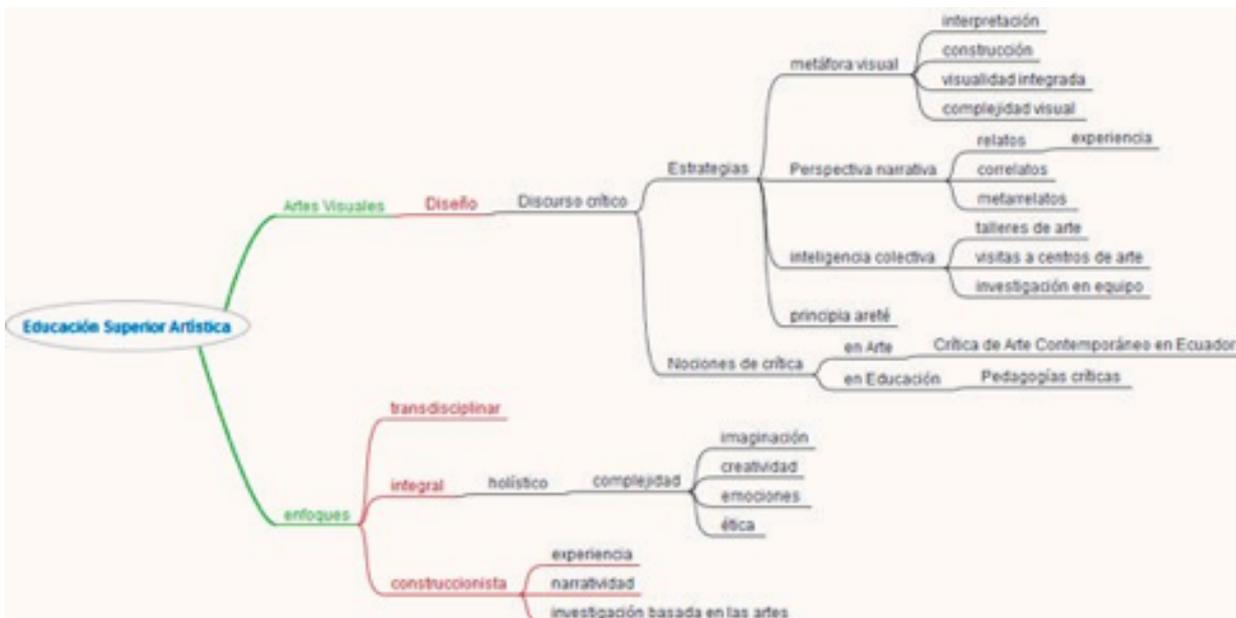
Buscar la relación de la crítica de arte en educación superior con el “pensamiento complejo, el cual conduce a una ética de la solidaridad y de la no coerción” (Morin, 2006, P.71) se convierte en una necesidad. Dicho autor agrega: “lo más complejo comporta la mayor diversidad, la mayor autonomía, la mayor libertad y el mayor riesgo de dispersión, la solidaridad, la amistad, el amor son cimientos vitales de la complejidad humana” (P.41).

De ahí mi interés por cuestiones éticas en el proceso discursivo crítico del arte, ya que como dijo Sumner en 1940, “El pensamiento crítico, como producto de la educación y el entrenamiento que garantiza el hábito y el poder mental, es la ÚNICA defensa contra el engaño, el fraude, la superstición y la falsa interpretación de nuestras circunstancias terrenales y de nosotros mismos” (Mota de Cabrera, 2010, P.12).

Contextualización del objeto: discurso crítico sobre artes visuales en la educación superior del Diseño

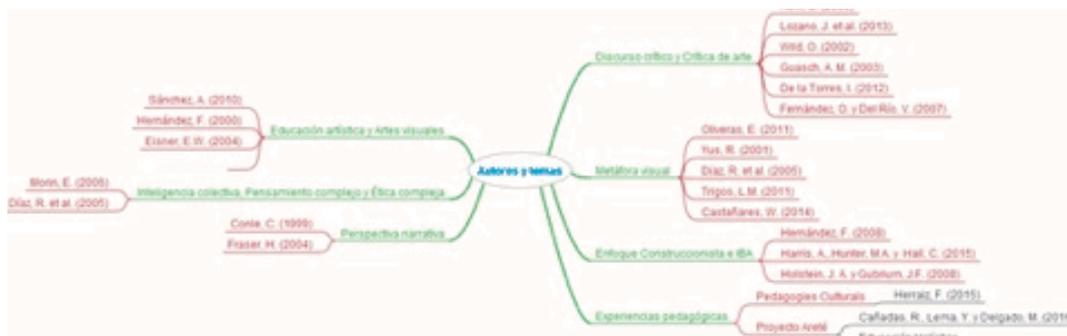
## UN BREVE PREÁMBULO

Han sido **MÚLTIPLES** las lecturas que he realizado en la presente fase de planificación. Estas suponen cómo han devenido el arte y la educación, un binomio con aristas polifacéticas e híbridas en la interpretación, creatividad, construcción y enseñanza de discursos y prácticas que no siempre se muestran en diálogo afable sino que encuentran en la alteridad el detonante que conduce a un pensamiento más complejo. A continuación presento un mapeo con los temas encontrados en dichas lecturas, los cuales -de alguna manera- guardan relación con mi objeto de estudio y acudiendo al análisis podré hallar ciertas fisuras necesarias para la viabilidad y factibilidad de la tesis



Mapa 1: Mojonés temáticos de la investigación

También he elaborado un gráfico donde doy a conocer los nombres de los autores consultados; estos -amén de sus excelentes escritos- no abordan mi estudio en su totalidad sino que hacen referencia a ciertas variables que pudieran edificar el aparato investigativo que pretendo construir.



Mapa 2: Marco de relación temas-autores

## Del estado, su arte y las fisuras

En unos de las defensas doctorales (enero, 2016), conocí -de vista y discursando- a la Dra. Aida Sánchez de Serdio Martín, hablaba justo de la relación que existe entre el arte y la educación; sin embargo lo que más me llamó la atención fue el valor que le dio al borde, a la frontera que litiga en los procesos artístico-educativos, así como de los adyacentes.

De ella no había leído nada, hasta que me regresé a Ecuador en febrero del mismo año y me re-encuentro con Pau Ricart (un colega de la PUCE SD) quien me regaló un texto de Aida (2010); esto me vino como anillo al dedo porque hasta el momento no había leído una fuente que pusiera en crisis la mirada "instrumental de los discursos y las prácticas del arte como medios para obtener beneficios educativos generales [lo que supone un descuido de] las dimensiones propias del mismo como forma de producción cultural" (p.45).

Coincido con la autora antes mencionada cuando plantea, en el texto *Arte y Educación: diálogos y antagonismos*, que "podemos encontrar pistas sobre cómo abrir diálogos complejos entre la escuela y otros ámbitos de producción y reflexión cultural y artística" (Sánchez, 2010, p. 46). Había pensado en la inserción de la Escuela de Diseño en los procesos de construcción de la crítica de arte en el Centro de Arte Contemporáneo de Quito. Un espacio de mucho dinamismo artístico-cultural. De ahí la interrogante: ¿cómo establecer vínculos educativos entre la Universidad y el Centro de Arte Contemporáneo en aras de abordar el discurso crítico sobre Artes Visuales?

Intento ver el discurso crítico del arte como un acompañamiento teórico y práctico de las producciones artísticas desde la visualidad del complejo cultural. No me resulta coherente la esencia emancipadora de la crítica con un

cerramiento en lo escolar (en el aula); cosa que todavía tiene dominio en las clases de Artes Visuales de la PUCE SD. Esta amplitud de campo visual se muestra casi ausente en la formación del estudiante de Diseño. Guasch (2003) plantea que "la crítica de arte se ha de entender como una traducción literaria de experiencias sensitivas e intelectuales fruto de un diálogo de TÚ a TÚ entre el crítico y la obra de arte" (P.211).

Cada vez que hablo de amplitud de campo visual, me aproximo a la capacidad de relación, al concepto de cultura visual que propone Hernández (2000): "la noción de cultura visual responde a los cambios en las nociones de arte, cultura, imagen, historia, educación (...) y está vinculada a la noción de "mediación" de representaciones, valores e identidad, dirigido al sentido de la mirada" (141).

Y en medio de esta "noción de cultura visual", antes referida, no podría faltar el entramado de la crítica de arte; no como mero puente interpretativo entre la obra y el PÚBLICO o el después que reproduce con palabras a la obra de arte convencional, y es palabras (texto secundario). Hablo del discurso crítico como soporte de la "facultad crítica" que una vez Oscar Wilde consideró tan auténtico y de mayor envergadura que la misma obra de arte.

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

Para llegar a la crítica tanto en los medios

escolares como no escolares y culturales, se requiere de interpretación, entendida como la capacidad de descifrar. "Supone descomponer un objeto (la representación) en su proceso productivo, descubrir su coherencia y otorgar a los elementos y las fases obtenidas, significados intencionales sin perder nunca de vista la totalidad que se interpreta" (Fernando, 2000, p. 130). Pero ¿solo de interpretación vive la crítica, el objeto es su Único referente?

Pienso en la obra de Oscar Wilde (2002), donde ve al "crítico como artista" (P.121), aquel que tiene la capacidad de relacionar la vida con el arte y hallar vida en los complejos e intrínsecos procesos del arte. De manera que este recurso cala en las zonas menos transitadas de apelación y escrutinio.

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

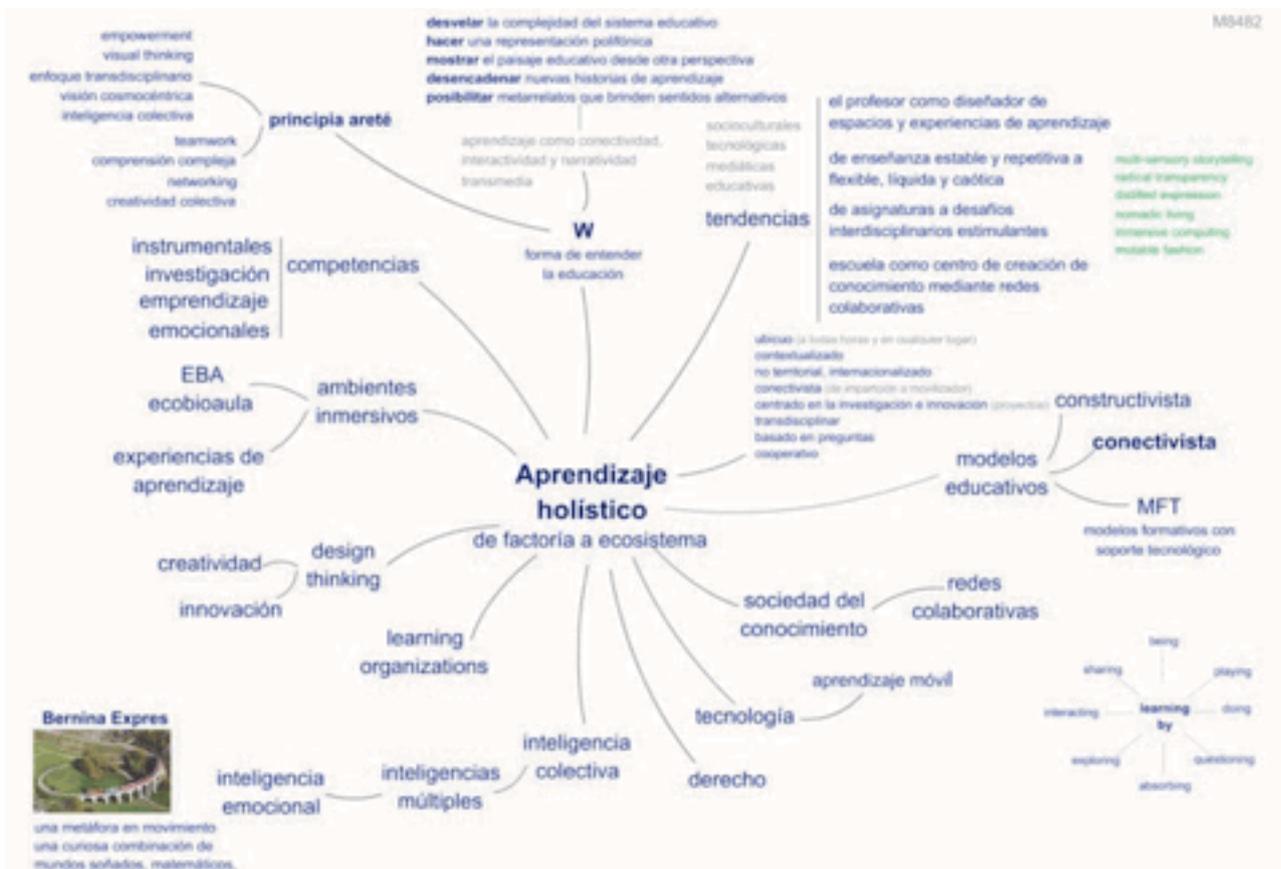
Las ideas de Oscar Wilde son puntos de partida de reflexión en torno al constructo crítico que he tratado en este trabajo; no obstante, estoy consciente de que debo continuar la BÚSQUEDA en otros estudios para establecer diálogos y replantear nuevas soluciones conceptuales ante el objeto de estudio que me compete. De ahí que, hasta el momento, haya acudido a otros autores. Hasta el momento, he tratado la importancia de la relación, la imaginación, la interpretación, entre otros términos para la crítica a partir de las Artes Visuales. Eisner (2004) lo confirma al expresar: "Las artes refinan nuestros sentidos para que nuestra capacidad de experimentar el mundo sea más compleja y sutil, estimulan el uso de nuestra imaginación para que podamos imaginar lo que

realmente no podemos ver, saborear, tocar, oír u oler" (p. 38).

No podría dejar de mencionar la metáfora como recurso crítico (integral) por excelencia que construye desde el conocimiento de las cualidades de un objeto otro objeto -por lo general- más poético y enriquecedor que el primero. "La propia definición ya señala el poder pedagógico de las metáforas, que pueden ser insustituibles para explicar y comprender ideas nuevas, que se apartan de lo convencional" (Valero y Navarro, 2008, P.2).

Estando en Barcelona, me leí un texto sobre metáfora visual, constituye un recurso potente en el discurso crítico cuya función es "testimoniar la precariedad de la figuración literal" (Oliveras, 2011, P.19). Entiendo "figuración literal" como el decir lo que veo. Sin embargo, cómo lograr en el proceso de enseñanza y aprendizaje que la metáfora desarrolle las facultades críticas en los estudiantes de Diseño, esto no lo he encontrado acuñado por fuente alguna.

A mediados del 2015 inicié una investigación con Rafael Cañadas y Yohana Lema sobre las nuevas rutas que deberá coger la educación superior. Un proyecto que se sustenta en el principia arethé y en la inteligencia colectiva. Una de las preguntas que nos hicimos fue ¿Cómo transformar una educación industrial (basada en modelos de producción mecanicista, con tiempos angustiosos, conocimientos estancos y alta jerarquización) en una educación sistémico-orgánica (basada en el enfoque ransdisciplinar, vivencial, relacional, inteligencia emocional y las comunidades de aprendizaje)? Esta propuesta direcciona y colabora -en gran medida- mi proyecto de tesis doctoral; aun y cuando no aborde las Artes Visuales, ni el discurso crítico directamente.



**Mapa 3:** Aprendizaje holístico basado en principios Areté e inteligencia colectiva

Y hablando de inteligencia colectiva, tuve el privilegio de conocer un trabajo desarrollado por la "Asociación Cultural Comenzemos Empezemos" de Andalucía que le da importancia a la red humana, a las actividades performativas, al ciclo de conferencias y al uso de las redes de comunicación que se establecen a través de Internet. Díaz (2005) trata este proyecto "como un tallo que se reproduce a medida que brotan sus raíces, crecemos horizontalmente. El tallo se llama colectivo Zemos 98 y sus raíces son infinitas, como infinito es el mundo de las ideas. Aquí no hay unos más que otros, sino unos más otros, porque todos formamos parte de un mismo ser vivo, en el que no hay distinción entre quienes lo alimentan o quienes son

alimentados por él" (P.11).

Otro de los textos que consulté y disfruté fue el de Ramos (2001), titulado Educación integral. Una educación holística para el siglo XXI. Este propone estrategias para educar la creatividad, la experiencia, el espíritu, la complejidad y habla de la docencia holística. Aunque no lo haga desde la mirada de la educación artística sino integral, son puntos significativos para ampliar la visión tanto didáctica como metodológica en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Artes Visuales.

La ética en la crítica es muy importante, si la entendemos como el actuar consciente para vivir bien, humanamente, con libertad (Savater, F.,

1995); por eso, se debe aquilatar en función del ejercicio crítico. Ha sido escaso el estudio dedicado a la incidencia de la ética en la crítica del Diseño Gráfico, menos referida al comportamiento de los estudiantes en dicho contexto.

Hablar de ética en cualquier ejercicio académico permitirá el impulso de la persona, creadora y crítica hacia la verdad y el respeto de lo auténtico. En el aula, los estudiantes sienten el deber del estudio como una actividad obligatoria, poco placentera; “hay necesidad vital, social, ética de la amistad, de afecto, del amor para el desarrollo de los seres” (Morin, 2006, p. 41). El mismo autor agrega, “El pensamiento complejo reconoce la autonomía de la ética al tiempo que la religa: establece el vínculo entre el saber y el deber. No debemos, ni podemos concebir una ética insular, solitaria” (p.68).

## OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE PARTIDA

### Objetivos específicos

Observar la situación existente en torno al discurso crítico sobre Artes Visuales en estudiantes de Diseño de la PUCE SD.

Determinar la incidencia del discurso crítico en el proceso de aprendizaje de las Artes Visuales.

Elaborar estrategias de aprendizaje que fortalezcan las capacidades de interpretación y construcción del discurso crítico sobre artes visuales.

### Preguntas problema

¿Qué situación existe en torno al discurso crítico sobre artes visuales en los estudiantes de Diseño con mención en Comunicación Visual de la PUCE SD?

¿Cómo incide el desarrollo del discurso crítico en el proceso de aprendizaje de las Artes Visuales?

¿Qué estrategias didácticas fortalecen las capacidades de interpretación y construcción del discurso crítico sobre artes visuales en estudiantes de Diseño de la PUCE SD?

Aplicar las estrategias propuestas en el proceso de enseñanza de las Artes Visuales en estudiantes de Diseño de la PUCE SD.

**Tabla 1.** Relación objetivos-preguntas de investigación Fuente: Hishochy Delgado Mendoza

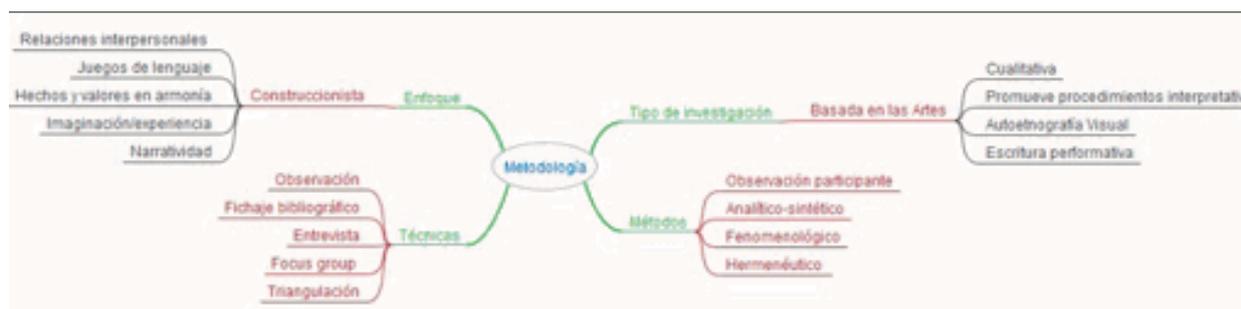
### IDEA A DEFENDER

La interpretación y producción de metáforas visuales, desde la perspectiva narrativa y la inteligencia colectiva, permiten una aproximación más compleja al discurso crítico sobre artes visuales en estudiantes de Diseño de la PUCE SD.

# DEL CÓMO ASÍ “SE HACE CAMINO AL ANDAR”

## Perspectiva metodológica

Cuando leí el texto *La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación* de Fernando Hernández, pensé en lo interesante que sería encaminar mi investigación por esa ruta. Una metodología que reafirma “la crisis de los supuestos del positivismo y del cientifismo [y aboga por] el posicionamiento construccionista” (Hernández, 2008, p. 88) de la Investigación Basada en las Artes, en inglés Art Based Research (ABR). Esta perspectiva cala en la “narrativa que se le otorga a la voz y la experiencia del investigador y de los colaboradores y el rescate que se hace de lo biográfico como elemento central de la reconstrucción de la experiencia vivida” (Hernández, 2008, p.90).



Mapa metodológico, elaborado por Hishochy Delgado, 05/02/2016

## Métodos y Recursos

Creo en la legitimidad de este tipo de investigación de orientación cualitativa, ya que promueve el interés por la interpretación, “utiliza procedimientos artísticos (literarios, visuales, preformativos)” (Hernández, 2008, p. 92) Una investigación que cuenta historias desde el yo como ente social (mediador) de las realidades, con voz y autonomía, sin temor a las relaciones tripartitas entre sujeto- objeto-sociedad que en todo proceso investigativo está presente (sin faltarle a la ética). Es el sujeto quien investiga al objeto, aunque ninguno de los dos tenga la ÚLTIMA palabra porque existe una realidad que “habla por sí misma” (Hernández, 2008, p. 90).

Entre los medios de abordaje que tengo pensado utilizar están las entrevista abierta y el fichaje bibliográfico; también métodos como la observación participativa, el fenomenológico, el analítico- sintético, el hermenéutico y autobiográfico. Sobre este ÚLTIMO Wilde (2002)

enunció "(...) y cada vez que lo hombres vean o capricho, no quiso que se cumpliera. Sí, la florecer los amarillos dragoncillos en el muro del Trinity, recordarán al refinado estudiante que vio autobiografía es irresistible" (p.45) en el seguro renacer de la flor de la profecía de permanencia eterna con la Benévola Madre de sus días – una profecía que la fe, por sabiduría

## BIBLIOGRAFÍA

### TRABAJADAS

**Creamer, M. (2011).** Curso de Didáctica del pensamiento crítico. Programa de formación continua del magisterio fiscal. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación Superior.

**Conle, C. (1999).** Why Narrative? Which Narrative? Struggling with Time and Place in Life and Research.

**Curriculum Inquiry, 29 (1), 7-32. De la Torre, I. (2012).** Aproximación a la crítica de arte. Definiciones, metodologías, problemáticas, debates y sinergias de una disciplina contemporánea en la frontera. Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social.

**Díaz, R. et al. (2005).** Creación e inteligencia colectiva. Andalucía, España: Asociación cultural Comenzamos Empezamos.

**Eisner, E.W. (2004).** El arte y la creación de la mente. El papel de las Artes Visuales en la transformación de la conciencia. Barcelona, España: Paidós Ibérica.

**Fernández, O y Del Río, V. (2007).** Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo. España: Gráficas Andrés Martín.

**Font, M. y Santibáñez, M. (2011).** Responsabilidad Social y Universidad en Sociedades Emergentes: el caso de la PUCE Sede Santo Domingo-Ecuador. (Inédito).

**Guasch, A.M. (coordinadora, 2003).** La crítica de arte. Historia, teoría y praxis. España: Serbal.  
Hernández, F. (2000). Educación y cultura visual. Barcelona: Octaedro. (2008).

La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.

**Herraiz, F. (2015).** Una experiencia basada en aprender de modo autónomo dentro del contexto universitario. Aprendiendo Sociología con estudiantes del grado de Conservación y Restauración de Bienes Culturales. *Revista d' Innovació Docent Universitària*, 7, 46-56.

**Oliveras, E. (2011).** La metáfora en el arte. Retórica y filosofía de la imagen. Buenos aires: Planeta.

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

**Mota de Cabrera, C. (2010).** Desarrollo del pensamiento crítico a través del discurso argumentativo: Una experiencia pedagógica en un curso de lectura y escritura. *Entre Lenguas*, 15, 11-23.

**Sánchez, A. (2010).** Arte y educación: diálogos y antagonismos. *Iberoamericana de Educación*, 52, 43-60.

**Valero, M. y Navarro, J.J. (2008).** Diez metáforas para entender (y explicar) el nuevo modelo docente para el EEES. *@tic Revista d'innovació educativa*, 1, 1-13.

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

Yus, R. (2001). *Educación Integral. Una educación holística para el siglo XXI*. España: Desclèe de Brouwer.

## LOCALIZADAS

**Abril, G. (2008).** Análisis crítico de textos visuales. *Mirar lo que nos mira*. Madrid, España: Síntesis. Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas de la educación artística*. Barcelona, España: Octaedro.

**Ayuste, A et al. (1998).** Planteamientos de la pedagogía crítica. *Comunicar y transformar*. Barcelona, España: Graó. Lozano, J., Peña, C. y Abril, G. (2013). *Análisis del Discurso. Hacia una Semiótica de la interacción textual*. Madrid, España: Cátedra.

**MACBA (2005).** "Educación y redes", en *Agenda informativa del MACBA*. Invierno. Recuperado de [http://www.MACBA.CAT/UPLOADS/20061008/QP\\_05\\_GENDA\\_CAS.PDF](http://www.MACBA.CAT/UPLOADS/20061008/QP_05_GENDA_CAS.PDF)  
Rancière, J. (2009). *El maestro ignorante*. Barcelona, España: Laertes.

**Trigos, L.M. (2011).** *Pensamiento Complejo y competencias en la formación universitaria. Experiencias de innovación y docencia en la Universidad del Rosario*. Bogotá, Colombia: Colección Pedagógica.



**ITS JAPÓN**

# *A la Vanguardia*

*Revista científica  
Multidisciplinaria*

*Propone ser referente en temas de investigación y difusión del accionar del Instituto Tecnológico Superior Japón.*

*Este medio desde su primera edición en el 2017, se ha convertido en un espacio de consulta para docentes, estudiantes y administrativos de instituciones de educación superior, que les permite estar al tanto de cómo la investigación fortalece los procesos educativos, ya que, ante los cambios acelerados de conocimiento y la diversidad de paradigmas, se requiere contar con medios de difusión alternativa que permita evidenciar los procesos de investigación que se encuentra llevando adelante el Instituto*

*Agosto-2019*

**Instituto Superior Tecnológico Japón**  
*AMOR AL CONOCIMIENTO*



**INSTITUTO SUPERIOR TECNOLÓGICO**

**JAPÓN**

*Amor al conocimiento*