

R E V I S T A

# IGNIS

C I E N T Í F I C A

ISSN: 2011 -9070



EDICIÓN 11

2017

*cnm*

Corporación Unificada Nacional  
de Educación Superior

VIGILADA MINEDUCACIÓN



Ninguna verdad es, pues, más cierta, más independiente de todas las demás y menos necesitada de demostración que esta: que todo lo que existe para el conocimiento, o sea, todo este mundo, es solamente objeto en referencia a un sujeto, intuición de alguien que intuye; en una palabra: representación

*El mundo como voluntad y representación*

ARTHUR SCHOPENHAUER

R E V I S T A

ING

NiS

C I E N T Í F I C A

EDICIÓN 11

2 0 1 7

**Jaime Alberto Rincón Prado**

*Rector*

*Corporación Unificada Nacional de Educación Superior - CUN*

**Tomás Durán Becerra**

*Director Nacional de Investigación*

**Guillermo Andrés Castillo Quintana**

*Editor General*

**Rocío Olarte Dussán**

*Coordinadora de Publicaciones*



---

Edición 11

© Febrero, 2018. Corporación Unificada Nacional de Educación Superior CUN  
Bogotá, Colombia.

Corrección de estilo:  
Daniela Lorena Rojas Galván  
Guillermo Andrés Castillo Quintana

Composición de carátula y diagramación: Lina Guevara Buitrago  
Imagen de carátula: Andrés López, a partir de la obra de Guillermo Wiedemann

Primera edición: agosto de 2008  
ISSN 2011 - 9070

Reservados todos los derechos.  
Se prohíbe el uso comercial y sin autorización del material intelectual contenido  
en esta obra. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida,  
almacenada o transmitida por ningún medio sin permiso del editor.

## Comité científico

### **Holman Zamora**

Investigador externo  
Magíster en Estudios Avanzados de  
Comunicación Política

### **Lidia Esperanza Alvira**

Corporación Unificada Nacional de Educación  
Superior (CUN)  
Magíster en Neuropsicología y Educación

### **Natali López Núñez**

Corporación Unificada Nacional de Educación  
Superior (CUN)  
Candidata a Doctorado en Educación

### **Juan Sebastián Hernández**

Universidad Antonio Nariño  
Magíster en Administración

## Comité editorial

### **Rocío Olarte Dussán**

Corporación Unificada Nacional de Educación  
Superior (CUN)  
Magíster en Literatura

### **Guillermo Andrés Castillo**

Corporación Unificada Nacional de Educación  
Superior (CUN)  
Magíster en Estudios Literarios

### **William Zambrano**

Corporación Unificada Nacional de Educación  
Superior (CUN)  
Posdoctor en Periodismo en Dispositivos  
Digitales



## - CONTENIDO -

<b>1. Una revisión sobre la radio y la discapacidad en el contexto latinoamericano</b> <i>Jorge Mario Murillo González y Diana Paola Angarita Niño</i> .....	13
<b>2. Medios de comunicación en el tratamiento informativo de una crisis sanitaria: caso Relleno Sanitario Doña Juana</b> <i>Natalia Amaya y Holman Zamora</i> .....	23
<b>3. El nuevo periodismo deportivo: antecedentes, actualidad y tendencias</b> <i>William Ricardo Zambrano Ayala</i> .....	35
<b>4. Hacia una metáfora del trabajo literario en relación con el orden social</b> <i>Guillermo Andrés Castillo Quintana</i> .....	45
<b>5. El museo panóptico y la liberación de objetos a través del vestuario</b> <i>Andrés López</i> .....	59
<b>6. El branding desde lo participativo: una mirada hacia la construcción social y la transformación cultural</b> <i>Gustavo Mora</i> .....	69
<b>7. El mestizaje cultural e identidad visual en el diseño gráfico colombiano</b> <i>Liliana Patricia Durán B., Allison Daniela Ramírez González, Laura Ximena Salcedo Barrero, Kevin Andrés Moreno Luna y Willy Hans Moncayo Quiñones</i> .....	77
<b>8. Fortalecimiento del aprendizaje por proyectos a través del diseño como estrategia de gestión</b> <i>Juan Sebastián Hernández Olave</i> .....	89
<b>9. Propuesta de clases con enfoque divergente en el programa de Diseño de Modas la CUN</b> <i>Lidia Esperanza Alvira Gómez</i> .....	101
<b>10. Experiencias de enseñanza mediante la ilustración como medio de expresión</b> <i>Paula Katherine Martínez Sarmiento</i> .....	111
<b>11. Estrategias pedagógicas para gozar, pensar, participar y transformar</b> <i>Luis Fernando Gaspar</i> .....	125

## Editorial

Con el número 11 de la revista *IGNIS* celebramos nueve años de la publicación y resaltamos los ingentes esfuerzos acometidos por la Corporación Unificada de Educación Superior (CUN), la Escuela de Comunicación y Bellas Artes, el Área de Formación Investigativa y la Coordinación de Publicaciones, dirigidos a la cualificación de los procesos investigativos y editoriales de la institución.

El comité editorial de *IGNIS* está profundamente convencido de la función trascendental que cumple la indagación académica en los ámbitos amplios de la comunicación y las artes dentro de la representación e interpretación de los fenómenos sociohistóricos y culturales de la nación y el mundo. Así, tras renovar los votos de su compromiso con la producción, promoción y divulgación del conocimiento, presenta a la comunidad de lectores este número misceláneo de once artículos que se agrupan en cuatro bloques: comunicación y periodismo; estudios literarios; diseño y estudios visuales, y pedagogía de las artes.

La radio, a pesar de compartir el mundo con el podcast y demás formatos de la nueva era de la información, se mantiene vital y vigente en Latinoamérica gracias a iniciativas como las que Diana Paola Angarita Niño y Jorge Mario Murillo González refieren en su artículo titulado “Una revisión sobre la radio y la discapacidad en el contexto latinoamericano”. A través de una investigación documental, hacen una revisión histórica de la función de la radio como agente de transformación social y, poco más adelante, se concentran en la alternativa de inclusión y participación en que se ha convertido este medio tradicional de comunicación para las personas con discapacidad en algunos países de la región. Sin lugar a dudas, este fenómeno suscita especial interés para las diferentes disciplinas de la comunicación, la sociología y el trabajo social, particularmente por el modo en el que la radio participa de manera activa en los procesos de construcción y sostenimiento del tejido social.

El retroceso contemporáneo de los medios de comunicación tradicionales, causado en buena medida por el auge de las redes sociales y los medios alternativos, es un asunto de primera importancia para los investigadores de los fenómenos de la comunicación. Con este asunto de antesala, Natalia Amaya y Holman Zamora proponen en “Medios de comunicación en el tratamiento informativo de una crisis sanitaria: caso Relleno Sanitario Doña Juana” una indagación que compara el cubrimiento de los periódicos *El Espectador* y *El Tiempo* de dos emergencias sanitarias suscitadas por los problemas sistémicos del Relleno Sanitario Doña Juana: la de 1997 y la de 2017. Así, al combinar un enfoque longitudinal y correlacional, llevan a cabo un estudio que busca explicar, desde el horizonte de la agenda mediática y el encuadre o *framing*, cuál fue el tratamiento periodístico e informativo dado por los diarios a estas crisis sanitarias, separadas por veinte años de diferencia, pero relacionadas por las mismas causas.

Para cerrar la sección dedicada a la comunicación y el periodismo, William Ricardo Zambrano Ayala, en “El nuevo periodismo deportivo: antecedentes, actualidad y tendencias”, plantea una necesaria y estimulante revisión documental dirigida a comprender la naturaleza y el alcance de las transformaciones del ejercicio periodístico suscitadas por la revolución tecnológica, la convergencia digital, las tecnologías de la información y comunicación. En particular, se concentra en establecer cuáles serían las nuevas herramientas y modos de proceder e interactuar del periodista deportivo de cara a la aparición de unas audiencias más exigentes, hipermedializadas, participativas y de un ecosistema informativo más dinámico y volátil.

Este número de *IGNIS* cuenta con un artículo concebido en el seno del ámbito disciplinar de los estudios literarios. En “Hacia una metafórica del trabajo literario en relación con el orden social”, Guillermo Andrés Castillo Quintana plantea una reflexión acerca de algunas categorías explicativas y conceptos adoptados por la crítica y la teoría literarias del siglo xx. Según explica el autor, un conjunto importante de ellas alude al ejercicio literario en calidad de oficio, labor, trabajo, agencia. En estructura profunda, lo que revelaría el uso de estas metáforas y tropos para referirse al proceso de creación literaria sería la apuesta ideológica y estética por reconocer este ámbito de la actividad humana como un dominio autónomo y especializado. Esta manera de valorar el arte literario y sus dinámicas explica la sustitución paulatina de las metáforas organicistas (organismo, creación, materia viva), comunes durante el siglo xix, por una “metafórica del trabajo artístico” en el lenguaje de la crítica y la teoría literarias.

Tres artículos componen la sección dedicada al campo del diseño y las artes visuales. En el primero de ellos, “El museo panóptico y la liberación de objetos a través del vestuario”, y a través de una reflexión que apela a cierta informalidad expositiva, Andrés López propone “liberar” algunas obras de arte relacionadas con el pasado colonial colombiano que residen en el que fuera antes el panóptico de Bogotá, hoy Museo Nacional de Colombia, al plantear la posibilidad de convertirlas en diseños para impresión digital en tela. Esta iniciativa “removería estos objetos del museo y permitiría construir nuevos significados fuera de [su] vigilancia”. Su indagación, surgida en el seno de la cátedra Taller Experimental de la CUN, también aspira a integrarse en las aulas de clase y en algunas visitas al Museo Nacional.

En “El *branding* desde lo participativo: una mirada hacia la construcción social y la transformación cultural”, Gustavo Mora abre el espectro de observación de los conceptos *branding* y *marca*, muchas veces constreñidos en la perspectiva económica y de mercadeo. Su interés es explicar cómo tales nociones no solo se alimentan de aspectos del contexto social, cultural e histórico en el que aparecen, sino que, de hecho, participan activamente en la construcción de los imaginarios colectivos contemporáneos. El tránsito de la idea de marca hacia el ámbito social es, pues, inevitable, por lo que las ciencias humanas también tienen la responsabilidad de asumirla como objeto de estudio.

Para cerrar esta sección, en “El mestizaje cultural e identidad visual en el diseño gráfico colombiano”, los estudiantes Allison Daniela Ramírez González, Laura Ximena Salcedo Barrero, Kevin Andrés Moreno Luna y Willy Hans Moncayo Quiñones, liderados por la profesora Liliana Patricia Durán, presentan una investigación exploratoria sobre la historia del diseño gráfico en Colombia. El foco de su reflexión es la plausibilidad de hablar de una identidad visual unificada en un país multicultural, mestizo, heterogéneo y pluriétnico. Su ejercicio pone de relieve la importancia del trabajo

de artistas y diseñadores como Dicken Castro, David Consuegra, Omar Rayo, Marta Granados, entre otros, para identificar y poner en diálogo algunos de los rasgos definitorios de la comunicación visual colombiana.

Este número de *IGNIS* se cierra con cuatro artículos dedicados al área de la pedagogía en estudios artísticos. En el marco de la Escuela de Comunicación y Bellas Artes, Juan Sebastián Hernández Olave presenta “Fortalecimiento del aprendizaje por proyectos a través del diseño como estrategia de gestión”, artículo en el que pone de relieve las virtudes y potencialidades de la formación por proyectos para el programa de Diseño Gráfico. A su juicio, el diseño y la naturaleza procesual del proyecto siempre han estado íntimamente ligados epistemológicamente, pues el segundo garantiza que la disciplina construya conocimientos nuevos y, al mismo tiempo, conciba productos creativos novedosos. Así, la sistematización y reflexión sobre la aplicación del modelo de aprendizaje por proyectos en asignaturas como Proyecto Integrador devienen esenciales para comprender las acciones y estrategias adoptadas por las escuelas de diseño gráfico en la actualidad.

Por su parte, Lidia Esperanza Alvira Gómez asienta esta línea de reflexión ahora en marco del programa de Diseño de Modas de la CUN. Su artículo, “Propuesta de clases con enfoque divergente en el programa de Diseño de Modas la CUN”, da cuenta de una apuesta pedagógica diseñada para la asignatura Sector Diseño-Confección-Moda, de sexto semestre, cuyos objetivos son promover y cualificar los procesos de lectura, garantizar que los estudiantes se involucren de manera más patente con la propuesta de la clase, y evitar las ausencias de clase o la deserción. Su propuesta se caracteriza por una drástica modificación de las estrategias y pautas metodológicas tradicionales de dicha asignatura, y el intento de hacer de las sesiones de clase experiencias significativas. El resultado de sus reflexiones será de gran interés para los docentes, especialmente para aquellos que se desenvuelven en los ámbitos de la formación artística.

En “Experiencias de enseñanza mediante la ilustración como medio de expresión”, Paula Katherine Martínez Sarmiento propone una revisión bibliográfica que permite evidenciar las ventajas de vincular los ejercicios de ilustración con las metodologías alternativas de enseñanza para la educación básica primaria. Su reflexión se desprende de los resultados obtenidos durante su trabajo con el semillero de investigación Cultum, asociado al proyecto general Cultivos: Experiencias Gráficas alrededor de la Enseñanza sobre el Campo. Se trata, pues, de un artículo capaz de exhibir las preocupaciones y soluciones investigativas en el área del diseño gráfico de los estudiantes de la CUN.

Finalmente, en “Estrategias pedagógicas para gozar, pensar, participar y transformar”, Luis Fernando Gaspar propone una reflexión pedagógica que se concentra en las transformaciones que demanda la educación de la primera infancia. De allí que su objetivo sea plantear algunas estrategias para fortalecer la constitución de las primeras versiones de los proyectos de vida de los pequeños educandos en el aula, a través de actividades que los conecten con la realidad social, el goce por el conocimiento, la creatividad, el sentido práctico y la reflexividad. Su ejercicio se alimenta de varias experiencias pedagógicas desarrolladas con diferentes comunidades, particularmente, la sostenida con los habitantes del asentamiento Álvaro Uribe Vélez de la ciudad de Neiva.

El equipo editorial de la revista *IGNIS* se complace en presentar a su comunidad de lectores este nuevo número, resultado de los esfuerzos de cualificación de los procesos internos de la publicación. Así mismo, anima a los investigadores en las áreas de la comunicación y las bellas artes a que consideren esta revista como el lugar idóneo para presentar al público los resultados de sus indagaciones disciplinares.

*Guillermo Andrés Castillo Quintana*

Editor en jefe

# Una revisión sobre la radio y la discapacidad en el contexto latinoamericano

*Jorge Mario Murillo González\**

*Diana Paola Angarita Niño\*\**

## Resumen

Este artículo presenta una revisión del panorama de los países en América Latina que le apuestan a la radio como agente de transformación popular. El texto expone las experiencias de emisoras con proyectos de inclusión para personas con discapacidad, por medio de una metodología de revisión bibliográfica de tipo documental. En un primer apartado se presenta la relación histórica entre la radio y la comunicación como agente de cambio social. Luego, se relaciona la comunicación y la discapacidad con ayuda de ejemplos tomados del contexto latinoamericano. Por último, se concluye que la radio ha sido un medio de inclusión, participación y transformación social, que durante años ha contribuido a la incorporación de procesos y personas con discapacidad en algunos países latinoamericanos.

**Palabras clave:** desarrollo, discapacidad, inclusión, medios de comunicación, radio

## Abstract

This article presents a review on the panorama of the countries in Latin America that bet on radio as an agent of popular transformation. It is focused on exposing the experiences of stations with inclusion projects for people with disabilities. The methodology used was bibliographic review of a documentary type. The first section presents the historical relationship of radio and communication as an agent of social change. Later on, the connection between communication and disability is showed, presenting examples from the Latin American context. Finally, it is concluded that radio has been a means of inclusion, participation and social transformation, taking years of virtue in relation to the incorporation of processes and people with disability, in some Latin American countries.

**Keywords:** Development, Disability, Inclusion, Media, Radio

\* Estudiante de sexto semestre del programa de Comunicación y Periodismo de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN), regional Santa Marta. Contacto: [jorge.murillo@cun.edu.co](mailto:jorge.murillo@cun.edu.co)

\*\* Maestría en Diseño de Experiencia del Usuario por la Universidad Internacional de la Rioja en Colombia (UNIR). Docente investigadora de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN). Contacto: [diana.angarita@cun.edu.co](mailto:diana.angarita@cun.edu.co). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6775-9981>



## Introducción

El objetivo de este artículo es identificar distintas producciones radiofónicas que buscan la inclusión de personas con discapacidades, a través de la radio. Este estudio descriptivo y documental pretende ofrecer una comprensión mayor del fenómeno para generar iniciativas similares y

propiciar la discusión de asuntos asociados con la inclusión social en el ámbito comunicativo en distintos países latinoamericanos. Por ende, la indagación se realiza con base en las teorías comunicativas ya establecidas.

## Metodología

Para la ubicación de los documentos bibliográficos, se usaron numerosas fuentes documentales. Primero, se llevó a cabo una búsqueda bibliográfica que comprendía artículos, libros, documentos y páginas web, revisados por categorías relacionadas con el tema de estudio: radio e inclusión social. Luego, estos resultados se filtraron por tipo de documento (artículo científico, libro, etc.) Después, y al considerar los cambios propios del tema central, se usaron descriptores como 'radio' y 'discapacidad', y otros que relacionaban ambas variables como "radio y comunicación social", "radio e inclusión" y "medios de comunicación y accesibilidad", en bases de datos como Google académico y Scielo.

Entre los registros obtenidos se seleccionaron los más pertinentes e importantes. Este ejercicio arrojó un conjunto de 34 registros, entre los que

se tomaron 24 finales que cumplieran con las características de la variable a estudiar. El factor común de estos documentos es que todos informan sobre los aspectos formales que debe contener una revisión, la lectura crítica del material, las etapas de realización de una investigación bibliográfica o la elaboración de mapas mentales y conceptuales.

Se puede decir que la revisión descriptiva bibliográfica proporciona una puesta al día o una aproximación al conocimiento de un tema en específico, a través del uso de conceptos útiles en áreas de constante evolución. Este tipo de revisiones tiene gran utilidad en la enseñanza y también interesa a personas de campos conexos, puesto que leer buenas revisiones es la mejor forma de estar al día en nuestras esferas generales de interés (Day, 2005).

## Fundamento teórico

### *La radio y la inclusión en la historia*

Hace más de un siglo, en 1901, la radio apareció y se consolidó como una herramienta que permite a los individuos mantenerse comunicados. Si bien ya existía el sistema de telégrafo para la emisión y recepción de mensajes –que servía

para facilitar la comunicación a larga distancia–, la constante agitación social y la atmósfera de inseguridad política, además de los avances en distintos puntos del mundo, llevaron a diferentes sectores sociales a innovar los medios de



comunicación existentes. En ese contexto, la radio surge y se establece como el medio masivo e interpersonal de comunicación de la época.

A partir de esto, y durante las grandes crisis sociales en el mundo suscitadas durante el siglo XX, la radio empezó a evolucionar como un medio de transgresión social que aportó significativamente a las clases populares al permitirles emitir sus opiniones y demandas ante la sociedad y demás colectivos. Además de esto, la radio se convirtió en un mecanismo de comunicación que los mantuvo continuamente en contacto. Desde entonces empezaron a surgir estrategias innovadoras que resignificaron y dieron nuevos usos sociales y culturales a la radio. De simplemente informar y entretener, pasó a suplir la necesidad de educar al público, en particular, a las personas de los sectores sociales más vulnerables, así como a quienes buscaban en la radio productos de calidad que aportaran al desarrollo social.

Paulatinamente, se implementaron radio-escuelas y, a través de la autogestión, se creó la actividad del micrófono abierto, que contribuyó a que los ciudadanos de los sectores más vulnerables pudieran ser escuchados y compartir sus modos de vivir. Este fue uno de los primeros pasos para concebir la comunicación como un derecho y no como un servicio. Ahora bien, después de distintos procesos, la radio ha ayudado a potenciar la participación de diferentes grupos sociales, entre ellos, las personas con discapacidad. Es evidente que ellas conforman uno de los sectores más vulnerables e invisibilizados de la sociedad.

Un caso ejemplar que contribuyó a la transformación social es el de la emisora Radio Sutatenza. Creada en 1947, se constituyó en un interesante ejercicio de innovación educativa, enfocado principalmente en el mejoramiento

social (Gutiérrez, 2017) y de las condiciones de accesibilidad y desarrollo social de las comunidades campesinas.

Al hablar de discapacidad, cabe anotar solo hasta el 2007 se firmó oficialmente la Segunda Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad. Por ello, pese a los esfuerzos ya adelantados en la materia, aún quedan bastantes retos por superar. Uno de ellos es el manejo del lenguaje inclusivo, específicamente en el marco de las producciones radiofónicas. En este punto es de aclarar que, debido al carácter exploratorio de la investigación, se dificultó la recolección de propuestas previas sobre este objeto de estudio. Por tal motivo, se buscó establecer la relación que existe entre la radio y la discapacidad al recoger experiencias radiofónicas en cuatro países de Sudamérica.

En ese contexto, el objetivo general de la investigación fue identificar distintas producciones radiofónicas en países sudamericanos enfocados en el tratamiento inclusivo. Entre estos, fueron especialmente considerados aquellos con un prevalente enfoque de derechos en sus políticas comunicativas contemporáneas. Una vez recogidas las experiencias -base de la indagación-, se analizó la comunicación en relación con los procesos de cambio social, la discapacidad y la radio. También se añadieron programas radiofónicos y sus propuestas en referencia a la inclusión y la discapacidad.

Según datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011), se estima que existen más de mil millones de personas alrededor del mundo que poseen algún tipo de discapacidad. Además, existe una alta probabilidad de que vivan en condiciones adversas; por ejemplo, que tengan dificultades para el acceso a la educación, al



espacio laboral y a la salud. Con esto en mente, se han creado varias propuestas, proyectos y convenciones que pretenden ampliar la información acerca de la discapacidad y construir políticas políticas que garanticen el desarrollo y mejoramiento de las condiciones y oportunidades de las personas con discapacidad.

Cabe recordar que, en su origen, la radio fungió como un instrumento de comunicación masiva por su amplio espectro de emisión y recepción de información. Sin embargo, con el pasar de los años, se transformó también en una plataforma educativa accesible para quienes no tenían la

facilidad de asistir a los escenarios de aprendizaje presencial, hecho que, en efecto, contribuyó enormemente al desarrollo social. Más adelante, ayudó a propiciar procesos de participación ciudadana, razón por la que su estudio exige apelar a las experiencias particulares con el fin de lograr un abordaje completo y alcanzar una comprensión más amplia del asunto.

En este sentido, la radio debería adoptar un correcto lenguaje al momento del referirse al concepto de inclusión, puesto que, en algunas ocasiones, las producciones no lo abordan ni contemplan de manera adecuada.

## La comunicación como agente de cambio social

Para contextualizar la transformación comunicacional a lo largo del tiempo, hemos entrado a desglosar distintos conceptos de autores cuya experticia nos llevará a entender la importancia de los cambios que han surgido en la comunicación y en la sociedad.

Uno de los principales trabajos llevados a cabo durante el siglo xx, para empezar a construir el concepto de comunicación, fue el de Shannon y Weaver (1964), quienes plantearon una teoría cuantificable que se basa en medir la eficacia de las transmisiones de la información, sin considerar el contenido o relevancia del mensaje (Galeano, 1997).

También hay propuestas que tratan la comunicación de manera más amplia, basados incluso en la psicología, como el modelo que Lasswell propuso en 1948. Este indica que la comunicación no solo se centra en el medio y los elementos que intervienen, sino también en la intención que poseen estos mensajes, el contexto y el impacto

que pueden generar. Aunque se abarquen más elementos como los antes mencionados, dentro de este modelo aún existen componentes que no son tomados en cuenta, entre ellos, la cultura o la identidad.

Naranjo (2005), basada en Bateson y Ruesch (1965), propone un modelo funcionalista según el cual, "el criterio de comunicación tiene dentro todos esos procesos por los cuales los seres humanos se influyen mutuamente" (Naranjo, 2005, p. 5). Al respecto, expone la manera en que ciertas conductas "anormales" pueden generar disturbios en la comunicación.

Por otra parte, Rizo (2011) recupera los aportes de Watzlawick, Beavin y Jackson (1971) y define la comunicación como una agrupación de elementos que se relacionan en su totalidad, por lo que la modificación de uno de ellos influye en la totalidad de las relaciones establecidas entre los demás.



El siguiente postulado considera que la comunicación puede ser aplicada a cualquier tipo de relación sin considerar el sistema de lenguaje que poseen quienes interactúan en el proceso comunicativo. Como afirman DeFleur, Kearney y Plax (1992): “La comunicación ocurre cuando un organismo codifica una información en señales y pasa a otro organismo que decodifica las señales y es capaz de responder adecuadamente” (p. 10).

Respecto de este postulado, Hervás (1998) añade la necesidad de definir a la comunicación como el proceso a través del cual los individuos

transmiten entre sí, por medio de procedimientos, mensajes de contenido variado al hacer uso intencional de signos cargados de sentido que involucran a las dos partes, lo que establece una relación que conduce a efectos. Debido a que los estudios realizados previamente no contemplaban los abordajes teórico metodológicos necesarios para estudiar la comunicación en Latinoamérica, varios investigadores consideran importante promover un debate que logre ubicarla en un contexto apropiado y que consolide sus enfoques teóricos propios.

## Resultados

### *Comunicación y discapacidad en el contexto latinoamericano*

Los conceptos de comunicación y discapacidad, en especial respecto a la manera en que se relacionan, tienen actualmente un papel de suma importancia, pues a través de procesos que se desarrollan en la primera, se promueve la igualdad y la integración de personas con diferentes condiciones, ya sean físicas, mentales, auditivas, visuales u otras. En ese sentido, resulta importante destacar dentro de la investigación conceptos sobre políticas públicas, desarrollados principalmente en Colombia, para entender más a profundidad la importancia de la comunicación dentro del desarrollo de las personas con discapacidad.

InciRadio, de Bogotá, es un ejemplo paradigmático de los proyectos radiales colombianos. Se trata de una de las radios incluyentes más importantes del país –un 90 % de sus colaboradores tiene algún tipo de discapacidad–. Así mismo, es la emisora nacional con dedicación

a temas relacionados con discapacidad visual más escuchada: Según el Instituto Nacional para Ciegos, 16 000 oyentes en 97 países del mundo siguen sus contenidos gracias a la facilidad que brinda su presencia en la red (Rodríguez, 2017).

El estilo de la emisora se centra en hacer siempre un buen manejo del lenguaje inclusivo, ajustado a los acuerdos sobre la materia establecidos en la convención de la ONU, cuya terminología base cuenta con expresiones como “personas con o en situación de discapacidad”. Además, la emisora emite información constante y relevante para las personas con y sin discapacidad visual, por lo que se puede afirmar que la emisora educa, informa y mezcla los contenidos de inclusión con espacios de entretenimiento. Estos, a su vez, se entrelazan con temas relacionados con cultura, noticias, historias de vida, arte, entretenimiento, salud, tecnología, música, variedades, películas y documentales audiodescritos.



InciRadio cuenta con una parrilla de 21 programas que tratan de arte, música, derechos, cine, noticias, entre otros, lo que compone una propuesta completa para todos los gustos de los oyentes. En sus cuatro años de emisión, ha construido sin interrupción una nutrida y variada programación. La persona encargada de este proyecto es el abogado Carlos Parra Dussan, director del Inci, quien también dirige el programa Las cosas al derecho, que se basa en un diálogo fácil y desarrolla asuntos de discapacidad visual y discapacidad en general, desde una mirada jurídica.

Por otro lado, en Santa Marta, Colombia, está la sede de Unimagdalena Radio, una emisora institucional perteneciente a la Universidad del Magdalena y dirigida por Hamlet Lombardi Vanegas, comunicador social y periodista. Esta estación radial ofrece contenidos educativos encaminados al desarrollo social de los estudiantes. Gracias a la gestión su rector, doctor Pablo Vera Salazar, desde el 2016 empezó a abarcar el asunto de la inclusión de las personas con alguna discapacidad y a llevar a cabo procesos de innovación de sus conceptos radiofónicos.

Por esta razón, dentro de su parrilla hacen presencia programas radiales como “Corazones de poeta” y “Camino a la inclusión”, ambos con contenidos concernientes a la población con discapacidad. El primero trata de temas artísticos como la poesía, la música o la escritura; el otro desarrolla temas de índole psicológico y social, lo que contribuye al llamado de Vera Salazar.

También hay que tener en cuenta los proyectos en los que se visibiliza, a través de su programa, a personas en condición de discapacidad, como el de Cortés-Fuentes y Correyero (2017), o el proyecto del Lizano y Gómez (2017), que sirven de ejemplo para mostrar el interés de las

comunidades por integrar cada día más a esta población, desde la comunicación radial. Los casos anteriores son muestra fehaciente de que la radio, a través de sus estrategias comunicativas, es también un auténtico agente de inclusión social.

Para referirnos a propuestas por fuera de Colombia, empezaremos por mencionar el caso de Argentina, con la propuesta de “Mañanas Ocupadas”. Este programa es realizado por Susana Rubino. En él, varias personas de la localidad de Trujui, provincia de Buenos Aires, se reúnen para contar su modo de vida y del entorno en el que se desarrollan. También comentan acerca de las actividades que realizan en la asociación de Ocupas, en la que realizan talleres y otras actividades.

El programa distribuye sus dos horas al aire entre música, experiencias e invitados especiales. La emisora que lo transmite pertenece al Partido de Moreno. De ahí surge un medio comunitario llamado FM Ocupas, cuya finalidad es ofrecer una herramienta comunicacional que permita a las personas con discapacidad dar a conocer sus diferentes puntos de vista y su modo de vivir. “Mañanas Ocupadas” es una especie de magacín radial en el que diferentes personas con discapacidad y sus familias pueden asistir a contar las experiencias diarias que tienen durante las actividades realizadas en los talleres impartidos por la asociación de Ocupas, creada en el 2003.

Durante el programa también se comparte la propaganda necesaria para dar a conocer a la comunidad su producto, pues, aparte de hacer radio, tienen una panadería en la localidad. Sin embargo, debido a la disolución de la Autoridad Federal de Servicios de Comunicación Audiovisual (AFSCA), se se impuso la sanción Ley



de Servicios de Comunicación Audiovisual 26 522, en un intento por parte de la nueva administración de retomar el poder mediático y dar preferencia a los medios convencionales, por lo que FM Ocupas debió cortar sus transmisiones durante casi 3 años.

Con respecto a Bolivia, encontramos el programa radiofónico “Bolivia es mi patria”, que intenta promocionar a los artistas de la localidad de Cochapamba y de Bolivia en general. Es conducido y producido por José Ramos y reparte su hora al aire entre llamadas, entrevistas y música. En la década de los ochenta, y en medio de un contexto de mucha agitación social, dadas 38 las dictaduras, la producción radiofónica enfocada a la difusión de derechos tomó fuerza en la sociedad boliviana, por lo que se funda el Centro de Educación y Producción Radiofónica, Cepra. En la actualidad, su principal objetivo es la producción y difusión de distintos formatos radiofónicos que aporten al desarrollo de la sociedad, en especial a los sectores vulnerables, entre ellos, las personas con discapacidad.

En el 2014 se estableció el Decreto Supremo número 1893, contemplado en la Ley General para Personas con Discapacidad, que dispone su promoción obligatoria en todos los medios de comunicación, ya sean públicos, privados, comunitarios o mixtos. Así, las instituciones, conjuntamente con la ciudadanía, empezaron a tomar consciencia de las personas con discapacidad. En el 2015, Cepra abre las puertas a José Ramos, quien, a pesar de su condición de discapacidad motriz, es músico y conduce un programa radial en el que presenta a los artistas de su localidad, sus propuestas y comenta acerca de la trayectoria que tienen.

Laura Peña, quien se encarga de la producción en Cepra, nos comenta que antes de la publicación del Decreto Supremo “las personas con discapacidad no existían”. De algún modo esta ley ayudó a la inserción en la sociedad de las personas con discapacidad y, más aún, en la creación de contenidos y difusión de programas realizados por ellos.

En Ecuador, el programa “Un Ecuador incluyente” tiene una gran ventaja: llega a lugares en donde no hay televisión o internet por medio de las radios comunitarias, o a través de las radios en línea. En este programa también se habla sobre discapacidad, se acota que se trata de una condición de vida que no implica que las personas se limiten o renuncien a sus sueños, y ayuda a asumir la existencia.

El programa ha ligado la radio y la discapacidad durante casi 10 años, por medio de Radio Católica, en Quito, y Radio City, en Guayaquil. Este proyecto inició gracias a la iniciativa del Departamento de Comunicación de La Federación Nacional de ecuatorianos con Discapacidad Física, en diciembre del 2010. Las temáticas que abordan en el programa buscan concienciar, sensibilizar e informar sobre la discapacidad a la ciudadanía en general, así como difundir las actividades de la Fenedif acuerdo con las políticas del Consejo Nacional para la Igualdad de los Discapacitados (Conadis, 2017).

Al respecto, Yungasaca (2017) propone la conscientización social a través de un serial de radio que cuenta la vida de una persona con discapacidad, con el objetivo de sensibilizar a la población con respecto a la igualdad de oportunidades de esta población.



## Conclusiones

Esta revisión se ha centrado en la exposición de experiencias de emisoras con proyectos de inclusión para personas con discapacidad que al mismo tiempo buscan el desarrollo de una sociedad donde se promueva más empática con esta problemática. Con esto se pretende concienciar más a una Latinoamérica que todavía carece de políticas reales de inclusión en todos los aspectos de la sociedad. Por eso las personas en condición de discapacidad consideran que no solo se deben contar y respetar las normas establecidas, sino que existe una clara necesidad de equidad e igualdad a nivel mundial con respecto a la inclusión y participación de las personas con discapacidad en el ámbito de la comunicación.

De acuerdo a lo recabado en la presente investigación, se concluye que las políticas públicas

son una solución que se origina para impulsar proyectos de inclusión de personas con discapacidad. Dichas iniciativas coadyuvan al desarrollo social. No obstante, es importante tener en cuenta el modo en que estas son enfocadas, por lo que se recomienda crear estrategias que permitan establecer una gestión de la comunicación que potencie la inclusión a personas con discapacidad en todos los ámbitos de desarrollo social.

Por último, la evidencia sugiere que tanto los gobiernos, como las políticas públicas y la formación académica como profesionales deben propender por una comunicación social integral, con la participación equitativa de todo el conglomerado social, esto es, que incluya grupos poblacionales como las personas en condición de discapacidad.

## Referencias

- Consejo Nacional para la Igualdad de los Discapacitados (Conadis). (2017). *Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades 2017-2021*. Recuperado de <http://bit.ly/2Ooa0Gm>
- Cortés-Fuentes, J. y Correyero-Ruiz, B. (2017). Radio y empoderamiento social. Usos y gratificaciones del taller de radio para las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo. *Profesional de la Información*, 26(1), 55-65.
- Day, R. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- DeFleur, M., Kearney, P. y Plax, T. (1992). *Fundamentals of Human Communication*. Mountain View: Mayfield.
- Galeano, E. (1997). *Modelos de comunicación*. Recuperado de: <https://bit.ly/3sSxC4S>
- Gallegos, F. y Mantilla, G. (2017). Hacia la igualdad e inclusión laboral de las personas con discapacidad en Ecuador. *Yachana Revista Científica*, 6(2), 48-60.



- Gómez, C. (2017). *Más allá de leer y escribir: las apropiaciones campesinas de Radio Sutatenza* (tesis de doctorado). Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México, México. Recuperado de <https://bit.ly/2OrMOXu>
- Hervás, G. (1998). *Cómo dominar la comunicación verbal y no verbal*. Madrid: Playor.
- Lizano, A. (2017). *La inclusión social de los comunicadores no videntes en la producción de programas en medios radiales en la ciudad de Ambato* (trabajo de grado). Universidad Técnica de Ambato, Ecuador. Recuperado de <https://bit.ly/2OqCTS6>
- Naranjo, M. (2005). Perspectivas sobre la comunicación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-32.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2011). *Informe Mundial sobre la Discapacidad*. Malta: Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2016). *Informe Mundial sobre la Discapacidad*. Malta: Organización Mundial de la Salud.
- Rizo, M. (2011). Reseña de "Teoría de la comunicación humana" de Paul Watzlawick. *Razón y palabra*, 75. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199518706028.pdf>
- Rodríguez, D. (2017). *Virtual radio: del FM al. COM.* (Trabajo de grado). Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. Recuperado de <https://bit.ly/3bhHOxB>
- Shannon, C. y Weaver, W. (1964). *The Mathematical Model of Communication*. Urbana: University of Illinois Press., 11. Recuperado de [https://pure.mpg.de/rest/items/item\\_2383164/component/file\\_2383163/content](https://pure.mpg.de/rest/items/item_2383164/component/file_2383163/content)
- Yungasaca, E. (2017). *Producción de un serial de radio sobre la inclusión social de personas con discapacidad* (tesis de grado). Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca, Ecuador. Recuperado de <https://bit.ly/3e9x1rn>

# Medios de comunicación en el tratamiento informativo de una crisis sanitaria: caso Relleno Sanitario Doña Juana

Natalia Amaya\*  
Holman Zamora\*\*

## Resumen

Indagar sobre el comportamiento de los medios de comunicación con respecto a su grado de “paralelismo” político se convierte en una forma de identificar la pérdida de legitimidad de los medios tradicionales, en un contexto en el que los canales de información alternativos, como las redes sociales y medios de origen digital, ganan protagonismo.

Como mecanismo de interpretación de esos fenómenos, en esta investigación se indagó por las noticias producidas a raíz del problema sanitario que impactó a la opinión pública bogotana y colombiana desde una narración ambiental, contrapuesta a la del gobierno y las instituciones privadas que administran recursos públicos relacionados con la recolección de basuras.

Pensar en los efectos en materia de salud pública y ambientales es motivo para indagar en las noticias de la prensa escrita de referencia en Colombia, a saber, *El Espectador* y *El Tiempo*. Con este objetivo, se realizó un comparativo en medio de dos crisis en épocas diferentes (1997 y 2017), que golpearon la seguridad pública de la población que reside cerca al botadero, lo que permitió identificar una evolución de los encuadres informativos en ambos medios.

**Palabras clave:** agenda mediática, comunicación, encuadre, establecimiento de la agenda, medio ambiente

## Abstract

Researching the behavior of the media with regard to their degree of political “parallelism” becomes a way of identifying the loss of legitimacy of traditional media, in a context in which alternative information channels, such as social and digital media networks, are gaining prominence.

\* Estudiante de Comunicación Social de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN). Diplomado en Community Manager. Tecnóloga en Gestión de la Comunicación en Medios y Organizaciones. Técnica profesional en Periodismo Informativo. Investigadora del Semillero de Opinión Pública y Mass Media. Realiza investigaciones en el marco de la opinión pública y las problemáticas sociales. Ha participado en encuentros de investigación a nivel local y nacional. Contacto: natalia.amayaleon@gmail.com

\*\* Candidato a doctor en Opinión Pública y Periodismo. Magíster en Estudios Avanzados de Comunicación Política y profesional en Comunicación Social y Periodismo. Docente universitario e investigador. Tutor del semillero de investigación en Opinión Pública y Mass Media. Líder de investigación de la Escuela de Comunicación y Bellas Artes de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN). Contacto: holmanzamora1@gmail.com; holman\_zamora@cun.edu.co



As a mechanism for interpreting these phenomena, this research investigates the health problem that has impacted public opinion in Bogota and Colombia from an environmental narrative, faced with a political discourse from the government and private institutions that manage public resources from the garbage collection.

Thinking about the effects on public health and the environment is the reason to inquire into the news of the reference written media in Colombia, namely, *El Espectador* and *El Tiempo*. For this sake, it was made a comparison in the midst of two crises at different times, 1997 and 2017, that have hit the public safety of the population that lives near the dump. This allowed, to identify an evolution of the news frames in both newspapers.

**Keywords:** Agenda Setting, Communication, Environment, Framing, Media Agenda

## Introducción

Los medios de comunicación son de gran importancia en el tratamiento informativo de los acontecimientos. Pueden funcionar como mediadores entre las entidades gubernamentales y los afectados o como un escenario de denuncia que busca llamar la atención de las entidades competentes. Una manera de identificar el grado de importancia que presta un informativo se puede establecer mediante la identificación de la agenda, mejor conocida como el *establecimiento de la agenda mediática*, que se puede ver a través de la aplicación metodológica de la teoría de la *agenda setting*.

Seleccionar y presentar la información frente a la audiencia sugiere acciones y opiniones desde

la mirada del medio. Estas acciones son analizadas a través de la teoría del *framing*, o encuadre. En ese sentido, Tuchman compara la noticia con una ventana que permite ver la realidad: “Varía en función de si es grande o pequeña, de si su cristal es claro u opaco, de si da a la calle o a un patio. La escena también depende de dónde se ubica uno, lejos o cerca, forzando el cuello o mirando sin esfuerzo hacia delante” (Tuchman, 1978, p. 1). Con esa metodología y la aplicación del establecimiento de la agenda, se desarrolló un ejercicio que buscó indagar sobre el tratamiento informativo de la crisis sanitaria que vivió la ciudad de Bogotá en el relleno sanitario Doña Juana, ubicado en el barrio el Mochuelo.

## ¿Una crisis sanitaria anunciada?

La ciudad de Bogotá produce aproximadamente 7500 toneladas de basura al día que tienen como destino el Relleno Sanitario Doña Juana, ubicado en la localidad de Ciudad Bolívar, de la misma

ciudad. Este relleno sanitario inició operaciones el 1 de noviembre de 1988, debido al cierre, por la acumulación de residuos, de los rellenos sanitarios de Gibraltar y el Cortijo.



La población de Mochuelo, ubicada a los alrededores del Relleno Sanitario Doña Juana (contemplada como zona rural antes de 1988), con el tiempo empezó a vender sus terrenos de manera fragmentada; sus principales compradores se caracterizan por ser desplazados por el conflicto armado interno y familias dedicadas al reciclaje que, debido al cierre de los rellenos sanitarios de Gibraltar y el Cortijo, se trasladaron a Mochuelo para continuar con su oficio. También lograron comprar personas de escasos recursos y otros invadieron terrenos. Actualmente, en Mochuelo viven aproximadamente 10 000 personas; 30 años atrás no se contabilizaban más de 30 familias.

El problema sanitario, de cuya narración se ocupa este artículo, tuvo lugar el 27 de septiembre de 1997, con el derrumbe de 1,2 millones de toneladas de basuras del Relleno Sanitario Doña Juana, que correspondían a la producción de desechos de medio año de la ciudad. En ese momento, Bogotá producía 4500 toneladas de basuras al día, que terminaron en la cuenca del río Tunjuelito. Esto causó una de las mayores emergencias sanitarias de la ciudad. Los afectados denunciaron que, por causa de ese derrumbe, desarrollaron enfermedades respiratorias y gastrointestinales, dolores abdominales y de cabeza, afectación en los bronquios, así como sangrado por boca y nariz.

Cinco años antes, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo advirtió que no se estaban previniendo problemas como la conducción de lixiviados, o que el área adquirida para

Doña Juana fue “técnicamente inferior”, dadas sus condiciones hidrológicas desfavorables, la escarpada topografía y la inestabilidad.

La población afectada por este derrumbe exige el cierre definitivo del Relleno Sanitario Doña Juana. En el año 2017, se cumplieron 20 años del derrumbe, y el relleno sanitario sigue en funcionamiento. La población se queja constantemente de los problemas de salubridad con los que deben convivir y atribuye como causa principal de enfermedades respiratorias y dermatológicas su cercanía al relleno sanitario.

En agosto del 2017, la población de Mochuelo sufrió una invasión de moscas, a causa del tratamiento erróneo de las basuras. Por esta razón, el 14 de agosto del 2017 la población decidió convocar a un paro indefinido, en el que obstaculizaron la entrada al Relleno Sanitario Doña Juana, con el fin de exigir el cierre definitivo del relleno, así como soluciones inmediatas respecto a los problemas sanitarios. La solución dada a la población fue la fumigación del territorio afectado.

Los habitantes de Mochuelo manifiestan que la presencia de los entes responsables de la problemática sanitaria es mínima. La manera en que mitigan la crisis sanitaria es entregando plásticos de color amarillo –que contienen una sustancia para atraer y atrapar a las moscas– y una lona o plástico alrededor del predio que corresponde al relleno que cumple la misma función que los plásticos amarillos.



**Figura 1.** Plástico, elemento de mitigación de moscas del Relleno Sanitario Doña Juana.



Fuente: elaboración propia

La pasada Alcaldía distrital, en cabeza de Enrique Peñalosa, expresó, frente a esta problemática, que el Relleno Sanitario Doña Juana todavía tenía una vida útil de 20 años más. Este

pronunciamiento no incluye a los habitantes de Mochuelo, que padecen una crisis de salubridad por su cercanía al relleno.

## Entendiendo la teoría del establecimiento de la agenda y la teoría del encuadre

La teoría del establecimiento de la agenda (*agenda setting*) estudia cómo los medios ejercen influencia en las audiencias, mediante los temas considerados de mayor relevancia.

Teniendo en cuenta la gran variedad de sucesos del día a día, que pueden llegar a ser inabarcables para la sociedad, los medios de comunicación intervienen para determinar la relación entre la audiencia y el mundo, a través del establecimiento de la agenda. En ese sentido, los medios de comunicación no son un ente meramente de transmisión de información o un “simple testigo de lo que sucede” (Halperín, 2007), ya que, en el establecimiento de la agenda, los medios jerarquizan una información de acuerdo a la importancia que consideren que merece, y,

así mismo, omiten otra, lo que condiciona a la audiencia frente a su entorno y contexto (Fishman, 1983).

El primer nivel de formación de la opinión pública se basa en lograr orientar la atención de la audiencia hacia los temas que se presentan con mayor relevancia en el medio de comunicación, o sea, que “la gente reaccione ante las noticias, pensando que los acontecimientos que más cobertura reciben son los más importantes” (Igartua y Humanes, 2004).

La hipótesis inicial de la teoría del establecimiento de la agenda es que los medios de comunicación instalan la información percibida como importante ante la opinión pública. Esto se



puede entender como el establecimiento de los temas acerca de los cuales la audiencia piensa, discute y genera opinión; su finalidad no es establecer lo que la audiencia debe pensar (McCombs y Shaw, 1972). “De ahí la importancia de que un tema esté presente en la agenda, puesto que su mera presencia marca prioridad de intereses: lo que aparece en la agenda tiene preferencia sobre lo que no está” (Sádaba, 2008).

La teoría del establecimiento de la agenda, en el ámbito de la comunicación, involucra tres agendas que pueden ser estudiadas en conjunto o independientemente: la agenda de los medios, la agenda pública y la agenda política (Rodríguez, 2004). El establecimiento de la agenda de los medios mide la presencia y tratamiento de determinado tema dentro de un medio de comunicación. Por otra parte, el establecimiento de la agenda del público hace referencia a la importancia que tienen determinados temas en la audiencia. Y, por último, el establecimiento de la agenda política se encarga de las propuestas y respuestas que los grupos políticos y las instituciones sociales dan a determinados temas (Rodríguez, 2004).

Entre las tres agendas llega a existir una dinámica en la que, por ejemplo, las propuestas de los grupos políticos o instituciones sociales llegan a ser parte constitutiva de estos. Al dar cabida a estas propuestas o temáticas, provocan que también se incluyan en la agenda del público:

Aunque cada agenda mantiene su propia estructura y dinámica, las tres mantienen una estrecha relación. Por un lado, existe una alimentación recíproca de cuestiones en las que convergen los intereses de todas ellas. Por otro lado, hay una competencia para conseguir que las proposiciones que cada una tiene por fundamentales, lo sean también para el resto de los actores públicos. (Sádaba y Rodríguez, 2007, p. 189)

La relación entre las agendas política y del público de los medios es sumamente importante para la construcción y desarrollo de las sociedades, y no solo de su opinión pública: “Tanto la retroalimentación continua como el posible conflicto entre las agendas dejan implícita la idea de que los agentes construyen lo social con el suministro de temas, donde las visiones no siempre son coincidentes” (Sádaba y Rodríguez, 2007, 189).

En el proceso de desarrollo de la teoría del establecimiento de la agenda se presta más atención a la audiencia, que pasa de ser un ente inerte, a un elemento fundamental en el proceso de la elaboración o configuración de las agendas.

De otra parte, se contempla la teoría del encuadre (*framing*), que se entiende de la siguiente manera:

Encuadrar es seleccionar algunos aspectos de la realidad percibida y hacerlos más relevantes en un texto comunicativo, de modo que se promueva una determinada definición del problema, una interpretación causal, una evaluación moral y/o una recomendación de tratamiento para el asunto descrito. (Etman, 1993, p. 52)

El concepto de encuadre apareció primero en el ámbito de la psicología, de la mano del antropólogo Gregory Bateson (Sádaba, 2008). Dicho concepto fue aplicado luego por Erving Goffman en el campo de la sociología, escenario en el que adquirió una significación más amplia que poco después fue tomada en cuenta en los estudios de los movimientos sociales y de los medios de comunicación:

El legado que estos primeros usos del *framing* por parte de la psicología y la sociología dejaron a los estudios posteriores en comunicación consistió en que el concepto permitió dar cuenta de cómo se construye la realidad social en el lenguaje y en las interacciones personales. (Aruguete, 2009).



El encuadre hace parte del segundo nivel del establecimiento de la agenda (McCombs, 1997). McCombs entiende el encuadre como: “La selección de un número restringido de atributos temáticamente relacionados para su inclusión en la agenda de los medios de comunicación cuando se discute un asunto particular” (1997, p. 6). Los encuadres se entienden como atributos de los temas, que pueden ser desde los más simples a los más complejos, y según McCombs (2006): “Forman el punto de vista predominante empleado para organizar las presentaciones informativas como las ideas personales sobre los objetos” (p. 173).

Tuchman (1978) inicia el estudio de los encuadres aplicados a los medios de comunicación. Este autor percibe las noticias como un marco que -para él- es la unión del trabajo del periodista y de la organización. Estos dos factores

influyen en el producto final que elabora el medio. Tuchman compara la noticia con una ventana que permite ver la realidad:

Pero la vista desde una ventana varía en función de si es grande o pequeña, de si su cristal es claro u opaco, de si da a la calle o a un patio. La escena también depende de dónde se ubica uno, lejos o cerca, forzando el cuello o mirando sin esfuerzo hacia delante. (Tuchman, 1978, p. 1)

Otros factores importantes en la teoría del encuadre son las fuentes con las que cuenta el periodista, su estilo, lenguaje e ideología. También el lugar donde se cubre la noticia, la organización de las secciones; si la noticia es considerada de gran interés, tendrá una cobertura distinta que si se considera de importancia menor. Así mismo, no será lo mismo que un evento se cubra desde una sección u otra del medio informativo.

## La crisis sanitaria de El Mochuelo: *El Tiempo* y *El Espectador*

A través de la teoría del encuadre y del establecimiento de la agenda, se determina el tratamiento informativo dado por los medios de comunicación escrita, *El Tiempo* y *El Espectador*, de los sucesos del 27 de septiembre de 1997 y del 14 de agosto de 2017, relacionados con la crisis sanitaria que vive la población de Mochuelo, ubicada a los alrededores del Relleno Sanitario Doña Juana. La estrategia usada fue una revisión documental del archivo de estos diarios, localizado en la hemeroteca de la biblioteca Luis Ángel Arango, en Bogotá. La revisión se llevó a cabo teniendo en cuenta todas las noticias que estaban relacionadas con el Relleno Sanitario Doña Juana, independiente del enfoque dado.

Los medios de comunicación escrita, *El Tiempo* y *El Espectador*, informaron a su audiencia, acerca de los sucesos del 27 de septiembre de 1997 y 14

de agosto de 2017. No obstante, el diario *El Tiempo* carece de información e imágenes en su reportaje, lo que denota que no hubo acercamiento al lugar de los acontecimientos. El derrumbe de basuras, ocurrido el 27 de septiembre de 1997, fue informado durante 18 días. Para el caso del diario *El Tiempo*, hay poco registro fotográfico; en la redacción de las noticias, en repetidas ocasiones, el tema principal dejó de ser la emergencia de salubridad y pasó a ser temas económicos. Desde los planteamientos de la teoría del encuadre, podemos identificar que el direccionamiento de las noticias no fue el aspecto social. En cambio, el diario *El Espectador* hizo un mayor cubrimiento de la emergencia, especialmente en el ámbito de salud, e incluso presentó recomendaciones médicas que servían a la población, para mitigar el impacto de la emergencia.



Acerca del paro realizado por la población de Mochuelo, el 14 de agosto de 2017, el diario *El Tiempo* no informó específicamente sobre ese hecho, sino que reportó un incendio que ocurrió en inmediaciones del Relleno Sanitario Doña Juana. Luego explicó a grandes rasgos la problemática, mas no mostró con exactitud las causas del paro. Este informe tuvo lugar durante 2 días.

El caso se puede entender y analizar desde la teoría del establecimiento de la agenda. El diario *El Espectador* realizó cubrimiento del paro, lo que se reflejó en las imágenes e inclusión de testimonios. Los titulares reflejan la inconformidad de

los habitantes de la población de El Mochuelo y el cubrimiento de este suceso tuvo lugar durante 6 días. En el diario *El Tiempo*, este acontecimiento no tuvo un lugar prioritario dentro de la agenda, a pesar de ser un tema que concierne a toda la ciudad de Bogotá, y que directamente afecta a la población de Mochuelo.

Se puede deducir que la población de la ciudad de Bogotá no tiene conocimiento de toda la problemática que padece la población de El Mochuelo, ya que, desde las agendas de los medios de comunicación escrita, no hay una visibilidad de esta situación.

**Tabla 1.** Información detallada acerca de cada noticia publicado por el diario *El Tiempo*, entre el 27 de septiembre de 1997 y el 15 de octubre de 1997, respecto a lo sucedido el 27 de septiembre de 1997 en el Relleno Sanitario Doña Juana

El Tiempo: 27 de septiembre de 1997			
Fecha	Ubicación	Imágenes	Texto
28 de septiembre 1997	Sección Bogotá.	No hay imágenes.	Explicación de emergencia. 1 página desarrollo.
29 de septiembre 1997	Primera plana con imagen propia. Sección: Avalancha de basuras.	5 imágenes propias. 1 infografías.	Explicación de causas y consecuencias de la problemática. 2 páginas desarrollo.
30 de septiembre 1997	Primera plana sin imagen. Sección: Bogotá y Cosas del día.	3 imágenes propias.	Cubrimiento de protesta. Causas, problemáticas. 2 páginas desarrollo.
1 de octubre 1997	Primera plana sin imagen. Sección: Bogotá.	1 infografía. 1 imagen propia.	Recomendaciones y prevenciones. Entrevista al alcalde. Causas, problemática. 2 páginas desarrollo.
2 de octubre 1997	Primera plana sin imagen. Sección: Bogotá.	1 imagen de archivo.	Explicación de consecuencias de la problemática. 2 páginas desarrollo.



3 de octubre 1997	Primera plana sin imagen. Sección: Bogotá.	No hay imágenes.	Incumplimientos de la norma. 1 página desarrollo.
4 de octubre 1997	Primera plana sin imagen. Sección: Bogotá.	No hay imágenes.	Problemática sobre recolección de basuras. 1 página desarrollo.
5 de octubre 1997	Sección: Actualidad.	2 imágenes propias.	Información acerca de la protesta. 1 página desarrollo.
6 de octubre 1997	Sección: Bogotá.	1 imagen propia.	Información acerca la problemática en general. 2 páginas desarrollo.
7 de octubre 1997	Sección: Bogotá.	1 imagen propia.	Causas de la problemática.
8 de octubre 1997	Frase en primera plana sin imagen. Sección: Bogotá.	No hay imágenes.	Problemática de las basuras. 1 página desarrollo.
9 de octubre 1997	Sección: Bogotá.	1 imagen propia.	Debate sobre indemnización a afectados. 1 página desarrollo.

Fuente: elaboración propia

**Tabla 2.** Información detallada acerca de cada noticia publicado por el diario *El Espectador*, entre el 27 de septiembre de 1997 y el 15 de octubre de 1997, respecto a lo sucedido el 27 de septiembre de 1997 en el Relleno Sanitario Doña Juana

<b>El Espectador: 27 de septiembre de 1997</b>			
<b>Fecha</b>	<b>Ubicación</b>	<b>Imágenes</b>	<b>Texto</b>
28 de septiembre 1997	Primera plana sin imagen. Sección Bogotá.	1 imagen Propia.	Explicación de emergencia y recomendaciones. 1 página desarrollo.
29 de septiembre 1997	Primera plana con infografía e imagen. Sección: Tema del día.	3 imágenes propias. 2 infografías.	Explicación de causas y consecuencias de la problemática. 2 páginas desarrollo.
30 de septiembre 1997	Primera plana con imagen propia. Sección: Bogotá.	3 imágenes propias. 1 infografía.	Cubrimiento de protesta. Causas, problemática. 2 páginas desarrollo.



1 de octubre 1997	Primera plana con imagen propia. Sección: Bogotá.	2 imágenes propias. 1 infografía.	Explicación de la fumigación en la zona afectada. Biografía del relleno sanitario. 2 páginas desarrollo.
2 de octubre 1997	Primera plana con imagen propia. Sección: Bogotá.	2 imágenes propias.	Explicación de consecuencias de la problemática en los niños. 1 página desarrollo.
3 de octubre 1997	Sección: Opinión y Bogotá.	1 imagen propia. 1 infografía.	Columna de opinión acerca de la problemática. Causas de la problemática. 2 páginas desarrollo.
4 de octubre 1997	Sección: Bogotá.	2 imágenes propias.	Aclaración acerca de las enfermedades que no están relacionadas con la problemática. Posibles soluciones. 1 página desarrollo.
5 de octubre 1997	Primera plana sin imagen. Sección: Bogotá.	2 imágenes propias.	Información acerca de la protesta. 1 página desarrollo.
6 de octubre 1997	Sección: Bogotá.	1 imagen propia.	Información acerca de la protesta. Información de prevención. 1 página desarrollo.
7 de octubre 1997	Sección: Bogotá.	1 imagen propia.	Causas de la problemática. Entrevista al alcalde. 1 página desarrollo.
8 de octubre 1997	Sección: Bogotá.	2 imágenes propias.	Cubrimiento de la protesta. 1 página desarrollo.
9 de octubre 1997	Sección: Bogotá.	1 imagen propia.	Debate sobre indemnización a afectados. 1 página desarrollo.
10 de octubre 1997	Sección: Bogotá.	1 imagen propia.	Estudio sobre causas de la problemática. 1 página desarrollo.



**Tabla 3.** Información detallada acerca de cada noticia publicada por el diario *El Tiempo*, entre el 14 de agosto de 2017 y el 31 de agosto de 2017, respecto a lo sucedido el 14 de agosto de 2017 en el Relleno Sanitario Doña Juana

<b>El Tiempo: 14 de agosto de 2017</b>			
<b>Fecha</b>	<b>Ubicación</b>	<b>Imágenes</b>	<b>Texto</b>
15 de agosto de 2017	Sección Bogotá.	1 imagen propia.	No habla acerca del paro. El tema es sobre un incendio que ocurrió en el relleno. 1 página desarrollo.
16 de agosto de 2017	Sección Bogotá.	3 imágenes propias.	Explicación de las causas del paro. 1 página desarrollo.

Fuente: elaboración propia

**Tabla 4.** Información detallada acerca de cada noticia publicado por el diario *El Espectador*, entre el 14 de agosto de 2017 y el 31 de agosto de 2017, respecto a lo sucedido el 14 de agosto de 2017 en el Relleno Sanitario Doña Juana

<b>El Espectador: 14 de agosto de 2017</b>			
<b>Fecha</b>	<b>Ubicación</b>	<b>Imágenes</b>	<b>Texto</b>
15 de agosto de 2017	Sección Bogotá.	1 imagen propia.	Explicación de la problemática y causas del paro. 1 página desarrollo.
16 de agosto de 2017	Sección Bogotá.	1 imagen propia.	Cubrimiento y explicación del paro. 1 página desarrollo.
17 de agosto 2017	Sección Bogotá.	1 infografía.	Información sobre esquema de basuras y debate en la Cámara de Representantes. 1 página desarrollo.
18 de agosto 2017	Sección Bogotá.	No hay imágenes.	Investigación a la UAESP. 1 página desarrollo.
20 de agosto 2017	Sección Bogotá.	2 imágenes propias. 2 infografías.	Explicación de la problemática y posibles soluciones.
23 de agosto de 2017	Sección Bogotá.	Imagen de archivo.	Debate sobre vida útil del relleno.

Fuente: elaboración propia



## Referencias

- Aruguete, N. (2009). Estableciendo la agenda. Los orígenes y la evolución de la teoría de la *agenda setting*. *Ecos de la comunicación*, 2(2), 11-38. Recuperado de <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/7119/1/estableciendo-la-agenda.pdf>
- Entman, R. (1993). Framing: Toward Clarification of a Fractured Paradigm. *Journal of Communication*, 43(3), 51-58.
- Fishman, M. (1983). *La fabricación de la noticia*. Buenos Aires: Ediciones Tres Tiempos.
- Halperín, J. (2007). *Noticias del poder. Buenas y malas artes del periodismo político*. Buenos Aires: Aguilar.
- Igartua, J. y Humanes, M. (2004). *Teoría e investigación en comunicación social*. Madrid: Síntesis.
- McCombs, M. (1997). *New frontiers in agenda-setting: agendas of attributes and frames*. Comunicación presentada en la Annual Convention, Association for Education and Mass Communication, Chicago, Estados Unidos.
- McCombs, M. (2006). *Estableciendo la agenda. El impacto de los medios en la opinión pública y en el conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- McCombs, M. y Shaw, D. (1972). The Agenda-Setting Function of Mass Media. *Public Opinion Quarterly*, 36(2), 176-187.
- Rodríguez, R. (2004). *Teoría de la agenda setting*. España: CEE Limencop.
- Sádaba, T. (2008). *Framing: el encuadre de las noticias. El binomio terrorismo-medios*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- Sádaba, T. y Rodríguez, J. (2007). La construcción de la agenda de los medios. El debate del estatut en la prensa española. *Ámbitos*, 16, 187-211. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/168/16801610.pdf>
- Tuchman, G. (1978). *News Making. A study in the Construction of Reality*. Nueva York: The Free Press.

# El nuevo periodismo deportivo: antecedentes, actualidad y tendencias

*William Ricardo Zambrano Ayala\**

## Resumen

En el presente artículo de revisión, se presentan los resultados de una investigación acerca de los nuevos escenarios de acción que se abrieron para el periodista deportivo con la transformación de los medios de comunicación y la convergencia digital. Para ello, se acogió el método cualitativo para describir, argumentar e interpretar el fenómeno, y se realizó una indagación bibliográfica de libros, artículos científicos y bases de datos sobre las siguientes categorías de estudio: periodismo deportivo, convergencia tecnológica, contenidos y rutinas periodísticas. La revisión de los antecedentes permite constatar que hasta el momento son pocas las investigaciones sobre el tema a nivel global y todavía menos en Colombia.

**Palabras clave:** contenidos, periodismo deportivo, rutinas periodísticas, tecnología

## Abstract

This review paper presents the results of a research about the new scenarios of action that were opened for the sports journalist with the transformation of the media and digital convergence. Methodologically, the qualitative method was assumed for describing and interpreting the phenomenon. Also, a bibliographic review on books, scientific articles and databases was conducted on the following categories of study: sports journalism, technological convergence and journalistic contents and routines. Preliminary approach shows that so far there has been conducted only a few number of research on the subject in a global level and even less in Colombia.

**Keywords:** Content, Journalistic Routines, Sports Journalism, Technology

\* Posdoctorado en Dispositivos Digitales. Doctor en la Sociedad de la Información y del Conocimiento. Magíster en Comunicación Social. Especialista en Televisión y en Gerencia de Recursos Humanos. Comunicador Social y Periodista. Administrador de empresas, publicista y mercadólogo. Actualmente, su trabajo está enfocado en el proyecto de investigación titulado "El nuevo periodismo deportivo". Contacto: zambrano\_william@hotmail.com



## Introducción

En las últimas décadas, el periodismo deportivo ha experimentado un desarrollo notable en sus estructuras, canales y modos de producción de contenidos gracias a los avances tecnológicos (Rojas y Márquez, 2014). De igual forma, ha cobrado un protagonismo tal que paulatinamente se ha consolidado como la tipología informativa de mayor alcance social en buena parte de Europa y América.

El crecimiento de esta tipología de información no ha sido solo numérico, sino que ha implicado la aparición de nuevas tendencias y la creación de un estilo propio –basado en el color, la originalidad y la narración de los relatos–. Con el tiempo, este fenómeno desembocó en el surgimiento de un nuevo modelo de presentación de la información caracterizado por un lenguaje visualmente atractivo, común y accesible para todo tipo de mentalidades, y armonizado con las ventajas y exigencias de la revolución tecnológica.

Esta revolución digital ha dejado de ser un paradigma para convertirse en una realidad que influye en todas las facetas de la sociedad actual. Uno de los ámbitos donde se hace especialmente palpable tal influencia es el periodismo. La aparición de nuevos canales, contenidos, formatos y modelos está alterando el panorama de los medios y de la profesión del periodista deportivo de una manera difícilmente comparable con otras revoluciones.

De acuerdo con Scolari (2015), el entorno digital cambió el quehacer del periodista deportivo a nivel empresarial y tecnológico. Hoy en día, el profesional debe estar preparado para afrontar

los nuevos entornos de elaboración y distribución de contenidos pensados para cada uno de los medios y plataformas que tiene a su alcance. Lo descrito atrás rompe con la lógica de la comunicación lineal y unidireccional e implica una serie de cambios fundamentales respecto a las rutinas del periodismo tradicional. Este hecho, entre otras cosas, otorga más relevancia al receptor en un proceso por el que las audiencias dejan de ser pasivas para convertirse en agentes activos, productores de información y guías de las agendas de los medios (Quim, 2005).

A través de la historia, el periodismo tradicional se ha desarrollado en varias ramas, entre ellas, el periodismo deportivo. En esencia, este último se encarga de cubrir e interpretar un evento o información deportiva de acuerdo al entorno real y con base en ejercicios sólidos de investigación, documentación y cotejo de fuentes. Inevitablemente, la llegada de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) invita a llevar a cabo indagaciones que se pregunten por las consecuencias de su arribo al ecosistema periodístico.

En consecuencia, vale la pena preguntarse ¿qué estudios se han realizado sobre el periodismo deportivo a partir de las siguientes categorías: periodismo deportivo, convergencia tecnológica, contenidos y rutinas periodísticas? Para responder a esta pregunta, a continuación se presenta un estado del arte que recoge los nuevos escenarios del periodista deportivo vistos desde la perspectiva de la transformación de los medios de comunicación, la convergencia digital, la globalización y las TIC.



## Materiales y métodos

Se realizó una investigación exploratoria y descriptiva, basada en el método cualitativo, por las facilidades que ofrece para interpretar y explicar el fenómeno. Esta decisión simplificó la recolección de información y su subsecuente proceso de clasificación, organización, descripción y codificación. Finalmente, se optó por fundamentar el análisis en el paradigma hermenéutico interpretativo que, según Estalella *et al.* (2006), permite desglosar cada estudio y establecer la relación de las categorías del nuevo periodismo deportivo.

Así, se consultaron archivos hemerográficos y fuentes primarias acerca de los periodistas deportivos que trabajan en los medios de comunicación “para integrar y relacionar esta recolección de información al corpus teórico y documental del objeto de estudio” (Tejada, 2013,

p. 5). El valor de esta revisión de antecedentes –que no incluyó disquisiciones teóricas o artículos descriptivos de experiencias– radicó en que se pudo identificar el pasado, el presente y las posibles tendencias futuras de las investigaciones enfocadas en el objeto de estudio planteado, lo que supuso un gran paso hacia la validación de los hallazgos y resultados obtenidos (Orozco y González, 2011).

El siguiente estado del arte se divide en tres partes. La primera, expone los resultados de estudios relacionados con el objeto de estudio. En la segunda se realiza el análisis y la discusión con apoyo en las fuentes. Y, en la tercera, se presentan las conclusiones y los referentes bibliográficos.

## Resultados

### *Periodismo deportivo*

La Asociación de Colombiana de Periodistas Deportivos-ACORD (2014) analizó la actualidad del periodismo deportivo de acuerdo con los resultados del muestreo realizado a diferentes protagonistas del deporte (empresarios, empleadores y directivas de organismos deportivos). Dentro de sus hallazgos reportó que en Colombia existen, en promedio, 1900 redactores deportivos, de los cuales el 86 % está dedicado a la radio, 39 % a la prensa y 8,6 % a la televisión. También destaca que el 33 % de los redactores deportivos trabajan para dos medios simultáneamente.

En su artículo, García (2012) pretende conocer la opinión de públicos específicos, como los seguidores y fanáticos de la actividad deportiva.

Estudia cómo ayudar a neutralizar, eliminar, reforzar y crear nuevos códigos y significados en un proceso de ida y vuelta, de interacción comunicativa. Para tal fin, considera factores ambientales, emocionales y de contexto general, desde una perspectiva lógica, ética y compleja, de las diferentes disciplinas deportivas y sus respectivos reglamentos.

Así mismo, Alcoba (1993) presenta una visión de la realidad actual del periodismo deportivo, género específico entre los medios de comunicación que posiblemente en estos últimos años se ha convertido en uno de los más atractivos y polémicos. López (2001), en su *Enciclopedia del deporte*, trata el tema del juego-deporte, hace una



conceptualización de la noción de deporte y la educación física, y clasifica sus tipologías. Finaliza con una explicación de diferentes términos acerca del deporte.

Franco (2009) realizó una investigación acerca del periodismo latino de cada país y sus formas comunicativas e informativas. Por medio de un sondeo, analizó los mecanismos comunicativos

### **Convergencia tecnológica**

Salaverría y García (2008) estudiaron la convergencia desde el punto de vista tecnológico. Sintetizaron que es fundamental promover la renovación de las estructuras funcionales de los medios y de los periodistas. Para ello, proponen desarrollar destrezas tecnológicas, identificar nuevas rutas para el tratamiento de la información y comprender la operatividad de los nuevos medios, sus lenguajes y sus procesos editoriales.

De igual forma, Canga (2001) analizó los cambios que trajeron consigo las tecnologías en el periodismo y los medios de difusión. Su incorporación obligó a estas empresas mediáticas a replantear sus estrategias, de modo que pudieran competir con las dinámicas y narrativas exigidas por la red. Así mismo, resaltó que el periodista no debe olvidar la esencia de la profesión informativa, pese a la incorporación de nuevos elementos que facilitan el trabajo.

### **Contenidos**

Pozzo (2015) investigó los criterios de edición periodística, los flujos informativos y las preferencias de las audiencias en los diarios en línea. Utilizó una estrategia de triangulación de métodos cualitativos y cuantitativos sobre un corpus de análisis compuesto por los tres diarios

de cada una de estas iniciativas, sus plataformas públicas, medios *on line* y centros de investigación. Concluyó que debido a la creciente cantidad de portales web, la densa información audiovisual y al exceso de contenido mediático, el campo profesional requiere de profesionales actualizados, formados en audiovisuales y en narrativa, para ofrecer contenidos basados en información, datos e intención comunicativa.

En la misma línea, Santín (2016) pregunta por qué la prensa se está adaptando a la tecnología. Evidenció que el periodismo, así como la estructura de las noticias, sus contenidos y audiencias, están sufriendo transformaciones. Igualmente, Porto, Versuti, Moraes y Gosciola (2011) se propusieron analizar la narrativa transmedia como lenguaje social en la ficción y el periodismo.

Grueskin, Seave y Greaves (2011) afirman que las nuevas páginas web están influyendo en la sociedad de la información y obligándola a adaptarse a sus lógicas. Por su parte, Arrojo (2015) describe lo que hoy conocemos como periodismo transmedia y su adaptación a estos nuevos modelos informativos. En general, los anteriores autores coinciden en que la convergencia tecnológica está obligando a los medios de comunicación y a los periodistas a reacomodarse en los diferentes procesos comunicativos digitales.

en línea más importantes de Argentina: *El Clarín*, *La Nación* e *Infobae*. Estos portales no tienen relación con ningún producto de papel y elaboran información únicamente en soporte web. Los resultados de su indagación se centran en aspectos relevantes para tener en cuenta sobre



la jerarquización de las noticias en los diarios en línea y sus desafíos para los periodistas y los medios de comunicación.

De otra parte, Martínez y Herrera (2004) hicieron una discusión teórica sobre los formatos radiofónicos, frecuentemente limitados a realizar adaptaciones de los géneros informativos para la prensa en las que muchas veces se olvida la voz que enuncia el discurso. En la misma línea, Gómez *et al.* (2010) realizaron una investigación sobre la forma, alcance y contenidos de los telenoticieros colombianos. Encontraron que estos adolecen de poco cubrimiento de los géneros mayores del periodismo, escasa consulta de fuentes y constantes repeticiones. Un caso similar es el estudio de Barrios (2013), quien analizó

### **Rutinas periodísticas**

Chirinos (2006) describió las tendencias y metodologías adoptadas por diferentes periódicos a lo largo de sus 15 años de presencia en la web, para entender la trayectoria del periodismo digital, su manera de comunicar y de evolucionar en la red. Mostró la transformación de la figura del periodista y de la forma en que las personas adquieren información.

Díaz-Nosty (2009) hizo una investigación exploratoria descriptiva acerca de cómo en las últimas décadas se han dado grandes cambios que afectan directamente a la prensa escrita como medio informativo, debido, en buena medida, a la aparición de los nuevos medios electrónicos que desplazaron paulatinamente el soporte informativo físico.

En la misma vía, Fondevila y Segura (2012) estudiaron el papel de la hipertextualidad y sus

la creación de contenidos y el establecimiento de la agenda radial colombiana. Concluyó que las audiencias dejaron de ser pasivas para convertirse en productoras de información, comunicación y contenidos: más que simples receptores de un medio, son usuarios de un servicio con el que deciden interactuar.

Arango y González (2009) indagaron sobre el consumo juvenil de los contenidos de los canales de televisión. Inferieron que este medio ha perdido un porcentaje considerable de su audiencia debido a la falta de innovación en sus parrillas de programación. Complementaron que la juventud se ha visto obligada a migrar a otras plataformas audiovisuales porque exige mejores contenidos.

formas periodísticas en la web en *El Espectador* y *El Tiempo*. Sintetizaron que el periodismo digital en Colombia aún está en progreso y cada vez se va adaptando mejor a los cambios mediáticos, lingüísticos y culturales. Más allá de la multimedia y la interactividad, lo importante es el contenido, que, para que pueda ser visto y registrado, debe partir de una buena investigación; de lo contrario, deambulará perdido en la red.

Rost (2006) estudió el periodismo en internet. Se trata del fenómeno de cambio más importante de los últimos tiempos no solo porque propició el surgimiento de nuevas plataformas de manifestación del discurso periodístico, sino porque poco a poco ha obligado a transformar las rutinas de producción de contenidos de los periodistas. El autor propuso algunas categorías de análisis e identificó modelos y enfoques alrededor de las redes sociales para el periodismo.



## Análisis y discusión

Gran parte de quienes ejercen el periodismo deportivo tienen un afán por encontrar fórmulas propias de presentar y estructurar la información que permitan aprovechar de la mejor forma todas las herramientas que brinda no solo internet, sino las tecnologías, para hacer de sus contenidos referentes atractivos y cercanos a la realidad. Esto, en términos concretos, se define en el uso de la hipertextualidad, la interactividad y la multimedialidad. Lo descrito resulta ser un punto a favor, porque no se puede pretender trasladar las técnicas de los medios tradicionales a un estilo de periodismo tan diferente como lo es el digital.

La convergencia digital ha permeado los medios, que se han visto avocados a introducir otras formas de periodismo basadas en los procesos de interactividad, el desarrollo de nuevas relaciones entre los usuarios, las otras mediaciones técnico comunicativas, los cambios en la concepción de la información, las transformaciones en los modelos narrativos y expresivos, y la expansión de las posibilidades de navegación e hipertextualidad. Según Ardila (2008), este fenómeno “obliga a crear sinergias entre la ciberprensa, la ciberradio, la cibertelevisión y las redes sociales y un nuevo universo espacio-temporal, a fin de afrontar el nuevo modelo de comunicación interactiva” (p. 17).

Recordemos que la audiencia siente una identificación cultural con un canal de información en la medida en que se formen o existan proyectos de construcción de sociedad. En esa creación propia y colectiva, los medios deportivos se configuran como catalizadores de emociones e información. Por consiguiente, los medios impactan a la gente de una forma muy íntima, de tú a tú, y abren todo un mundo de comunicación silenciosa entre periodistas y usuarios.

Lo mencionado no atiende simplemente a transmitir los contenidos adaptados, sino que exige una serie de características particulares de lo digital que deben hacerse presentes para eliminar la unidireccionalidad y dar prelación a la participación de la audiencia. Precisamente, este universo informativo digital permite acrecentar la relación directa entre usuarios e información, por lo que la correcta utilización de los recursos en conjunto, junto con otros meramente estilísticos, sumará al desenvolvimiento del ciberlector en las diferentes plataformas, aquellas que facilitan la relación entre periodistas, información y consumidores.

La nueva estrategia periodística permite pasar de ser audiencias y lectores esencialmente receptores a ser *comunicantes*, emisores e informantes ciudadanos, en una permanente interlocución con todos los que participan. Ocampo (2007) afirma que tal revolución “está abarcando horizontes más amplios en la construcción de nuevos modelos de comunicación de cara a un mundo cada vez más inmerso en Internet” (p. 22).

En este nuevo ecosistema, el periodismo deportivo necesita ser más colectivo, colaborativo y participativo; requiere de nuevos contenidos y tipologías narrativas, relatos secuenciales o fragmentados adecuados, y de un excelente manejo de dispositivos móviles para la emisión y recepción de mensajes.

Esto invita a identificar nuevas formas de interacción del periodista con sus audiencias, pues, hoy día, juntos son partícipes de la gestión de la información deportiva. En consonancia con los planteamientos de Albarello, Nalé y Millé (2016), la educación para los medios deportivos



más que nunca debe ser transversal, transmedia, el código del código, y ha de intentar explicar cómo se construyen los relatos, cómo se

consumen y cómo se transforman los contenidos mediáticos que viajan de un dispositivo a otro.

## Conclusiones

En momentos en que el deporte se globaliza y adquiere gran importancia para el desarrollo de la cohesión social, el comunicador social o periodista también debe asumir la tarea de prepararse para transmitir los acontecimientos deportivos de forma concisa, amena, respetuosa y contextualizada a una sociedad cada vez más contestataria. Es así que el periodismo deportivo en Colombia cumple un papel trascendente en la difusión y expansión del deporte, y en el campo de la promoción de los valores autóctonos creados por los intereses de la sociedad. Además, ayuda a establecer una relación permanente entre los medios y el aficionado receptor.

En Colombia, este tema ha sido poco investigado, principalmente en lo tocante a las categorías desarrolladas en la presente investigación. Escasamente se encuentran referencias sobre contenidos digitales, la presentación de programas y la organización de las páginas web de algunos medios regionales que informan sobre la actualidad del deporte.

Lo descrito exige un periodista altamente calificado para afrontar y desenvolverse en este cambio digital, sin olvidar por ello el trabajo periodístico tradicional, lo bueno del pasado y las

demandas del presente y del futuro. Los principios de la formación periodística no cambian con el avance tecnológico, pero sí los públicos, los comportamientos y la forma de presentar la información deportiva. Sin embargo, sus rutinas periodísticas las sigue realizando cotidianamente en la consecución de información mediante el trabajo de campo, producción, edición y publicación.

Por ende, se está configurando un campo de estudio complejo que aborda las múltiples facetas de este fenómeno de transformación de la profesión del periodista deportivo y de los medios. Esto conmina a plantear nuevos marcos conceptuales y metodológicos, proponer paradigmas informacionales y estructuras de comunicación múltiple, e identificar otras gramáticas y formas de interacción.

Por consiguiente, y a manera de cierre, dejo a consideración de lector algunas preguntas de investigación: ¿se han modificado y transformado las narrativas y los lenguajes periodísticos debido al surgimiento de nuevos medios de comunicación deportivos?; ¿las tecnologías han colaborado o perjudicado la labor del periodista deportivo?



## Referencias

- Albarello, F. Nalé, J. y Millé, C. (2016). El consumo transmedia de noticias por parte de jóvenes universitarios. *Actas de Periodismo y Comunicación*, 2(1), 1-13. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas/article/download/4154/3377/>
- Alcoba, A. (1993). *Cómo hacer periodismo deportivo*. Madrid: Editorial Tomson-Paraninfo.
- Arango, G. y González, B. (2009). Televidencias juveniles en Colombia: fragmentación generada por un consumo multicanal. *Revista Palabra Clave*, 12(2), 215-234. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0122-82852009000200004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0122-82852009000200004&script=sci_abstract&tlng=pt)
- Ardila, O. (2008). *Búsqueda y fugas en la gestión investigativa*. Bogotá: Universidad Central.
- Arrojo, J. (2015). Los contenidos transmedia y la renovación de formatos periodísticos: la creatividad en el diseño de nuevas propuestas informativas. *Palabra Clave*, 18(3). Recuperado de <https://palabraclave.unisabana.edu.co/index.php/palabraclave/article/view/4494>
- Asociación Colombiana de Periodistas Deportivos-ACORD. (2014). *Actualidad del periodismo deportivo*. Bogotá: ACORD.
- Canga, L. (2001). Periodismo e Internet: nuevo medio, vieja profesión. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 7, 33-48. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/ESMP0101110033A>
- Chirinos, E. (2006). Nuevas etapas evolutivas de los cibermedios: caso [www.laverdad.com](http://www.laverdad.com). *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 7(17), 109-137. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1701/170118739006.pdf>
- Díaz-Nosty, B. (2013). *La prensa en el nuevo ecosistema informativo. ¡Que paren las rotativas!* Barcelona: Ariel.
- Estalella, A., Ardévol, E., Domínguez, D. y Gómez, E. (Coords.). (2006). *Etnografías de lo digital*. III Congreso Online del Observatorio para la Cibersociedad. España.
- Fondevila, J y Segura, H. (2012). La hipertextualidad en el periodismo digital en Colombia. *Hipertext.net*, 10. Recuperado de <http://www.upf.edu/hipertextnet/numero-10/hipertextualidad-periodismo-digital-colombia.html>
- Franco, G. (2009). *Necesidades de formación para medios digitales en América Latina*. Bogotá: FNPI, Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Universidad Javeriana. Recuperado de <https://fundaciongabo.org/sites/default/files/72913268-Necesidades-de-formacion-para-medios-digitales-en-America-Latina%20%281%29.pdf>



- García, X. (2012). La formación de los periodistas para los entornos digitales actuales. *Revista de Comunicación*, 11, 178-195. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4508642>
- Gómez, J., Hernández, J., Gutiérrez, L., Arango, G. y Franco, A. (2010). Los noticieros de la televisión colombiana en observación. Una mirada desde la academia a la estructura, cobertura y contenidos de los teleinformativos de la televisión abierta en Colombia. *Revista Palabra Clave*, 13(2), 217-250. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/pacla/v13n2/v13n2a02.pdf>
- Grueskin, B., Seave, A. y Greaves, L. (2011). *The Story So Far: What We Know About the Business of Digital Journalism*. Tow Center for Digital Journalism. Columbia: Columbia Journalism School. Recuperado de [http://cjrarchive.org/img/posts/report/The\\_Story\\_So\\_Far.pdf](http://cjrarchive.org/img/posts/report/The_Story_So_Far.pdf)
- López, A. (2001). *Enciclopedia del deporte*. Madrid: Librerías Deportivas Esteban Sanz.
- Martínez, M. y Herrera, S. (2004). Los géneros radiofónicos en la teoría de la redacción periodística en España. Luces y sombras de los estudios realizados hasta la actualidad. *Revista Comunicación y Sociedad*, 17(1), 115-143. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/50517244\\_Los\\_generos\\_radiofonicos\\_en\\_la teoria\\_de\\_la\\_redaccion\\_periodistica\\_en\\_Espana\\_Luces\\_y\\_sombras\\_de\\_los\\_estudios\\_realizados\\_hasta\\_la\\_actualidad](https://www.researchgate.net/publication/50517244_Los_generos_radiofonicos_en_la teoria_de_la_redaccion_periodistica_en_Espana_Luces_y_sombras_de_los_estudios_realizados_hasta_la_actualidad)
- Ocampo, M. (2007). *Comunicación social empresarial. Plan estratégico como herramienta gerencial y nuevos retos del comunicador en las organizaciones*. Bogotá: ECOE.
- Orozco, G. y González, R. (2011). *Una coartada metodológica. Abordajes cualitativos en la investigación en comunicación, medios y audiencias*. Ciudad de México: Tintable.
- Porto, R., Versuti, A., Goncalves, M. y Gosciola, V. (2011). Transmedia Narratives: Social Diversity, Discourse and Communication. *Palabra Clave*, 14(2), 201-215. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0122-82852011000200002](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-82852011000200002)
- Pozzo, S. (2015). *Edición periodística online: La transformación de los criterios del papel a la web* [trabajo de grado]. Universidad de San Andrés, Victoria, Argentina. Recuperado de <http://repositorio.udes.edu.ar/jspui/handle/10908/11890>
- Quim, S. (2005). *Conversations on Convergence*. Nueva York: Peter Lang Publishing.
- Rojas, J. y Márquez, M. (2014). ¿Periodismo deportivo pasivo o proactivo? La cobertura de Fifa-Gate en la prensa deportiva de México y España. *Cuadernos.info*, 40, 173-188. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cinfo/n40/0719-367X-cinfo-40-00173.pdf>



- Rost, A. (2006). *La interactividad en el periódico digital* (tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Ciencias de la Comunicación, Barcelona, España. Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4189/ar1de1.pdf>
- Salaverría, R. y García, J. (2008). La convergencia tecnológica en los medios de comunicación: retos para el periodismo. *Revista Trípodos*, 23, 31-47. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/39028971.pdf>
- Santín, M. (2016). Los dilemas éticos del periodismo digital desde la perspectiva de los artículos del defensor del lector de *El País*. *Palabra Clave*, 19(2), 630-659. DOI: 10.5294/pacla.2016.19.2.12
- Scolari, C. (2015). The Echoes of McLuhan: Media Ecology, Semiotics and Interfaces. *Palabra Clave*, 18(4), 1025-1056. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0122-82852015000400004](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-82852015000400004)
- Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. *Cultura y Educación*, 25(3), 285-294. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/257614758\\_La\\_formacion\\_de\\_las\\_competencias\\_profesionales\\_a\\_traves\\_del\\_aprendizaje\\_servicio](https://www.researchgate.net/publication/257614758_La_formacion_de_las_competencias_profesionales_a_traves_del_aprendizaje_servicio)

# Hacia una *metafórica del trabajo literario* en relación con el orden social

Guillermo Andrés Castillo Quintana\*

## Resumen

Este documento presenta una primera aproximación a la que llamo “metafórica del *trabajo artístico*”: un campo semántico de metáforas y tropos retóricos que se han convertido en algunos de los conceptos, categorías estéticas y sistemas explicativos de la crítica y la teoría literarias del siglo xx. Particularmente, de ella interesa su función axiológico-valorativa en dos sentidos: 1) por el hecho de erigirse como un lenguaje para reflexionar sobre la literatura y, 2) por considerar que también se trata de una toma de *consciencia histórica* del oficio que la crítica y la teoría desarrollan dentro del orden social moderno.

**Palabras clave:** crítica literaria, metaforología, metapoética, teoría literaria, trabajo literario

## Abstract

This paper presents a first approximation to what I call “metaphoric of artistic work”: a semantic field of metaphors and rhetorical tropes that have become some of the concepts, aesthetic categories and explanatory systems of literary theory and criticism of the twentieth century. In particular, this document is interested in its axiological-appreciative function in two ways: 1) by the fact that being erected as a language to reflect on literature and, 2) for considering that it is also a form of *historical consciousness* of the trade that criticism and literary theory develop within the modern social order.

**Keywords:** Criticism, Literary Theory, Literary Work, Metaphorology, Metapoetics

\* Profesional en Estudios Literarios por la Universidad Nacional de Colombia. Estudiante de Maestría en Estudios Literarios de la misma universidad. Contacto: gacastilloq@gmail.com



## A manera de introducción

Los propósitos del presente estudio son de carácter panorámico y prospectivo. Me guían y motivan las investigaciones emprendidas por Hans Blumenberg (2003) y Peter Steiner (1984) en sus libros *Paradigmas para una metaforología* y *El formalismo ruso: una metapoética*, respectivamente, de las cuales espero haber comprendido, con cierta propiedad, la relativa novedad del campo de estudio en el que se enmarcan y su propuesta teórico-metodológica. El evidente acento retórico de sus indagaciones ha sido, probablemente, la diana hacia donde han apuntado la mayoría de los dardos de sus más acérrimos críticos. De algún modo, sugerir que las metáforas y tropos, como la metonimia y la sinécdoque, podrían constituir el telón de fondo de las estructuras interpretativas del discurso filosófico y de la teoría literaria no fue visto con los mejores ojos. Ahora, debe señalarse que sus detractores, mucho más allá de sentirse preocupados por el peligro que corren estas indagaciones de caer en estudios sincrónicos, ahistóricos, estáticos, incapaces de evaluar los problemas con pleno *sentido histórico* –riesgo que, a mi juicio, sortean con habilidad–, parecen más preocupados por las repercusiones que sus ideas pueden generar en la manera de concebir el lenguaje explicativo de la filosofía, la crítica y la teoría.

Después del siglo del formalismo, la nueva crítica, los estructuralismos, la deconstrucción, entre otros, aún se vislumbra en sus críticas el temor por la descalificación de la aparente pureza del lenguaje conceptual y teorético –si buscáramos un precedente de esta situación, bien podríamos citar la sonada querrela sobre *Sur Racine*, que Barthes (1993) esboza con tono irónico

en *Crítica y verdad*–. Si bien, el eco del debate alrededor de las obras de Blumenberg y Steiner no ha sido tan atronador como lo ocurrido en el caso del libro del semiólogo francés, sí es cierto que sus perspectivas metodológicas han convocado una coyuntura –particularmente dentro de sus respectivos campos disciplinares–, pues sus propuestas han entrado en la disputa por la manera como debería apropiarse y codificarse el capital simbólico de los saberes de la filosofía y de la historia literaria.

Con esto en mente, por “metafórica del *trabajo literario*” entiendo un amplio campo semántico de metáforas y tropos retóricos que pasaron a convertirse en algunos de los conceptos, paradigmas e incluso sistemas explicativos de la crítica y la teoría literarias del siglo xx. A mi juicio, tal metafórica ha sido empleada instrumental, ideológica y estéticamente para describir la naturaleza *laboral, especializada y autónoma*, en primer término, del artista literario y su actividad creadora; y en segundo, del crítico de arte y su ámbito profesional. A lo largo de este texto ensayaré una comprensión de tales metáforas y tropos que, sin desconocer la importancia del examen retórico, buscará más bien adentrarse en su significación axiológico-valorativa. Al constituirse en algunas de las categorías empleadas por una escuela de pensamiento teórico, por un crítico o un creador, al momento de acercarse al hecho literario, suponen, por un lado, un lenguaje a partir del cual reflexionar sobre la literatura y, por el otro, una toma de consciencia histórica del significado y la función del oficio que la crítica y la teoría literarias desempeñan dentro del orden social moderno.



I

Los trabajos de Blumenberg y Steiner me han persuadido de que la historia de la crítica y la teoría literaria bien podrían estudiarse a partir de sus metafóricas y modelos topológicos tutelares. Tal propuesta se hace posible si se considera que toda reflexión crítica y teórica, en este caso sobre la literatura, implica, en primera instancia, la construcción de un lenguaje, esto es, una suerte de imaginación crítica que permita vehicular y codificar tal actividad. En este esfuerzo, por ejemplo, Blumenberg (2003) constató que el lenguaje filosófico está fuertemente atravesado por estructuras explicativas concebidas a partir de las que ha llamado “metáforas absolutas”<sup>1</sup> (p. 44).

Por su parte, Steiner revela, en su estudio *meta-poético*, que la célebre escuela formalista rusa se valió de las metáforas mecanicistas, sistémicas y organicistas, entre otros tropos, para organizar la *jerga especializada* –diría Barthes– que le permitió emprender el examen riguroso del hecho literario y construir sus hipótesis de sentido particulares (Barthes, 1991, pp. 5-9). Ahora bien, en el marco de una posible historia de la crítica literaria del siglo xx, solo hasta la llegada de Sartre, Barthes y Bourdieu se admitiría decir que el ejercicio crítico adquirió plena consciencia de que su oficio no solo consistía en juzgar y valorar las obras de arte literarias, sino que, ante todo, se trata de un *enfrentamiento* con el lenguaje y una constante creación de nuevos códigos interpretativos. En este sentido, el discurso crítico es también, según Barthes, una *escritura*, y el estatuto del crítico, el de *escritor*:

El escritor participa del sacerdocio y el escriba del clero: la palabra del uno es un acto intransitivo (y, de cierta forma, un gesto) y la del otro una actividad. La paradoja está precisamente en que sociedad consume con mucha más reserva una palabra transitiva que una palabra intransitiva: el estatuto del escriba está mucho más comprometido que el del escritor, incluso hoy en día, cuando los escribas abundan. Esto se explica, ante todo, por una circunstancia de tipo material: la palabra del escritor es una mercancía entregada a través de los circuitos seculares, es el único objeto de una institución que no ha sido hecha sino para sí misma: la literatura. Por el contrario, la palabra del escriba es producida y consumida a través de las instituciones que, por su propio origen, no tienen otra función que la de hacer valer el lenguaje: la universidad y, con ella, la investigación, la política, etc. (Barthes, citado en Dubois, 2014, p. 89)

En efecto, sería Barthes quien propusiera, hasta cierto punto, disolver las diferencias que separan esquemáticamente al creador (escritor), del crítico (escriba), en un intento que –a mi juicio– no es otro sino el de subrayar que el oficio de la crítica comporta también la búsqueda y el encuentro con una *forma* de expresión y, por lo tanto, con un lenguaje. Me atrevo a suponer que hacia este norte se dirige la férrea defensa de Barthes (1991) del “derecho al lenguaje” (p. 35) que también tiene el crítico, acaso el mismo presupuesto que incentivó implícitamente los esfuerzos más recientes de Blumenberg y Steiner.

Al respecto, me permitiré una pequeña digresión. Entiendo el “derecho al lenguaje” y el “encuentro con nuevas formas de expresión”

1 Blumenberg (2003) sugiere que “ciertas metáforas pueden ser también *elementos básicos* del lenguaje filosófico, ‘transferencias’ que no se pueden reconducir a lo propio, a la logicidad. Si fuese posible mostrar que se dan tales ‘transferencias’, que habría que llamar ‘metáforas absolutas’, la fijación y análisis de su función enunciativa [...] constituiría una pieza esencial de la historia de los conceptos” (pp. 44-45).



por parte del oficio de la crítica literaria como elementos que guardan una relación directa con el género practicado con mayor propiedad por los críticos: el ensayo –por supuesto, no hablo del ensayo académico ni del tratado–. En la medida en que históricamente los críticos fueron tomando mayor consciencia de que la singularidad de su trabajo no solo consiste en hablar de la literatura, sino que, al mismo tiempo, tal labor comporta un enfrentamiento con su propio lenguaje, el género ensayístico fue cobrando mayor fuerza a la hora de erigirse como la forma capaz de representar, acaso de la mejor manera, el estatuto de su oficio intelectual y social.

Sin embargo, este hecho tiene unos agravantes nada despreciables, entre ellos, el hecho de que el ensayo, si bien, de cierta alcurnia dentro de las formas literarias, no parece tener el mismo peso en el ámbito académico. La teorización y el ejercicio de la crítica sistemática pueden verse sospechosamente si están orientados desde la perspectiva lúdica, personal, reflexiva e inacabada del género de Montaigne. Quizás por esto los aportes de poetas-críticos como Eliot y Valery –cuyos trabajos de crítica son auténticos ensayos– no figuran en el canon, diríase *oficial*, de la crítica literaria del siglo xx. Habría que esperar hasta la llegada de Barthes –quien en varias ocasiones se declaró *ensayista*– y Kristeva, por ejemplo, para que el ensayo se legitimara como una forma discursiva, si se quiere, *válida* dentro de los discursos autorizados por el campo de la crítica y la teoría literaria.

En este sentido, considero que la perspectiva del género también puede explicar dicho deslizamiento histórico de la crítica hacia la *escritura*. En el ámbito de la crítica académica, por ejemplo, cabría preguntarse: ¿por qué resulta más adecuado el discurso de la sociología de la literatura y la sociocrítica que el de Valery? En

muchos aspectos se tocan más de lo esperado. Quizás solo hasta Barthes, tardíamente y no sin batalla, las funciones del quehacer crítico confluyen armónicamente con el género ensayístico, en la medida que este último se empieza a legitimar simbólicamente como forma capaz de estructurar y representar el oficio de la crítica dentro de la institución literaria. Este asunto queda aquí esbozado como una posible línea de indagación que por ahora me abstendré de profundizar.

Volvamos, pues, a la cuestión central. La crítica, particularmente desde la aparición en el campo disciplinar del semiólogo francés, se vio obligada a adoptar una actitud autoreflexiva capaz, en este caso, de comprender los pormenores del uso, muchas veces automatizado, de su propio lenguaje. ¿Por qué? Básicamente, en razón de que el lenguaje de la crítica también está inevitablemente forzado a disputar su lugar dentro de la esfera de la institución académica y literaria. Así, el uso de cierta lengua especializada, de cierto campo semántico de imágenes explicativas, de cierta *jerga* para reflexionar sobre la literatura, implica una toma de posición axiológica y valorativa no solo frente las preguntas ¿qué es literatura? y ¿qué es lo literario? sino, ante todo, frente a la historia y el sentido mismos del quehacer del oficio de la crítica. Al menos en esta perspectiva entiendo la defensa de la *nueva crítica* emprendida por Barthes en *Crítica y Verdad*: en mi concepto, su uso del lenguaje, que tanto perturbó a sus detractores –especialmente a Raymond Picard– por considerarlo artificioso, sofisticado pero vacío en su interior, solo fue juzgado desde el punto de vista retórico, mas no a partir de la consciencia de que allí se estaba fundando una nueva visión del mundo literario y una toma de posición frente a él.

En consecuencia, el estudio de las imágenes críticas –sea para concebir una historia de ellas,



sea para hablar de una posible metapoética o metaforología del lenguaje de la teoría literaria— está llamado entonces a superar la llana identificación de sus manifestaciones concretas. Me explico: no basta con señalar y esclarecer el uso instrumental con fines explicativos de los tropos retóricos en el discurso de la crítica y la teoría literarias. Para que su empleo adquiriera sentido pleno dentro de los textos teórico-valorativos y, más ampliamente, en el conjunto de los productos de la cultura, es preciso comprender el elemento no verbal que subyace en su uso, es decir, su significado axiológico, la toma de posición que representan en el campo de las disputas simbólicas dentro del cual se enmarcan. En otras palabras, la elección, deliberada o no, de una metáfora o un tropo retórico para construir una simple explicación o erigir una *jerga* especializada en el lenguaje de la crítica y la teoría comporta la intención implícita de alcanzar una suerte de lengua con un alto índice de eficacia ideológica; esto es, que le permita posicionarse en el mejor lugar posible dentro del conjunto de los discursos críticos que ostentan el poder de codificar el capital simbólico y cultural del saber literario.

Me gustaría ofrecer algunos ejemplos de lo enunciado. I. Tynjanov fue el primero en introducir la metáfora del *sistema* para comprender el conjunto de relaciones dinámicas que establecen los hechos literarios entre ellos y con otros sistemas culturales (religioso, político, social). Ahora bien, esta metáfora tenía pretensiones más ambiciosas: servir a la constitución de una ciencia literaria autónoma capaz de superar las aproximaciones de corte psicológico, impresionista y filológico. Para los formalistas, era perfectamente claro que sus propuestas ingresaban en un intenso debate alrededor del lenguaje que debía capitalizar el conocimiento sobre el arte literario. Poco más adelante, en 1929, M. Bajtín,

acaso su más célebre disidente, escribe su ensayo “El problema del contenido, el material y la forma en la creación literaria”. En él —diríase— corrige las concepciones formalistas del material verbal, el contenido de la obra de arte y la forma artística mediante una orientación estética. En esencia, ofrece las directrices de lo que una verdadera indagación crítica debería contemplar.

El estructuralismo checo hace lo suyo, particularmente de la mano de Mukařovský, al insistir en la necesidad de pensar el texto literario como signo y en la idea de *estructura artística*. El estructuralismo francés —podría decirse— termina el proceso de desmitificación de la literatura al proponer que “la obra literaria, al igual que cualquier otro producto del lenguaje, es una *construcción*” (Eagleton, 1994, p. 131). Como se ve, la disputa por el poder simbólico no se presenta con intensidad solo en el campo de las creaciones literarias sino también, con caracteres especiales, en el campo de la academia, la crítica y la teoría literaria, asunto que bien podría perseguirse a través de un estudio considerado de las metáforas y tropos que han empleado para construir sus estructuras interpretativas de los hechos literarios.

Al respecto, la interpretación bajtiniana de la metáfora, como se verá, trasciende el ámbito meramente retórico para apuntar a su significación axiológica. Aquí considero que la función que el escritor ruso atribuye, en general, a cualquier tropo dentro de la estructura significativa del texto literario es equiparable a la que asume en el lenguaje de la crítica y la teoría:

Una comparación, o una metáfora, se apoya en la unidad de la actividad valorativa; [...] la unidad no la crea el pensamiento lógico, sino la percepción de una actividad valorativa; estas no son relaciones objetuales necesarias, que dejan fuera de sí



al sujeto que siente y quiere, que no lo necesitan, sino relaciones puramente subjetivas, que sienten la necesidad de unidad subjetiva con el hombre que siente y quiere. Sin embargo, la metáfora y la comparación suponen una relación y una unidad objetual posibles, así como también la unidad del acontecimiento ético, en el trasfondo de las cuales se percibe su actividad creadora [y, en este caso, crítica]: la metáfora y la comparación adoptan una

dirección ético cognitiva persistente; la valoración expresada en ellas se convierte en verdaderamente modeladora del objeto, que es desmantelado por aquella. Separada del sentido de la actividad relacionadora y modeladora del autor, la metáfora perece; es decir, deja de ser metáfora poética, o se convierte en mito (como simple metáfora lingüística puede igualmente servir muy bien a los fines del enunciado cognoscitivo). (Bajtín, 1989, p. 70)

## II

La que aquí llamo “metafórica del *trabajo* literario” comprende, pues, un conjunto de metáforas que, a mi juicio, han constituido un singular campo semántico y que, en dimensión profunda, expresan una preocupación y una toma de posición respecto al estatuto de la creación literaria (y artística), de la obra de arte, del escritor-creador, del creador-crítico y del crítico especializado dentro de la institución literaria. Me refiero a las metáforas que estructuraron algunos de los paradigmas explicativos que conciben los elementos anteriores asociados a un *trabajo*, una *labor*, una *ocupación*. En general, se trata de entender todos los aspectos involucrados en el quehacer artístico como una actividad legítima dentro de los *oficios* humanos.

A principios del siglo xx, y movido por el ejemplo de Rodin y Cezanne, R. M. Rilke juzgó conveniente concebir su actividad creadora como un *trabajo*, elaboración paciente del objeto artístico, y *realización*, la actitud anímico espiritual para emprender el *trabajo*, (Gavilán s. p.). “De alguna forma también yo he de llegar a hacer cosas, no cosas corpóreas, sino escritas: realidades surgidas de la práctica del oficio” (carta a Lou Andrea Salomé del 10 de agosto de 1903), afirmó. Diríase que desde su residencia en la colonia de artistas de Worpswede, empezó a consolidar el proyecto

estético que lo acompañaría, al menos, hasta los *Nuevos Poemas*: lograr el *poema-cosa* (*dinggedicht*).

Por su parte, Valéry constituyó, particularmente en sus ensayos, un genuino sistema de interpretación del artista y de la obra de arte en términos semejantes. Para él, por un lado, el poeta se identifica con la figura del ingeniero, el constructor, el arquitecto, el artesano y, muy importante, el “agente productor de versos” (Valéry, 1998, p. 90). Por el otro, el poema es una “máquina de producir estados poéticos” (Valéry, 1998, p. 94), una construcción lograda a partir de un proceso de fabricación, de efectuar un trabajo humano sobre el lenguaje. En *Eupalinos*, a través de la voz de Fedro, propone: “¡pongamos por encima de todo las edificaciones del arte solo! Aun si tuviéramos que hacer un esfuerzo bastante difícil [...] es preciso abstraerse un tanto de los espejismos de la vida y del gozo inmediato. Lo más bello es necesariamente tiránico” (Valéry, 2000, p. 31), para insinuar el trance conflictivo y dificultoso de la creación artística. Como es evidente, el poeta y crítico francés constantemente llama la atención sobre la necesidad de *humanizar* el quehacer artístico, intención que, por demás, desmitifica la idea romántica de la creación espontánea de la obra de arte al sobreponerle el esfuerzo humano que subyace en cada una de ellas:



Todas las cosas preciosas que se encuentran en la tierra, el oro, los diamantes, las piedras que serán talladas, se encuentran diseminadas, sembradas, avaramente ocultas en una porción de roca o de arena donde a veces las descubre el azar. *Esas riquezas no serían nada sin el trabajo humano que las retira de la noche tosca en la que dormían, que las reúne, las modifica y las organiza en aderezos.* Estas parcelas de metal retenidas en una materia informe, esos cristales de curioso aspecto, han adquirido su esplendor por un trabajo inteligente. *Un trabajo de esta clase es el que realiza el auténtico poeta. Notamos ante un bello poema que hay pocas posibilidades para que un hombre, por muy dotado que esté, pueda improvisar de una vez, sin otro cansancio que el de escribir o dictar, un sistema continuo y completo de afortunados aciertos.* (Valery, 1998, p. 97, énfasis mío)

Como veremos, la concepción de la obra y el artista de Rilke y Valéry no difieren mucho de las postuladas, más esquemáticamente, por varios de los exponentes de la teoría literaria académica de una buena porción del siglo xx. La imaginería crítica del formalismo ruso funda sus bases interpretativas en la idea de que la obra literaria surge de un *trabajo* específico del escritor con el material verbal. En esencia, podemos decir que, para ellos, el *lenguaje poético se construye*, es decir, deviene de un acto deliberado e intencionado por parte del escritor. Para Šklovskij, particularmente, la obra de arte es una máquina, un mecanismo, y el método formal un “regreso a la artesanía”. Como apunta Steiner (2001): “La tecnología, esa rama del conocimiento relativa al arte de la producción humana, fue la metáfora predominantemente aplicada por este modelo para la descripción y elucidación de fenómenos artísticos” (p. 41). En ese sentido, no es extraño descubrir que hablen de los elementos constitutivos de la obra literaria en términos de, por ejemplo, *funciones constructivas* y de las palabras como el *material* de construcción.

En buena medida, los formalistas avanzaron en el camino que conduce a la plena toma de conciencia de la naturaleza del lenguaje crítico que representa Barthes, ya que, a través de sus indagaciones, se preocuparon no solo por el esclarecimiento del estatuto del escritor y la obra artística, sino también por comprender cuál es su papel y función social en calidad de analistas del fenómeno literario. Por ejemplo, de manera socarrona, Tynjanov hablaba así de Šklovskij: “Viktor es un ajustador, un mecánico –Y un chófer, señaló alguien– Sí, también un chófer. Él cree en la construcción. Piensa que sabe cómo se hace un coche” (Tynjanov, citado en Steiner, 2001, p. 42).

En cierto modo, Tynjanov va un poco más allá del punto donde nos dejaron Rilke y Valéry; él no solo está pensando en la función académica de la crítica, y, por ello, en la necesidad de buscar un lenguaje capaz de concebir interpretaciones científicas del hecho literario, sino también en el papel que cumple el crítico frente a la obra literaria y, por qué no, dentro de la institución académica. En este sentido, me atrevo a sugerir que la metáfora del trabajo literario empezó a ser significativamente importante tanto para valorar las obras literarias, como para fundar la conciencia de la función de la actividad propia de la ciencia literaria dentro del orden social.

Bajtín supuso una superación de algunos de los paradigmas explicativos del formalismo. Según él, el método formal se había quedado estancado en la preponderancia que este le atribuía al material verbal dentro del examen del fenómeno literario. Si bien, nunca negó la importancia de los trabajos de sus colegas del OPOIAZ, para él, el análisis del material es solo una de las tantas tareas que debe cumplir un auténtico estudio estético de la obra literaria:



Los trabajos contemporáneos sobre poética tienden a construir un sistema de razonamientos científicos acerca de un mismo arte –en este caso el literario– independientemente de *los problemas de la esencia del arte en general*, [desconociendo] *la especificidad de lo estético en la unidad de la cultura humana*. (Bajtín, 1989, p. 15)

Esta anotación debe leerse detenidamente, pues, en estructura profunda, se trata de una exigencia que Bajtín le hace extensiva a la ciencia literaria, a saber: tomar consciencia de que tanto su actividad, como la del artista, deben comprenderse inherentemente integradas al conjunto de actividades propias del ámbito cultural y social. El análisis dedicado exclusivamente al material y con precaria alusión a la dimensión axiológica del quehacer artístico imposibilitaba tal constatación. Veamos algunos ejemplos de la manera en la cual Bajtín interpreta el trabajo artístico:

Cuando un escultor labra el mármol, trata el mármol, sin duda alguna en su determinación física; pero la actividad artística del creador, desde el punto de vista valorativo, no se dirige hacia el mármol, ni se refiere a él la forma que el artista realiza; aunque la obra no puede ser concebida sin el mármol, tampoco, de hecho, puede ser realizada sin el cincel, que en ningún caso entra ya como elemento del objeto artístico; la forma escultural creada es una forma con la significación estética del *hombre y su cuerpo*: la intención de la creación y de la contemplación va en esa dirección; pero la actitud del artista, y la del observador, tiene frente al mármol, considerado como cuerpo físico concreto, un carácter secundario, derivado, dirigido por una actitud en cierto modo primaria hacia los valores objetuales; en el caso dado, hacia el valor del cuerpo humano, del hombre físico. (Bajtín, 1989, p. 21)

Como es claro, para Bajtín, la *techné*, es decir, el trabajo sobre el material, si bien resulta

imprescindible –pues este último no se concibe sin la *forma*–, no configura el objetivo principal del ejercicio estético. Según él, la diana de las preocupaciones a las que cualquier estudio debería apuntar sería develar la valoración estética que la obra de arte presenta del problema humano convocado por ella. Entonces, el arte literario no es simplemente la *desfamiliarización* de la lengua común o del *argumento* narrativo a través de procedimientos altamente sofisticados de manipulación retórica, sino, ante todo, una toma de posición estético-valorativa frente al mundo expresada en un ámbito específico dentro de las prácticas y actividades humanas: la literatura. Esta última es un domino dentro de los oficios humanos que encarna un tipo especial de actividad que solo puede realizar ella y ninguna otra, sin por esto negar la consustancial relación que mantiene con las demás esferas de la realización humana; se trata de una práctica social como la ciencia, la política, la ingeniería, etc. En esta perspectiva se *autoriza* el ingreso de las *formas*, los *productos artísticos* por excelencia, a la esfera de los demás órdenes sociales:

La forma solo se desobjetiviza y rebasa el marco de la obra concebida como material organizado cuando se convierte en expresión de la actividad creadora, determinada axiológicamente, de un sujeto activo desde el punto de vista estético. [...] En la forma *me encuentro a mí mismo*, mi *actividad productiva* proporciona la *forma axiológica*, *siento intensamente mi gesto al crear el objeto*; y *ello*, no solo en la *creación primaria*, no solo en la *propia realización*, sino también en la *contemplación de la obra de arte*; *debo*, en cierta medida, *sentirme creador de la forma para*, en general, *realizar una forma como tal*, significativa desde el punto de vista artístico. (Bajtín, 1989, p. 61, énfasis mío)

Lo que deseo subrayar es que, para Bajtín, la actitud creadora, la disposición artística de la condición humana, es también una *actitud productiva*,



en otras palabras, una más de las actividades y oficios humanos. A mi juicio, en esta constatación se concentra una de las intenciones que, subrepticamente, ha implicado el empleo de la metafórica del *trabajo* por parte de la crítica y la teoría literarias del siglo xx. Ahora, el horizonte

### III

En el ensayo “La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica”, Benjamin (1973) formula una categoría histórica desde el punto de vista de los fenómenos estéticos. Según él, esta época implica “la formación de exigencias revolucionarias en la política artística” (p. 18). A la luz de esta idea, como se verá, la metafórica crítica del *trabajo* artístico no solo sería una respuesta-reacción a las ideas del arte y del artista como revelación, organismo natural, creación divina, inspiración, genio natural, crecimiento natural, invención inconsciente, entre otras, propias de la imaginación crítica romántica. Si bien, esquemáticamente podemos afirmar que frente al artista, descrito como el bardo, el iluminado y el profeta, se erigen el artesano el arquitecto y el constructor; que frente a la obra de arte entendida como creación, materia viva y organismo se sobreponen la organización, la máquina, el sistema, la estructura y la institución; que de un orden natural pasamos a un orden cultural humano; tales antítesis quedarían suspendidas en el vacío como imágenes estáticas y ahistóricas si no reconocemos el panorama sociohistórico, cultural y económico de fondo que probablemente incentivó tal deslizamiento dentro de las metáforas críticas explicativas.

Para Benjamin (1973), la reproductibilidad implicó una serie de novedosos problemas para

histórico que podría respaldar esta necesidad de la crítica de subrayar el carácter productivo del quehacer artístico, y paulatinamente del suyo, –considero yo– nos lo proporciona Walter Benjamin.

comprender la condición particular del artista y la obra de arte. Entre ellos son de mencionar, por ejemplo, la pérdida paulatina del aura de la obra de arte; la dificultad cada vez más acuciante de recuperar “el aquí y ahora de [esta], su existencia irrepetible en el lugar en que se encuentra” (Benjamin, 1973, p. 20), es decir, su *autenticidad*; la desvinculación de la producción artística del ámbito de la tradición, fenómeno entendido como la “liquidación del valor de la tradición en la herencia cultural” (p. 21); el cambio radical de las formas y medios de percepción artística; la mercantilización del objeto artístico, entre otros. Ahora bien, lo que deseo subrayar es que tal condición histórica del mundo moderno no solo afectaría el estatuto del arte y del artista; el lenguaje de la crítica y la teoría también se vería obligado a replantearse, a cambiar de paradigmas, a buscar, en esencia, nuevas estructuras explicativas e interpretativas para emprender su tarea.

En este orden de ideas, comprendo el empleo de la llamada *metafórica del trabajo literario* por parte de la crítica en calidad de una adecuación, asimilación y resistencia no solo frente al ambiente espiritual, histórico y fáctico, sino, ante todo, frente al lenguaje ideológico hegemónico: el económico-capitalista. Al respecto, Goldmann lee el código existencial de la época del siguiente modo:



En la vida económica, que constituye la parte más importante de la vida social moderna, toda relación auténtica con el aspecto cualitativo de los objetos y de los seres tiende a desaparecer, tanto respecto a las relaciones entre los hombres y las cosas como a las relaciones interhumanas mismas, para ser sustituida por una relación mediatizada y degradada: la relación entre los valores de cambio puramente cuantitativos. (Goldmann, 1975, p. 24)

En consonancia con la tesis de Benjamin, Pierre Zima entiende el género de Cervantes, en las coordenadas del siglo xx, como “la transposición al plano literario de la vida cotidiana en la sociedad individualista nacida para la producción para el mercado” (Goldmann, 1975, p. 23). Quizás, este es el ambiente al que se refiere Milan Kundera cuando afirma que, desde el siglo pasado –y ciertamente el nuestro–, la novela vive en un mundo que ya no es el suyo. Algo similar podríamos decir para el arte en general. El espíritu mercantil, el del valor de cambio, no solo afectó los nexos comerciales entre los pueblos sino también las relaciones y los medios de expresión humanos, entre ellos, el ámbito de las manifestaciones artísticas. Valorar y legitimar la actividad artística en estas condiciones, le implicó a la crítica adoptar un aparato retórico capaz de entender la lógica del arte dentro del lenguaje del mundo de la producción mercantil. Ciertamente, cuando Valéry nos hablaba del poeta como *agente productor* de versos, ya intuía las resonancias en el plano ideológico que los términos *agente y productor* debían convocar.

Inevitablemente, el artista y su obra debían integrarse al dominio de los medios de producción. Esto se logra, por un lado, a través del proceso histórico que conllevó la estructuración de la institución literaria y, por el otro, mediante de

unos cambios necesarios dentro de los paradigmas explicativos del lenguaje que reflexiona sobre los hechos artísticos. Así, los conceptos *valor estético* (Mukařovský), *producción*, *capital cultural*, *capital simbólico*, *mercado de los bienes simbólicos* (Bourdieu), *valor de uso*, *valor de cambio* (Goldmann), entre otros, van a empezar a ser muy comunes en la lengua de la ciencia literaria, la sociología, la antropología y, en general, en el discurso de las ciencias humanas. Algo similar ya venía ocurriendo con las mencionadas imágenes del artesano, el ingeniero, el constructor, el arquitecto, entre otras. A mi parecer, la explicación de este fenómeno va mucho más allá de hablar simplemente de unos préstamos de otras disciplinas al lenguaje de la crítica<sup>2</sup>.

En efecto, deberíamos preguntarnos: ¿por qué resultan tan funcionales, y por ello muy usuales, para el discurso crítico? Bourdieu ya nos ha dado unas pistas: el lenguaje crítico, en su búsqueda de las mejores estrategias para emprender el oficio de la apropiación simbólica del saber literario, quizás haya encontrado en estas metáforas un alto índice de eficacia ideológica. No nos engañemos: esta metafórica, si se quiere irónicamente, habla en apariencia con los mismos términos de la lengua hegemónica: la del capital y del mundo de producción mercantil. Ahora bien, el deslizamiento de estas imágenes y la apropiación que hizo de ellas el lenguaje de la crítica y la teoría para adecuarlas a sus estructuras explicativas conllevó un fenómeno nada despreciable: en esencia, significó la posibilidad de poder *nombrar*, en el mismo lenguaje del espíritu de la época, la relación problemática, contradictoria y a veces irreconciliable del artista y de la obra de arte, y por adición del crítico, con

2 Del mismo modo que la metafórica “organicista”, por ejemplo, no solo se debería explicar como el uso instrumental de unos términos devenidos de la ciencia biológica.



las circunstancias históricas y existenciales del mundo moderno.

La obra de arte y el artista entraron en una contradicción, diríase insalvable, frente al espíritu de la época moderna. Sin embargo, no pueden de ningún modo escapar a sus lógicas intrínsecas y mucho menos a la hegemonía de su lenguaje. Quizás Barthes estaba pensando en algo similar cuando afirmó que la literatura era esa “magnífica engañifa que permite escuchar a la lengua fuera del poder, en el esplendor de una revolución permanente” (Barthes, 1993, pp. 121-122). De un modo más esquemático, también podemos perseguir el problema a través de Dubois, quien plantea lo siguiente:

Casi todos los escritores contraen compromisos que involucran tanto el aspecto material como el aspecto simbólico de la contradicción. Uno de estos compromisos consiste en aceptar al interior de la institución misma las compensaciones y gratificaciones que esta ofrece: crítico, consejero literario, miembro de la Academia, etc. El escritor que elige cualquiera de estas actividades se convierte plenamente en un *agente del sistema*. Entre más se sitúe del lado del *poder*, mayor será su inclinación a identificarse con las fuerzas que aseguran la conservación del orden de las cosas. Otro tipo de compromiso consiste en elegir un oficio “*productivo*” en un sector relacionado con la práctica literaria como la enseñanza de las letras o de la filosofía (Sartre) o el periodismo (Zola). *Poco importa si es el profesor quien se convierte en escritor o si es el escritor quien se convierte en periodista. El problema está más bien en determinar si existe una división entre estas dos ocupaciones o si se produce, por el contrario, una suerte de contaminación entre ellas.* (Barthes, 1993, pp. 88-89, énfasis mío)

Probablemente, las tesis de la sociología de la literatura y de la sociocrítica fueron las más sensibles y obstinadas a la hora de subrayar el

carácter social de la obra de arte y del artista. Para Adorno, por ejemplo, la obra de arte es, al mismo tiempo, un *hecho social* y una construcción textual *autónoma* y polisémica. Contiguamente, en ellas nunca se pone en duda la inherente génesis social de todo escritor. En esta vía, la obra literaria no solo es una construcción resultante del trabajo y la actitud estética sobre el material verbal, sino también un *producto* cultural y social. Bajo esta concepción, en directa relación con las preocupaciones que unirían a Hegel, Marx, Bajtín y Adorno, el oficio de la escritura trasciende necesariamente el ámbito intelectual y estético para erigirse como una legítima actividad dentro del orden social, equiparable a cualquiera de los innumerables oficios que se desarrollan en su seno. En lo tocante a la escritura literaria, Zima, en su revisión de Mukařovský, afirma que

la escritura transforma la conciencia colectiva “literaria”, al tiempo que toma distancia de ella en virtud de su iniciativa particular. La escritura representa, dentro de la sociedad cerrada, la desviación estética que se opone a la norma arraigada en la conciencia de grupo: “la oposición estética tiene un carácter altamente individual a causa de su naturaleza imprevisible: se mantiene vinculada al contexto de donde surgió, a la situación concreta de donde salió, a su autor, más que a la norma establecida”. (Zima, 2010, p. 230)

En esta medida, toda obra de arte comporta, implícitamente, un *acto de habla* subversivo: el artista literario siempre apunta, desde su valoración estética del mundo (la obra literaria), a un ámbito que supera la dimensión meramente estética y que, por esto, interviene críticamente en el seno del orden social y cultural. En otras palabras, el *trabajo* literario, al momento de salir a la esfera pública, deja de ser exclusivamente estético, pues se hace social, político, ideológico: crítico-valorativo. En cierta medida, podría



admitirse entonces que la labor de la literatura es erigirse como una legítima valoración de los problemas humanos desde una dimensión estética, oficio que, por su naturaleza también social, no la restringe ni constriñe meramente al ámbito de lo bello.

En este punto –considero– la metáfora del *trabajo* adquiere pleno sentido axiológico: vigorizar la función que cumplen el artista, sus creaciones

#### IV

Una de las funciones de la crítica y la teoría literaria es proporcionar al público los instrumentos de apropiación simbólica necesarios para la interpretación de los productos literarios. En esta medida, sus posibles metáforas explicativas deben pensarse en relación con tal función. Lo que he pretendido con este trabajo, que he concebido apenas como un abre bocas del problema, es insinuar que la metáfora del *trabajo* en algunos exponentes de la crítica y la teoría literarias del siglo xx ha sido empleada tanto instrumental como ideológicamente para, primero, constituir un nuevo lenguaje interpretativo del hecho literario, segundo, responder a la imaginación crítica romántica y, tercero –acaso el asunto más importante en esta indagación–, comprender la labor artística, en todas sus aristas, dentro del juego de relaciones dialécticas de la época que Benjamin ha simbolizado como la era de la “reproductibilidad técnica”.

y el crítico dentro del orden social, lugar en el cual, cabe subrayar, se ha caracterizado por ser una de las menos codificadas socialmente. A mi juicio, la metáfora de la que he venido hablando ha cumplido una labor fundamental en tal ejercicio de codificación de la actividad artística y crítica: su misión ha sido, por un lado, interpretar y evaluar el hecho literario, pero, por el otro, *legitimar* el estatuto del arte literario en el conjunto de las actividades humanas modernas.

A mi juicio, estas metáforas han contribuido significativamente en el proceso de toma de consciencia del lenguaje empleado por la crítica para construir sus valoraciones del hecho literario, pero, sobre todo, para que esta se hiciera, como dice Barthes, “verdaderamente crítica”, logrando así demandar conscientemente su lugar dentro de la unidad de la cultura humana. Así, el trabajo que queda aquí planteado es comprender cómo la concepción laboral del arte literario y de la crítica literaria es puesta en escena en las formulaciones teóricas de escritores-críticos-en sayistas como Bajtín, Mukařovský, Bourdieu, Zima, Goldmann, Barthes, Kristeva, entre tantos otros. Estoy completamente persuadido de que cada uno de ellos no solo aportó a la ciencia literaria con sus ideas sobre el hecho literario, sino que también fundaron nuevos lenguajes interpretativos y representativos, los cuales, las más de las veces, están cimentados en el empleo de un armazón retórico que comporta una posición axiológica y valorativa frente a la literatura: la *metáfora del trabajo literario*.



## Referencias

- Bajtín, M. (1989). El problema del contenido, el material y la forma en la creación literaria, en *Teoría y estética de la novela* (pp. 13-75). Madrid: Taurus.
- Barthes, R. (1991) *Crítica y verdad*. Bogotá: Siglo XXI.
- Barthes, R (1993). *El placer del texto y Lección inaugural*. Bogotá: Siglo XXI.
- Benjamin, W. (1973). La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica [Traducido de *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*]. En *Discursos interrumpidos I* (pp. 17-57). Madrid: Taurus.
- Blumenberg, H. (2003). *Paradigmas para una metaforología*. Madrid: Trotta.
- Dubois, J. (2014) *La institución de la literatura*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Eagleton, T. (1994) *Una introducción a la teoría literaria*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Gavilán, I. (2004). Trabajar es vivir sin morir: Rainer Maria Rilke y los Nuevos Poemas. *Ciber Humanitatis*, 32, s. p.
- Goldmann, L. (1975). *Para una sociología de la novela*. Madrid: Ayuso.
- Steiner, P. (2001). *El formalismo ruso: una metapoética*. Madrid: Akal.
- Valery, P. (1998). Poesía y pensamiento abstracto. En *Teoría poética y estética* (pp. 71-103). Madrid: Visor.
- Valery, P. (2000) *Eupalinos o el arquitecto. El alma y la danza*. Madrid: Visor.
- Zima, P. (2010) *Para una sociología del texto literario*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

# El museo panóptico y la liberación de objetos a través del vestuario

*Andrés López\**

## Resumen

En el presente artículo me propongo como objetivo presentar brevemente una serie de reflexiones académicas suscitadas por el problema de la intersección investigador-sujeto en los estudios de la comunicación para el desarrollo y el cambio social. Con ello pretendo convertir lo aquí enunciado en un recurso de uso en el aula de clase y provocar curiosidad por la investigación, el arte, la moda y la creación. También, al entender que todo proceso de diseño requiere de una estricta disciplina investigativa, este documento busca redefinir lo que los estudiantes suelen concebir por investigación. De forma no tan académica y más bien “informalmente”, en este texto tomo el escenario del Museo Nacional en Bogotá, prisión de la nación durante los años 1800, para explicar parte de la teoría del panóptico de Foucault en el marco de la asignatura Taller Experimental, de la Corporación Unificada de Educación Superior (CUN), Regional Bogotá. El uso de un lenguaje más coloquial y sencillo es el método para introducir el concepto planteado por Foucault y posteriormente presentar un taller para encender debates en torno a la colonialidad, la moda y la creación de una propuesta textil digital.

**Palabras clave:** artes plásticas, diseño de moda, Museo Nacional, panóptico

## Abstract

In this article I intend to briefly present a series of academic reflections raised by the problem of the research-subject intersection in the studies of communication for development and social change. My intention is that these notes become a resource for use in the classroom that provokes curiosity about research, art, fashion or creation. Furthermore, understanding that every design process requires a strict researching discipline, this document seeks to redefine what students usually conceive by research. Not so academically and rather “informally”, I take the stage of the National Museum in Bogotá, prison of the nation during the years 1800, to explain the theory of the panopticon of Foucault in the framework of the subject Taller Experimental, of Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN), Bogotá, Colombia. The use of a more colloquial and simple language is the method to introduce the concept proposed by Foucault and later present a workshop to start debates around coloniality, fashion and the creation of a digital textile proposal.

**Keywords:** Fashion Design, National Museum of Colombia, Panopticon, Plastic Arts

\* Estudiante de maestría en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social por la Universidad Santo Tomás. Contacto: andres.lopezg@usantotomas.edu.co

## Breve contexto sobre el museo en el pasado y en la actualidad

La vida del Museo Nacional es todavía corta, pero contiene una potente parte de la historia y la cultura colombianas. No solo hace parte de los anales del país, sino que es firme evidencia de la definición de *cultura* propuesta por García (1984): un gran entramado de relaciones y construcciones de sentido que se observan a través de procesos de mediación simbólicas. La Casa Penitenciaria de Cundinamarca, ahora Museo Nacional, se creó diez años después de la firma de una licitación (Garzón, 2010). La razón de la demora en la construcción de este proyecto no es muy clara, pero se cree que se debió a las múltiples guerras de la época (1850) que requerían financiación prioritaria desde la perspectiva del Gobierno. Su conversión en prisión o penitenciaría panóptica se da a pesar de las fallas que presentaban las instalaciones, originalmente

diseñadas para un convento (Garzón, 2010). Por ende, su sistema de vigilancia era ineficiente, seguramente su mayor problema. El apropiarse de forma casi ingenua este lugar para funcionar como prisión fue, en efecto, una pésima decisión, dado que su distribución, suelo, organización y seguramente lógica estructural irónicamente facilitaron la fuga de los prisioneros. En vista de las distintas fugas, el director de la casa penitenciaria realizó informes detallados y solicitó mejorar las condiciones de seguridad:

Palpada más tarde esta falla de seguridad con la fuga de algunos presos, a pesar de la constante vigilancia de los empleados i de la tropa, creí llegado el caso de proponer al cubierto la construcción de una penitenciaría panóptica. (Garzón, 2010, p. 10)

Figura 1. Museo Nacional



Fuente: Suárez (4 de agosto del 2008, párr. 1)



A mediados del siglo XIX, el presidente Tomas Cipriano Mosquera realizó varias reformas en búsqueda de un mejor desarrollo económico para Colombia. Una de estas pretendía modernizar el sistema penitenciario de la región de Cundinamarca al educar a los prisioneros durante su reclusión, para convertirlos en “ciudadanos de bien” (Garzón, 2010). Dado que la existencia de prisioneros significaba una falla por parte del Estado a la hora de formar a los civiles, tal iniciativa ofrecía una suerte de segunda oportunidad a los reclusos de reconstituirse como ciudadanos productivos y de participar de los procesos y la mentalidad del nuevo mundo moderno.

Años después, para 1874, dieron inicio las distintas obras para el levantamiento de la prisión panóptica. En su mayoría, fue construida por los mismos presos de la institución y su objetivo era humanizar en cierta medida las prácticas carcelarias a través de talleres, escuelas, jardines, una mejor organización y, claro, espacios y objetos de castigo (Garzón, 2010). Esta prisión poseía una capilla para que los presos se acercaran a Dios y también ofrecía talleres enfocados en el aprendizaje de oficios como la alfarería, para dar opciones productivas a los reclusos (Garzón, 2017).

Figura 2. Talleres del panóptico



Fuente: Defelipe (2017, párr. 7)

Si bien, anteriormente este espacio se construyó como parte de un proceso de modernización que buscaba no solo disminuir las fugas de presos, sino además educarlos en oficios para hacerlos productivos, actualmente este lugar es un

símbolo del arte que reúne la historia y la tradición cultural artística del país. En sus paredes reposan obras de célebres maestros como Botero y Obregón. También es un sitio que cuida o, más bien, desde la perspectiva del filósofo Foucault

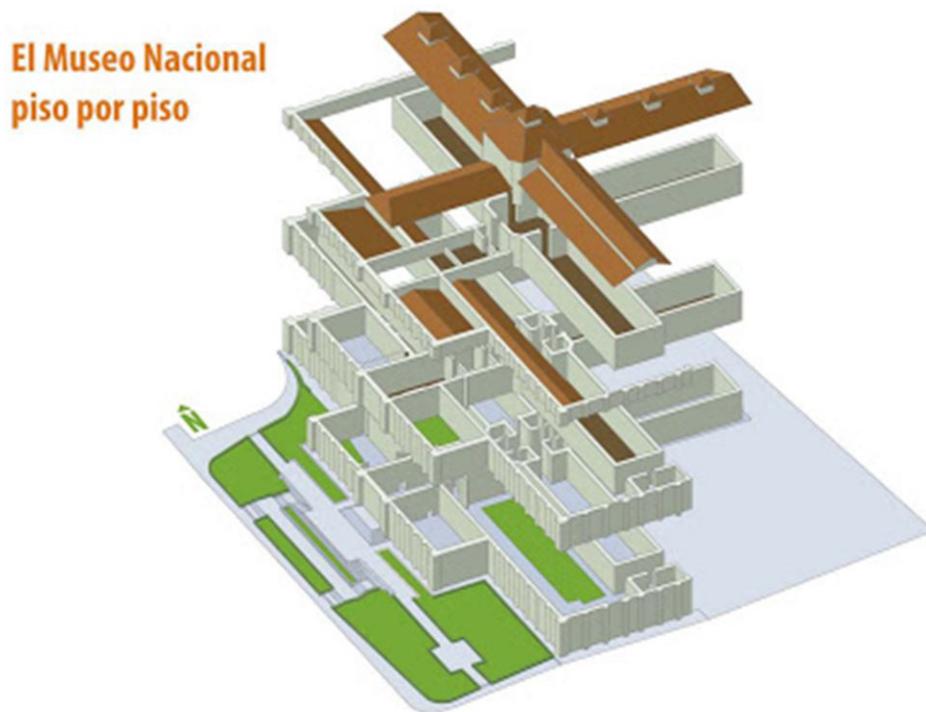


(1975), vigila y aprisiona las obras de arte a través en lo que se conoce como la “teoría del panóptico”. A continuación, se explica el concepto planteado por el pensador francés para, acto seguido, plantear un ejercicio de diseño que pueda ser aplicado en el aula. Este último retoma los principios de composición propuestos por Wucius Wong, en su libro *Fundamentos*

*del diseño*, para crear propuestas textiles digitales que buscan liberar las obras de arte contenidas en el museo al llevarlas de un espacio que ejerce vigilancia y control sobre los sujetos, a las calles y la cotidianidad de la vida misma, donde las personas no solo pueden interactuar con ellas, sino también usarlas.

## Museo Nacional de Colombia: museo y prisión

Figura 3. Museo Nacional de Colombia despiezado



Fuente: Iglesias (2010, párr. 1)

La anterior imagen muestra los distintos pisos del museo nacional de Colombia. Allí se observa cómo está organizado o, más bien, diseñado el espacio haciendo uso del panóptico desde la cúpula superior ubicada en el techo del edificio. Ahora, ¿qué significa *panóptico*? Este concepto fue ideado por Jeremy Bentham para describir un mecanismo de control de comportamiento de

presos en las prisiones. Se trata de una estructura arquitectónica diseñada para cárceles y prisiones que dispone de una organización circular de celdas en torno a un punto central (nótese la cúpula en el piso superior) y una torre de vigilancia en el centro del espacio, que permite visualizar todas las celdas y facilita controlar a los reclusos (Castillero, 2008).



Por otra parte, Foucault (1975), en *Vigilar y castigar*, plantea que con el paso del tiempo nos sumergimos en una sociedad disciplinaria que controla el comportamiento a través de la vigilancia, entendida como el fruto de la normalización del castigo a las desviaciones y el comportamiento considerado negativo. En ese sentido, el poder actúa a través de la vigilancia, la corrección y el control del comportamiento de la ciudadanía. Para Foucault, todas las instituciones actuales poseen de una u otra forma este tipo de organización y si bien existen espacios de vigilancia real en las instituciones (en este caso el Museo Nacional), el hecho de ser conscientes de

que somos vigilados transforma nuestro comportamiento en tales entornos.

La teoría del panóptico de Foucault es aplicable a variados contextos. Por ejemplo, en el mundo empresarial, donde la ilusión de vigilancia mejora la productividad y disminuye la dispersión; en las escuelas, donde los estudiantes regulan su comportamiento; e inclusive en el caso de los museos, donde las personas que se acercan a estos espacios, usualmente patrimonios públicos, actúan de forma restringida y con temor de interactuar, tocar o relacionarse con los objetos de arte que residen allí.

### Cuidado de las piezas, matriz colonial y liberación de las obras de arte

Como se mencionó anteriormente, la construcción de la prisión panóptica convirtió el ahora Museo Nacional en un espacio de formación de prisioneros en distintos oficios con el fin de hacerlos productivos para la sociedad. Actualmente, el Museo Nacional de Colombia tiene esa misma función, formar e instruir a los visitantes sobre la historia del arte colombiano. Ahora

bien, desde la teoría del panóptico de Foucault podemos observar que sobre este lugar recaen formas de control y poder sutiles que vigilan, sancionan y ejercen cierto grado de control sobre las personas que visitan el museo, amparadas en los argumentos de la protección, el cuidado y la importancia de las obras para las generaciones venideras.

Figura 4. «No tocar las obras expuestas en las paredes»





La anterior imagen pertenece a la exposición retrospectiva de Luis Camnitzer en el Museo de Arte de la Universidad Nacional. Durante esta exposición, el museo construyó en cartón distintas propuestas tipográficas que invitaban a reevaluar qué elementos pueden o no ser tocados en el museo, y a evocar nociones de civismo cultural en pro del respeto por el arte. Estos objetos de cartón ponen en tela de juicio el temor que tienen las directivas de los museos de los daños que puedan sufrir las obras extranjeras y, por otra parte, exponen al artista como un ser aprisionado en su obra y víctima sin control de su conservación (Ospina, 2012). De lo anterior podemos inferir que no solo el Museo Nacional, sino todos los museos se preocupan por la conservación material de las obras que son expuestas en sus muros, a través de mecanismos de control y vigilancia que provienen de la necesidad de cuidar y proteger el patrimonio artístico.

En ese sentido, los museos, núcleos de la industria cultural del arte (Bourdieu y Dardel, 2003), se constituyen en engranes del sistema de producción de ciudadanos. En estos lugares se desconoce muchas veces que las lógicas estructurales y de interacción de sus espacios están condicionadas por una sociedad que les impuso la idea constante de vigilancia. Adicionalmente, muchas de las obras que allí residen son muestra de un patrimonio histórico y cultural fuertemente asociado con las tensiones de poder y el pasado colonial del país. Un pasado configurado por un *ethos* colonial que produce sujetos coloniales, en

este caso, partidarios de lógicas centralistas y capitalistas que, durante la curaduría y producción de ciertas secciones de los museos, hacen uso de materiales y vestigios de comunidades nacionales que fueron diezmadas durante el proceso de colonización bajo la enunciación de “gabinetes de curiosidades” (Mignolo, 2001). No gratuitamente en la década de 1950, cuando se persiguió a los indígenas que defendían sus tierras en el departamento del Cauca, se comenzaron a organizar las primeras colecciones en la universidad de la región, la Universidad del Cauca (Londoño, 2012).

Con la intención de liberar algunas de las obras del museo y alejarlas de la visión panóptica como mecanismo de vigilancia, se tomaron unas fotos que posteriormente atravesaron un proceso de diseño digital, conocido como modulación, que busca trasfigurar y reconstruir los sentidos propios de la imagen a través de la repetición. Luego, se propusieron como posibles diseños para impresión digital en tela, lo que removería estos objetos del museo y permitiría construir nuevos significados fuera de la vigilancia impuesta por el panóptico. Cada una de estas imágenes fue seleccionada por la relación que establecen entre la obra y el pasado colonial de nuestro país. Así, se encuentran obras producidas por artistas que se relacionaron con comunidades aborígenes o indígenas, con libros cuyos imaginarios sociales son en la actualidad cuestionables, con la influencia de la Iglesia católica en nuestro país, entre otros (ver figuras 5 a 10).

**Figura 5.** Leopoldo Richter<sup>1</sup>



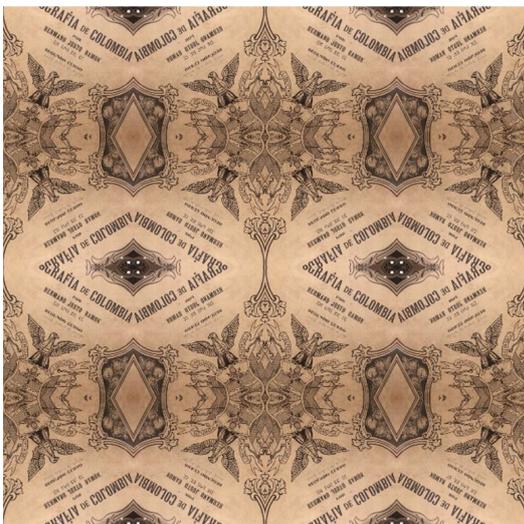
Fuente: elaboración propia

**Figura 7.** Juan Antonio Roda<sup>3</sup>



Fuente: elaboración propia

**Figura 6.** Libro *Geografía de Colombia*<sup>2</sup>



Fuente: elaboración propia

**Figura 8.** "Sortilegio" de Alejandro Obregón<sup>4</sup>



Fuente: elaboración propia

- 1 Obra de Leopoldo Richter inspirada en la cercanía que tuvo el artista con algunas comunidades indígenas durante su trabajo como entomólogo. Exhibe un marcado interés por la geometría plana, los motivos indígenas y su cosmogonía.
- 2 El libro *Geografía de Colombia* educó al menos a dos generaciones de colombianos. Explicó el desarrollo cultural, político y económico basado en el determinismo geográfico. Además, afirmó la superioridad de la raza blanca, al igual que su dominio en lo político, económico y cultural.
- 3 Obra de Juan Antonio Roda inspirada en las elegías funerarias españolas y evidencia de su relación ambivalente con su país natal, España, caracterizada por la influencia de la Iglesia católica y las imposiciones dictaminadas a los pobladores locales. Roda consideraba bello el espectáculo de la muerte española y la dominación de ritos católicos como señales de decadencia del imperio indígena.
- 4 "Sortilegio" es una obra realizada por Alejandro Obregón que retrata la realidad de violencia observada por el artista y que ilustra su época de abstraccionismo. El artista español siente cercanía y amor por la cultura colombiana y un desprecio fuerte por su país natal.



**Figura 9.** Collage de Guillermo Wiedemann<sup>5</sup>



Fuente: elaboración propia

**Figura 10.** “Danza nupcial” de Jorge Elías Triana<sup>6</sup>



Fuente: elaboración propia

El objetivo de este ejercicio, si bien se ejecuta con la intención de liberar las obras prisioneras del Museo Nacional, también pretende que durante el proceso de taller (figura 11), los estudiantes, a través de una indagación frente al concepto de lo colonial, salgan de esta perspectiva amable y noble de la historia del país y posteriormente identifiquen críticamente los vínculos entre el poder, la moda y la colonialidad. Para ello, formularán las preguntas conducentes a investigaciones capaces de profundizar en la teoría propuesta por Foucault, en el marco de otras instancias de la vida, en ejes transversales a la moda, etc.

Dispuesto así, se propone un taller que puede desarrollarse en el marco del aula de clase y al amparo de la lectura de este documento, como fuera del aula durante una visita al Museo Nacional. Puede encontrar las bases del taller siguiendo este código QR para su consulta en la web. Allí los estudiantes y demás interesados encontrarán las indicaciones para el desarrollo de la actividad.

**Figura 11.** Código QR del taller



- 5 El collage es un elemento representativo de la obra de Guillermo Wiedemann que produce el encuentro de materiales “indignos” en su obra, al tratarse materias primas utilizadas por diferentes comunidades durante sus quehaceres rutinarios.
- 6 La “Danza nupcial” es una obra que retrata el interés del artista Jorge Elías Triana por temáticas relacionadas con las costumbres, cortejos y ritos de aves, danzas de novios que se realizan en comunidades del Tolima y Caldas.



## Referencias

- Bourdieu, P. y Darbel, A. (2003). *El amor al arte. Los museos europeos y su público*. Barcelona: Paidós.
- Castillero, O. (2008). La teoría del panóptico de Michel Foucault [entrada de blog]. Recuperado de <https://psicologiymente.com/social/teoria-panoptico-michel-foucault>
- Defelipe, S. (16 de marzo del 2016). 192 años de horror y arte: la cárcel que se convirtió en el Museo Nacional [entrada de blog]. Recuperado de <https://www.civico.com/bogota/noticias/192-anos-de-historias-de-terror-en-el-museo-nacional>
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. París: Éditions Gallimard.
- García, N. (1984). *Cultura y sociedad: una introducción. Series: Cuadernos de información y divulgación para maestros bilingües*. Ciudad de México: Dirección General de Educación Indígena de la SEP México.
- Garzón, M. (2010). En busca de la prisión moderna: la construcción del panóptico de Bogotá, 1848-1878. Bogotá: Museo Nacional de Colombia.
- Garzón, M. (2017). *Memorias del Panóptico de Bogotá: El proyecto de prisión moderna en Colombia, 1849-1878*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Iglesias, J. (24 de mayo del 2010). Museo Nacional de Colombia [entrada de blog]. Recuperado de <http://cosasdejorgeiglesias.blogspot.com/2010/05/este-es-el-museo-nacional-de-colombia.html>
- Londoño, W. (2012). Espíritus en prisión: una etnografía del museo nacional de Colombia. *Chungará (Arica)*, 44(4), 733-745. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0717-73562012000400013](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-73562012000400013)
- Mignolo, W. (2001). *Cosmópolis: el trasfondo de la modernidad*. Barcelona: Península.
- Ospina, L. (29 de junio del 2012). Fichas de museo: ¿arte conceptual? [entrada de blog]. Recuperado de <https://esferapublica.org/nfblog/fichas-de-museo-arte-conceptual/>
- Suárez, C. (4 de agosto del 2008). Aerial View of the National Museum of Colombia (foreground) and the Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (rear) [fotografía en wiki]. Recuperado de [https://en.wikipedia.org/wiki/Colombian\\_National\\_Museum](https://en.wikipedia.org/wiki/Colombian_National_Museum)

# El *branding* desde lo participativo: una mirada hacia la construcción social y la transformación cultural

Gustavo Mora\*

## Resumen

En este artículo de reflexión se busca ofrecer una mirada diferente sobre los aportes del *branding* y su impacto social, y establecer que el concepto de *marca* se gesta en una perspectiva multidisciplinaria dirigida hacia de la imagen y la comunicación, elementos clave de la construcción de identidad. Con este fin, se estudian algunos de los diferentes elementos que intervienen en la definición de una idea colectiva y su territorialidad: la visión poseedora de un colectivo, el abordaje del concepto *branding* –y cómo este se nutre de los diferentes elementos coyunturales y sociales–, su relación con los diferentes aportes a la construcción cultural de una organización o colectivo, entre otros. La explicación también se orienta desde la imagen y la sensorialidad (color, sonidos, letra, etc.), y los valores que representan.

**Palabras clave:** *branding*, construcción colectiva, identidad, marca, movilización social, participación

## Abstract

This article seeks to offer a different perspective on the contributions of *branding* and its social impact, and to establish that the concept of *brand* is developed in a multidisciplinary perspective directed towards image and communication, key elements of identity construction. To this end, some of the different elements that intervene in the definition of a collective idea and its territoriality are studied: the collective's point of view, the approach to the concept of *branding* –and how this is nourished by the different conjunctural and social elements–, its relationship with the contributions to the cultural construction of an organization or collective, among others. The explanation is also oriented from the image and the sensoriality (color, sounds, letter, etc.), and the values they represent.

**Keywords:** Brand, Branding, Collective Construction, Identity, Social Mobilization, Participation

\* Corporación Unificada Nacional de Educación Superior. Contacto: [gustavo\\_mora@cun.edu.co](mailto:gustavo_mora@cun.edu.co)



## Introducción

A lo largo de la historia humana se han presentado diferentes situaciones que han facilitado la construcción de los fundamentos que identifican los imaginarios sociales basados en ideas, territorios o delimitaciones de los colectivos. Tales imaginarios se definen a partir de la manera en que se enmarcan y direccionan desde una visión del contexto social, lo que permite establecer posibles directrices grupales que se erigen con el apoyo de representaciones sensoriales y estructuras simbólicas administradas desde una intención asociativa. Este hecho evidencia la existencia de la necesidad social de determinar espacios propios tanto individuales como mentales del sentir grupal. Un ejemplo sería la guerra, escenario en el que la representación de los colectivos sociales es acogida por la heráldica (escudos, banderas, estandartes) y toda aquella imagen, color, texto, etc., que haga patente la presencia de los ideales tanto espirituales como doctrinales de los ejércitos enfrentados y la visión de mundo de las comunidades en conflicto. Identificar los diferentes fenómenos culturales –como el dialecto (grupo lingüístico) propio de las regiones, las vestimentas, las actividades económicas, los cánticos y las diversas representaciones de la vida cultural– permite reconocer que los variados elementos de identidad son agrupados desde un constructo conceptual propio. Así, su estudio conlleva delimitar y establecer cómo la imagen, en calidad de idea colectiva, deviene en representación de una organización determinada por su condición social, geográfica, histórica y grupal.

En español, para hablar de *brand* o *branding*, se suelen usar conceptos compuesto por dos o más palabras: *gestión de marca*, *construcción de marca*, *diseño de marca*. En áreas más específicas y de acuerdo a su labor, se pueden encontrar

propuestas como *identidad de marca*, *cultura de marca*, *marca madura*, entre muchas otras. En general, estos conceptos permiten reconocer el proceso general, el camino o norte, o sencillamente alguno de los pasos para delimitar una marca. Como se puede intuir, esto engloba una mirada articulada desde los diferentes puntos de encuentro disciplinar: el *branding* divisa la estructura sistémica de una organización y la nutre desde la interdisciplinariedad misma.

Las ciencias humanas, la visión administrativa, financiera y, por supuesto, la expresión como ente comunicativo establecen la reunión de saberes propios de una organización de acuerdo a las coyunturas o intencionalidades de las diferentes agrupaciones sociales implicadas. Bajo este marco encontramos la *imagen*, que permite transitar un camino dado por la relación entre medios y plataformas comunicativas. A partir de la construcción intencional y colectiva, esta pasa de ser un elemento delimitador a un identificador colectivo. En consecuencia, la *imagen* es parte importante del proceso cognitivo que está detrás de la valoración de una marca por una persona: en esencia, se trata del juicio sobre la utilidad y afectividad que una marca brinda a las personas, ya que su público reconoce y reafirma su propia identidad a partir de los valores defendidos por la imagen de la marca.

Dispuesto así, se reconoce el aspecto social de la audiencia y cómo se conecta con las marcas, se establece la particularidad de la organización y se instituyen las características identitarias de las entidades a las que representan. La marca es un territorio donde todos aportan, construyen y propician una dinámica recíproca, lo que evidencia la relación de *familiaridad* entre sus actores. Con esto en mente, el estudio aquí



propuesto recae directamente en el problema de la construcción social y colectiva. Esta pone al ámbito público en calidad de *constructor* de la complejidad del concepto y permite explicar cómo este último, a partir de la descripción del territorio, es habilitado por los integrantes de la organización y sus diferentes relaciones con las coyunturas e imaginarios. Por supuesto, desde

esta perspectiva también se hace posible determinar la asociación del contexto, que se define con base en la participación y movilización social. A su vez, estas últimas están delimitadas por lo público, es decir, por los habitantes de un territorio, sus ciudadanos, quienes dinamizan el proceder colectivo de las marcas en el territorio.

## El trascender de la audiencia en la marca

La ruptura de las fronteras de los llamados *target groups* reformula las estrategias para dialogar con los consumidores, otorga mayor relevancia al *storytelling* –base argumental o temática de las conversaciones acerca del paso de las marcas de ser estructuras materiales a entidades en proceso de humanización (Núñez, 2007, p. 198)– y contribuye a determinar valores o factores de ADN –analogías con la biología que facilitan un mejor entendimiento entre especies, organizaciones y audiencias, y que se erigen como referentes colectivos para reconocer aspectos propios de lo geográfico, como el caso de las urbes (por ejemplo, la campaña “Más cerca de las estrellas” de Beccassino)–.

La evolución de las marcas viene dándose desde finales del siglo pasado, cuando las empresas reconocieron en sus investigaciones de mercados y metodologías la constante necesidad que los consumidores tienen de expresarse y ser escuchados. En el momento en que empezaron a ser atendidos y las empresas reconocieron el valor de sus opiniones, comenzó a cambiar la administración de las organizaciones y su forma de ver el mundo. Con este fenómeno también se sustituyeron los términos de *consumidor* o *comprador* por *cliente*, *prosumidor* o *audiencia* (Tapscott y Williams, 2009, p 185).

Ya entrados en el segundo decenio del siglo XXI, la minería de datos permite ver a cada consumidor como un individuo único que comparte características cualitativas con otras personas muy diversas. Estas características, afinidades y singularidades en común, que propician *espacios* y construcciones colectivas, determinan sus particularidades de identidad, delimitan sus fronteras con miradas desde lo exógeno (otros territorios) y lo endógeno (la circulación del propio territorio en su propio desarrollo), y establecen una dinámica de crecimiento entre la persona y su contexto, dinámica determinante para la participación de la marca. El dialogo entre estos aspectos propiciados desde la argumentación de la identidad permite establecer la construcción colectiva de una *entidad* que, en este caso, recae en el colectivo enmarcado desde la marca. Esto instituye a esta última como un término claramente constituido desde su propia definición.

De acuerdo a la definición más genérica de la Real Academia de la Lengua, una *entidad* es “una colectividad considerada como unidad, y, en especial, cualquier corporación, compañía, institución, etc., tomada como persona jurídica”. Así mismo, la RAE contempla una segunda acepción que implica “el valor o importancia de algo”. Lo anterior permite establecer este término como



un referente estructurado desde la audiencia y el colectivo, y subrayar lo público como un determinante participativo no intencional. Por supuesto, tal noción se distancia de lo jurídico como referente temático de lo organizacional.

Así, lo que establecemos como construcción colectiva es el elemento integrador que se centra en la mirada periférica de los elementos de unión en un territorio para circular y construir desde la propia identidad colectiva. Se define, pues, la *identidad* como “todo elemento gráfico, visual o tangible que posee la organización que permite reconocerlo dentro de una mercado o contexto, y diferenciarlo sobre los demás, a partir de códigos y signos gráficos y verbales” (Costa, 2004, p. 183; Costa, 2009). La marca es un testimonio de los diferentes aspectos que intervienen en la construcción social, lo que determina su participación multidisciplinaria desde la coyuntura representativa y simbólica. Reconocemos esta última desde las visiones histórica y social, dadas a partir de la idea representada y vinculada a una intención –concepto que identifica las propiedades de la naturaleza y el proceder del colectivo–. Ejemplo de ello son el águila del fascismo, las estrellas en círculo de la comunidad europea o la estatua de la libertad.

La presencia de los diferentes actores estructurados puede examinarse a partir de su naturaleza social, vista desde las ciencias sociales; de la visión de la historia, lo cronológico, (Johnny Walker); del aspecto territorial y geográfico, enmarcado en la cartografía y la representación de la forma (la bota itálica); de la transformación antropológica (Santa Claus de Coca-Cola); de lo lingüístico, sustentado en una virtud del producto (“Ciao bambino”, Pastas Doria).

Ahora bien, en el fenómeno no solo se debe determinar lo humano y social, sino que también

debe pasar por la lupa de las ciencias económicas; del aspecto legal (el caso de los bocadillos veleños, producto de Vélez, Santander, y su certificación de origen); del mercado y la apropiación de las características propias del consumidor (Míster Músculo y su personificación); de lo económico y financiero (Davivienda, Justo y Bueno). Por supuesto, no se puede olvidar la observación de todo aquello que involucra la plástica y el recurso artístico: el escudo de la federación de fútbol española (extraído de la línea de expresión del pintor Joan Miro); los clips de audio vinculados a marcas como Intel, Windows, Apple –cuyos sus sistemas operativos llevan consigo elementos sonoros que determinan comportamientos–; la cronología de los videojuegos, como el caso de Mario Bros. Estas experiencias de relación directa con el contexto son atribuidas al cruce del territorio demarcado y de la coyuntura, como se ha dicho, atributos de valor de la entidad.

El proceso de reconocimiento de una marca por parte de una comunidad inicia en el momento en que se armonizan las ideas, los valores o propuestas entre marcas y consumidores: las personas se identifican con una marca, la hacen suya, asumen y comparten la idea con su grupo social y terminan erigiéndola en una doctrina en su carácter bifronte de necesidad y satisfactor. La entidad estable desde lo social construcciones colectivas enmarcadas en hechos del mismo proceso social de reconstrucción del pasado vivido y experimentado por un determinado grupo, comunidad o sociedad (Halbwachs, 2004, p. 110). La memoria es comunicativa y se debe trascender con el tiempo. Las marcas construyen memorias que se enmarcan en los grupos sociales, encargados de mantenerlas en el imaginario colectivo, lo que constituye una manera recíproca de construir. Las marcas construyen ambientes propios de intercambios y significados, a saber,



una “familiaridad”. Esto se evidencia en la caracterización de los diferentes personajes representados por animales o formas simbólicas en el fútbol y los Juegos Olímpicos. En ellos se enmarca la representación territorial y cultural de un país (Pique, león inglés, oso ruso, México

## Todos ponen, todos ganan

La “familiaridad” es un recurso que nos conecta. Establece una particularidad propia, una entidad con diferentes aspectos de identidad, un territorio enmarcado entre la marca y el habitante o ciudadano. Toda esta dinámica entra en diálogo constante dentro de los entornos que reconocen sus elementos de cercanía (Schvarstein, 1998, p. 183) y se acercan más a la representación del colectivo familiar y no a la visión mercantilista de la organización. Por ejemplo, en el concepto *Familia Harley Davidson*, el protagonista es el estilo de vida que recuerda que la idea de familiaridad se construye en el tiempo y el espacio propio de una marca con alto abordaje significativo y simbólico. Películas como *Harley Davidson and the Marlboro Man* o la mítica *Easy Rider* ilustran lo anterior con claridad, visto no desde el fanatismo, sino desde la construcción social y colectiva como aportes a la cultura.

En este orden de ideas, las actividades participativas y la intervención social se ejecutan desde la construcción del concepto de marca. Conviene ampliar un poco este asunto. Etimológicamente, el término *participación* se compone de: 1) la voz latina *participatio*, formada por el prefijo *pars-* o *parti-*, que significa “parte o porción”; 2) el verbo *capere*, “tomar o agarrar”, y 3) el sufijo *-tio*, que corresponde a “acción y efecto”. En síntesis, podemos definirlo como: la acción y efecto de tomar parte en algo, o de hacer partícipe a alguien más sobre algo –esto delimitado desde

86), por supuesto, construida a partir de las características propias del contexto –en este caso, el histórico– y con base en el ideal propio conseguido por la articulación cultural de los diferentes aportes coyunturales de la actividad social.

las acciones participativas mancomunadas de elaborar, construir y ejecutar de los mismos habitantes del territorio, definidas como entidades propias y activas de lo social-. La elaboración anterior es una contribución al concepto de *marca*, que ahora ejemplificaría las diferentes relaciones de diálogo entre el concepto propio y el elemento contributivo.

Por esto, en los diferentes abordajes del concepto *branding* se particulariza la condición propositiva de la organización, colectivo que se establece como un espacio dinámico orientado hacia la transformación social. Este transita desde su mismo territorio como movilización social de carácter *público*. Recordemos que *público* proviene del latín *politicus*, y este último del griego *politiká* –una derivación de *polis* que designa aquello que es público– o *politikós* –civil, relativo al ordenamiento de la ciudad o los asuntos del ciudadano-. Con base en esto, la marca es un elemento inherente de lo público y un *ciudadano habitante*, capaz de determinar un espacio identitario colectivo en el mismo territorio de la idea, enmarcada desde la organización y no como algo ajeno entre lo político y la entidad:

En un mundo totalizado por las marcas y la publicidad, este combate que entabla a diario el consumidor constituye el prerrequisito imprescindible para su recuperación como ciudadano. Y conforme el ciudadano que se oculta bajo la figura



del consumidor-fuerza productiva aprenda a defenderse con eficacia de los mundos imaginarios que la publicidad construye respecto de las marcas. (Caro, 2006, p. 19)

Las marcas movilizan y establecen acciones pertinentes a la participación del colectivo que se distribuyen a partir de la significación familiar de grupo social. Los movimientos sociales, como formas de acción colectiva no estructuradas jerárquicamente, enfrentan al poder instituido a través de una serie de demandas y suscitan acciones participativas propias, sin ideales con interés de poder, sino dispuestos a la construcción natural del aporte social a la cultura.

### **Habitante del territorio de la marca**

La marca también asume una posición frente a la sociedad y la vida misma en el momento en que se busca su gestión y reconocer su ADN, sus patrones y naturaleza, su forma de ser, sus rasgos físicos y de personalidad. En ese instante adquiere historicidad, alma y corazón, pues tiene algo que decir, algo para contar a las personas, y la necesidad de compartir sus pensamientos e ideas. Para ello, se vale de sus medios y canales: no importa si su satisfactor es un producto o servicio, sino la gente y cómo las acciones de

La era digital permite hacer un tránsito entre la movilización y la participación al establecer un interés colectivo visto desde lo participativo y lo social. Por ende, en diferentes aspectos los medios son patrones de legitimización de conceptos, marcas y, en general, del poder simbólico. Thompson explicó dicho poder como “la capacidad de intervenir en el curso de eventos, influir acciones de otros y crear acontecimientos mediante la producción y transmisión de formas simbólicas” (1998, p. 16). Un ejemplo ilustrativo de esto se ve representado en la campaña a la alcaldía de Bogotá de Antanas Mockus, centrada en la cultura ciudadana y la construcción simbólica de objetos y acciones.

la entidad a la que está asociada influyen de manera positiva en el público.

Cuando las organizaciones piensan en la gente, las marcas crecen, su gestión adquiere poder, empiezan a ser construidas por los consumidores; en esencia, se vuelven fuerzas imparables que no necesitan de una administración unificada, sino únicamente de que la gente sienta que su vida mejora. Esta es la transformación que explica el tránsito de la marca hacia lo social.



## Referencias

- Caro, A. (2006). Marca y publicidad: un matrimonio por amor. *Trípodos*, 18, 9-21. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2050521>
- Costa, J. (2004). *La imagen de marca. Un fenómeno social*. Barcelona: Paidós.
- Costa, J. (2009). *DirCom, estrategia de la complejidad: Nuevo paradigma para la dirección de la comunicación*. Valencia: Publicacions Universitat de Valencia.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Núñez, A. (2007). *¡Será mejor que lo cuentes! Los relatos como herramientas de comunicación. Storytelling*. Barcelona: Empresa Activa.
- Schvarstein, L. (1998). *Diseño de organizaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Tapscott, D. y Williams, A. (2009). *Wikinomics*. Barcelona: Paidós.
- Thompson, J. (1998). *Los media y la modernidad*. Barcelona: Paidós.

# El mestizaje cultural e identidad visual en el diseño gráfico colombiano

*Liliana Patricia Durán B\**

*Allison Daniela Ramírez González\*\**

*Laura Ximena Salcedo Barrero\*\*\**

*Kevin Andrés Moreno Luna\*\*\*\**

*Willy Hans Moncayo Quiñones\*\*\*\*\**

## Resumen

En este artículo se explica el fenómeno del desconocimiento de la identidad visual en el diseño gráfico colombiano, ocasionado en buena medida por la amplia diversidad cultural del país. La intención es aportar al reconocimiento de dicha identidad para así arraigar el sentido de pertenencia de los diseñadores con su patria y recuperar los elementos simbólicos y autóctonos en sus trabajos. A través de una investigación cualitativa se analizaron las opiniones de algunos profesionales de este ámbito creativo para identificar los que serían los referentes representativos del diseño gráfico en Colombia. También se realizó un examen de las obras más emblemáticas y la caracterización de elementos de la identidad visual en el territorio nacional. Respecto a lo anterior se destaca el indigenismo, el entorno cultural y la gama tonal, factores que varían en cada región e invitan a una reflexión enfocada en el desarrollo de propuestas que postulen el mestizaje como posibilidad de innovación en diseño.

**Palabras clave:** comunicación, diseño gráfico, identidad cultural, identidad visual, mestizaje cultural

## Abstract

This article explains the lack of knowledge of visual identity in Colombian graphic design, caused largely by the country's wide cultural diversity. The intention is to recognize this identity in order to root out the sense of belonging of the designers with their homeland and recover the symbolic and

\* Docente de investigación de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN), regional Tolima. Diseñadora Gráfica de la Universidad Jorge Tadeo Lozano y magíster en Diseño y Creación Interactiva de la Universidad de Caldas, Colombia. Contacto: liliana\_duran@cun.edu.co

\*\* Estudiante del programa de Diseño Gráfico de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN), regional Tolima. Contacto: allison.ramirez@cun.edu.co

\*\*\* Estudiante del programa de Diseño Gráfico de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN), regional Tolima. Contacto: laura.salcedob@cun.edu.co

\*\*\*\* Estudiante del programa de Diseño Gráfico de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN), regional Tolima. Contacto: kevin.moreno@cun.edu.co

\*\*\*\*\* Estudiante del programa de Diseño Gráfico de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN), regional Tolima. Contacto: willy.moncayo@cun.edu.co



indigenous elements in their works. A través de una investigación cualitativa se analizaron las opiniones de algunos profesionales de este ámbito creativo para identificar los que serían los referentes representativos del diseño gráfico en Colombia. Furthermore, a review of the most emblematic works and the characterization of elements of visual identity in the national territory was also made. In relation to the above, the indigenism, the cultural environment and the tonal range are highlighted, factors that vary in each region and invite to reflect on the development of proposals that postulate the mestizaje as a possibility of innovation in design.

**Keywords:** Communication, Cultural Crossbreeding, Cultural Identity, Graphic Design, Visual Identity

## Introducción

Para hablar de la identidad del diseño gráfico en Colombia se requiere profundizar en cuatro aspectos fundamentales: el diseño, la gráfica, el mestizaje y la cultura colombiana. Tras revisar referentes como los estudiados en este documento, se podrá comprender cómo un país con culturas diversas puede llegar a tener una identidad visual. Para iniciar, se abordará el amplio concepto de *diseño* en relación con la idea de identidad cultural, con la intención de descubrir las raíces de la disciplina y subrayar algunos de sus principales aportes por su valor y rigor científico. Acto seguido, se presentará el problema y la pregunta de investigación: dados el mestizaje cultural y la variedad de regiones de Colombia, ¿se podría hablar de una identidad visual del diseño gráfico colombiano?

Para conocer esta compleja propuesta, es pertinente aproximarse al concepto de *diseño gráfico* y su finalidad. Hoffmann (3 de septiembre del 2014) menciona que la noción de diseño gráfico está en constante evolución y depende fuertemente de los cambios culturales y sociales de un país a lo largo del tiempo. Para el caso específico de Colombia, habría que agregar la trascendencia de estudiar la idea de identidad gráfica, pues, a través de ella se hace posible reconocer

los rasgos culturales y buscar, en medio de la diversidad, las características que la determinarían como propia del terreno nacional.

Para comprender mejor el proceso investigativo de esta propuesta, es importante reconocer que Colombia es un país multicultural, en cuyo proceso de mestizaje han intervenido múltiples actores, acontecimientos, y fenómenos culturales y sociales –como la conquista española y su impactante influencia colonial de la que aún se conservan rasgos muy distintivos: el idioma, las creencias religiosas, entre otros-. Igualmente, vale la pena mencionar la incidencia que han tenido otros fenómenos como la Revolución francesa, las guerras mundiales y actualmente la revolución informática. De tal manera, se puede advertir que cada uno de estos fenómenos culturales y sociales generaron diferentes signos, símbolos y formas de comunicación que impactaron el desarrollo semiótico de la cultura colombiana.

De acuerdo a lo anterior, esta investigación se propuso el objetivo general de determinar cuál es la identidad visual colombiana en la actualidad, con base en los efectos del mestizaje cultural, con el fin de recuperar elementos simbólicos y autóctonos del país y aplicarlos en el ámbito



artístico, social, cultural y comercial. Por otra parte, los objetivos específicos se centraron en consultar los referentes artísticos más relevantes en Colombia en el siglo xx, para identificar tendencias y técnicas gráficas introducidas al país, y luego interpretar su impacto visual en el diseño

gráfico del presente. También se plantearon las metas de determinar los rasgos colectivos que intervienen en las subculturas más representativas del territorio nacional, e identificar patrones lingüísticos, culturales y semióticos dentro del diseño gráfico.

## Metodología

De acuerdo a su finalidad, esta investigación es de tipo exploratorio y busca hacer una primera aproximación al problema del desarrollo visual del país. Las cinco entrevistas realizadas, instrumento de recolección de datos propio del enfoque cualitativo, proporcionaron información

para definir los conceptos que determinan factores importantes dentro del diseño gráfico en los contextos regionales colombianos. Se entrevistaron perfiles académicos de la Escuela de Comunicación y Bellas Artes, oriundos de diferentes regiones del país (tabla 1).

**Tabla 1.** Perfiles académicos de los académicos entrevistados

Perfil	Factor cultural
Diseñador industrial de la Universidad Católica de Pereira. Docente de la Corporación Unificada de Educación Superior (CUN), con énfasis en desarrollo de producto.	Pereira
Diseñador gráfico de la Corporación Unificada de Educación Superior (CUN). Docente de la Corporación Unificada de Educación Superior (CUN), con énfasis en <i>lettering</i> y animación.	Barranquilla
Diseñadora gráfica y directora creativa con énfasis en diseño de la comunicación e investigación.	Ibagué
Diseñadora gráfica, magíster en Diseño, docente en el ámbito de la comunicación y los nuevos medios. Asesora en investigación en diseño para tendencias.	Bogotá
Diseñador gráfico de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN), regional Tolima, con énfasis en ilustración.	Ibagué

Fuente: elaboración propia



Las preguntas de la entrevista fueron las siguientes:

- A su juicio, ¿cuál es el trabajo, diseño o pieza gráfica que representa más a Colombia?
- ¿Cuál es su opinión sobre el diseño gráfico en Colombia y qué lo diferenciaría del de otros países?
- ¿Cómo se desarrolla el diseño a la luz del mestizaje cultural en el país?
- De los diseñadores gráficos colombianos, ¿cuál goza de su admiración y por qué?
- ¿Cuál cree usted que es la identidad visual que representa a la cultura colombiana?
- ¿Cuáles son los referentes que más utiliza a la hora de diseñar?

Con la información recolectada de cada uno de estos académicos, se realizó un análisis para determinar los factores que predominan en las piezas visuales colombianas y visualizar cómo influye el intercambio de culturas. Con los datos obtenidos se diseñaron gráficos para evidenciar las características del diseño visual colombiano e identificar las tendencias más sobresalientes dentro del mestizaje cultural en Colombia.

## Cuerpo teórico

### **Una definición de diseño y su enfoque en el contexto de identidad cultural**

Para profundizar en el problema, es preciso entender ¿qué es el diseño gráfico en Colombia? Para ello, se debe partir del significado mismo de *diseño*. Zimmermann (2013) lo entiende como concepto universal, amparado en su trayecto etimológico: “la palabra diseño deriva de *designio*, intención, que a su vez procede de la palabra *seña*” (p. 6). El autor complementa que el “diseño viene a ser intención hecha seña manifiesta, intención hecha objeto, signo, forma o figura, y que como tal es identificable por su seña que es su identidad” (p. 7). De lo anterior se puede inferir que el diseño es una actividad que proyecta valor conceptual (propósito, intención, plan) a un objeto identificable (señal, marca, insignia).

Por otra parte, las observaciones de Maldonado y Bonsiepe (1965) aportan a la idea de diseño un sentido más social –ubicado entre la lingüística y la comunicación–, correlativo a un entorno determinado y siempre dotado de propósito.

Devalle (2012) retoma algunas de las proposiciones de dichos autores y señala que

todas las intervenciones humanas en el mundo, y el diseño dentro de ellas, debían detentar un fuerte compromiso ético –en el sentido de la responsabilidad en el hacer y en el decir–. Por estas razones, la comunicación y su plataforma –el lenguaje– eran objeto de una profunda reflexión. (p. 242)

De esta manera, se concibe el diseño ya no solo como un proceso mental en donde se trata de definir un propósito enmarcado alrededor de un objeto, sino en su mismo sentido de expresión y en cómo los usuarios lo perciben, interactúan, responden, exigen retroalimentación. Sin embargo, como menciona Wolkowicz (citado en el video Hoffmann, 2014), el término *diseño gráfico* es algo que se redefine permanentemente y, por ende, está en constante evolución: muta a través de las nuevas tecnologías y los nuevos tipos de pensamiento, por lo que tratar de definirlo es algo complejo.



## Diseño gráfico en Colombia y su evolución a través del tiempo

Conviene ahora proceder a abarcar el tema del diseño en Colombia. Para esto, es menester revisar desde una perspectiva histórica la investigación de Bermúdez (2015), quien indica que “el concepto diseño gráfico no fue muy conocido en Colombia, contrario al de dibujante como complemento a un escritor, lo que completó una dupla característica de las artes comerciales durante los 50 y 60” (p. 95). De acuerdo con esto, se puede decir que el diseño gráfico a mediados del siglo pasado era algo muy novedoso, por lo que durante ese periodo “fue común ver a profesionales de otras facultades como arquitectura y

bellas artes experimentar actividades del diseño publicitario” (Bermúdez, 2015, p. 90). Para ese entonces se comenzó a conocer la mezcla entre lo funcional y lo estético, y se empezaron a impartir clases de “Carteles y letras” y “Diseño” con el fin de crear operarios para artes comerciales. Esto daría pie para lo que conocemos hoy como diseño gráfico en el país (2015, pp. 94-95). A continuación, se presenta una línea de tiempo explicativa que recopila buena parte de la información suministrada por Bermúdez (2015).

Figura 1. Línea de tiempo diseño gráfico en Colombia



Fuente: elaboración propia con base en Bermúdez (2015)



En la figura 1 destaca la mención de varios referentes del diseño gráfico colombiano, entre los cuales figuran Omar Rayo, Dicken Castro y David Consuegra –fundador del programa de Diseño en la Universidad Jorge Tadeo Lozano-. De acuerdo a Consuegra (2005), él mismo se vio influenciado fuertemente por el diseño extranjero gracias a sus estudios en el exterior. Se graduó en Bellas Artes con mención *magna cum laude* en 1961, e inició estudios de maestría en diseño en la Universidad de Yale, por lo que se vio

fuertemente influenciado por la tendencia del estilo americano de la época.

De otro lado, no se puede olvidar la importancia de la gráfica popular en el diseño colombiano. Como se puede apreciar en la figura 2, una reconstrucción de información tomada de Cardozo (2013), y Portela y Portela (2014-2015), la incidencia de la gráfica popular, sus colores vivos y sus elementos ornamentales, son asuntos cruciales para comprender la naturaleza mestiza de la identidad gráfica nacional.

Figura 2. Gráfico explicativo “Gráfica Popular en Colombia”

**GRÁFICA POPULAR**  
En Colombia  
¿Qué es?

Se llama "gráfica popular" al conjunto de signos gráficos, imágenes y letras que de forma más o menos ordenada comunican información relacionada con nuestra vida cotidiana.

- \* Artesanal
- \* Libre
- \* Viva

**DERIVA DE PRODUCCIONES CASUALES COMO**

- \* Gráfica Vernacular
- \* Kitsh

**¿DÓNDE SE UTILIZA?**

- \* Letreros de las tiendas de barrio
- \* Decoraciones de buses
- \* Diseño de lápidas
- \* Publicidad

**UTILIZA ELEMENTOS GRÁFICOS COMO:**

- \* Ornamentos
- \* Lettering
- \* Ilustración Popular

**ALGUNOS REFERENTES COLOMBIANOS**

Figura 2: Publicidad Justo y Bueno. Autor: Maudano Publicidad

Figura 1: Tabla de ruta Bogotá. Autor: Jairo Portela

Figura 3: Publicidad. Autor: Diana Calache (Directora de publicidad Andres Corne de Rel)

Figura 4: Postal 33 Solsticios

Fuente: elaboración propia con base en Cardozo (2013)



## **Identidad visual y su impacto en la cultura a través del diseño**

A partir de aquí es posible adentrarse en el problema de la identidad visual y cultural en relación con el diseño gráfico. Comencemos con el aporte de Capriotti (1992), quien expresa que la identidad visual puede considerarse la expresión de una organización; lejos de ser algo ajeno, se trataría de un conjunto de características que la vuelven una unidad. Algo similar ocurre con la identidad cultural: como lo expresa Morón (2012), “la identidad cultural es como la firma de un pueblo que lo diferencia de otro. Es el sello de cada sociedad con el cual estampa sus características en las manifestaciones materiales que genera” (p. 7). De modo que, para iniciar, es preciso definir lo que significa la identidad cultural para comprender su importancia.

En esta línea, cabe aclarar que “el diseño ha sido desde siempre una manifestación fiel del sentir de una cultura, expresando y comunicando ideas, pensamientos, acciones, conocimientos y creencias” (Accornero, 2007, p. 11). Este hecho es evidente en cada una de las formas en las que

el ser humano ha expresado su cosmovisión, su relación con la naturaleza y las cosas que lo rodean, a través de imágenes desde la época de las culturas prehispánicas hasta la actualidad (Morón, 2012, p. 18). Tal precedente invita a analizar el país desde sus orígenes y constatar que hubo un gran proceso, aunque inicialmente no voluntario, cabe aclarar. Por consiguiente, tal como lo menciona Hernández (2011), la Conquista española marcó al país y su cultura a tal punto que hace parte indiscutible del carácter de la nación. Así mismo, suscitó el fenómeno de transculturación, que adaptó costumbres, hábitos, religión, entre otros rasgos, y dio paso al sincretismo y al actual mestizaje cultural colombiano.

A partir de esta información se puede obtener un concepto más claro del impacto del mestizaje cultural en el país y comprender cómo afectó de manera relevante la cosmovisión y la cultura de entonces hasta ocasionar un cambio en la identidad visual de sus habitantes.

## **Resultados**

Respecto a la descripción realizada en la metodología, se identificaron elementos en común y diferencias entre las respuestas de los cinco perfiles entrevistados, como se presenta a continuación:

- A su juicio, ¿cuál es el trabajo, diseño o pieza gráfica que representa más a Colombia?

El trabajo de David Consuegra, precursor del desarrollo de la primera escuela de diseño gráfico

en Colombia, marca un inicio para la disciplina. Dicken Castro y su propuesta de moneda de 200 también aportó al diseño nacional mediante la abstracción de las figuras precolombinas como concepto para el desarrollo de una identidad. Por otra parte, se destaca el trabajo consumado en los logos de Fedearroz, Artesanías de Colombia, Colsubsidio y Juan Valdez Café, así como las piezas gráficas de Icons of Colombia, realizadas por Oscar Correa (2013), como se observa en la figura 3:



Figura 3. Referentes basados en simbología colombiana



Fuente: elaboración propia

- ¿Cuál es su opinión sobre el diseño gráfico en Colombia?

El rastro de la familia y la cultura enmarcadas dentro del contexto de la imagen regido por factores que se viven en la actualidad, es un rasgo indeleble de nuestra producción gráfica. También lo son las propuestas de abstracción de las figuras precolombinas creadas por nuestros indígenas y el uso de su folclor narrativo, que se presta muy bien para mezclas con los formatos nacientes en las tendencias mundiales.

- ¿Qué considera usted que diferencia al diseño gráfico colombiano del de otros países?

La identidad visual en Colombia está enmarcada por la mezcla multicultural que existe en el país, lo que da pie al desarrollo de diferentes enfoques de regionalismo autóctono. Pero, así mismo, Colombia se rige por las tendencias mundiales que también influyen en la caracterización de la identidad visual local. El resultado son piezas con gran cantidad de paletas de color, formas geométricas y la abstracción de figuras del folclor obtenido de las raíces ancestrales indígenas.

- ¿Cómo se desarrolla el diseño a la luz del mestizaje cultural en el país?

El diseño gráfico en Colombia parte desde su proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas, especialmente en aquellas donde utilizan como referentes principales la obra de otros

países. Un ejemplo que podemos mencionar son las escuelas de la Bauhaus y la escuela de la ULM, grandes exponentes de la disciplina del diseño. Sus maestros desarrollan un conocimiento que adopta la forma de un tejido experiencial en el que ellos proyectan su propia opinión. De esta manera, el conocimiento evoluciona según la necesidad y el contexto de la época en que nace. Gracias al modelo de estas escuelas se establecieron diferentes metodologías de creación capaces de solventar diversos problemas u objetivos comunicacionales proyectados en cada región de Colombia y en sus culturas.

- De los diseñadores gráficos colombianos, ¿cuál goza de su admiración y por qué?

Discriminados por su manera de comunicar las necesidades del hombre en aspectos económicos, políticos y culturales de manera gráfica, sobresalen los siguientes referentes.

Sergio Trujillo: es un ilustrador que desarrolló un estilo propio con el que retrata la cotidianidad de las personas. Destaca en sus ilustraciones el folclor y los elementos simbólicos de las culturas prehispánicas, pero, sobre todo, el modo de traerlos al contexto actual. Uno de los ejemplos más ilustrativos de esto es la antigua moneda de 200.

David Consuegra: precursor del diseño en Colombia. Luchó por hacer crecer la cultura en diseño y el amor por la comunicación clara y



explícita. Se destacó por su trabajo de síntesis y de desarrollo de la noción de identidad corporativa. También es reconocido por sus investigaciones sobre aspectos iconográficos precolombinos indígenas.

Marta Granados: es una mujer interesante porque se mueve en el ámbito de la creación de carteles y *flyers*. Maneja diferentes técnicas, motivos figurativos y abstractos, y la mezcla de ambos al sintetizar gráficos y fotografía.

Catalina Quijano Silva: en su diseño podemos observar la inclusión de la danza mediante la ilustración y la fotografía. Además, influyó y se sumergió en los procesos de investigación al fundar TadeoLab, un laboratorio de diseño vinculado a una de las universidades con programas pioneros de diseño gráfico en Colombia, la Jorge Tadeo Lozano.

- ¿Cuál cree usted que es la identidad visual que representa a la cultura colombiana?

## Discusión

A través de la investigación se hicieron diferentes hallazgos, entre estos, que la identidad gráfica colombiana está fuertemente configurada por la estilización simple y geometrizada de elementos que derivan de la naturaleza, el indigenismo y la cosmovisión de las diferentes culturas (como formas geométricas y abstractas). En consonancia con los planteamientos de Accornero (2007), a pesar de que el arte deriva de la naturaleza, “no copia a la naturaleza; nace de ella; pero así como no copia en el arte, tampoco hay creación. El artista halla en la naturaleza

La concepción de los códigos culturales-visuales que se encuentran en las formas del entorno colombiano, así como la expresión y tradición oral de los indígenas colombianos se reflejan especialmente en la identidad visual del país. En ella se explora todo el concepto icónico y cultural de la nación, se traen los códigos culturales-visuales y se les da forma para ponerlos a dialogar con las nuevas tecnologías y los lenguajes visuales del mundo entero. En este crisol se obtiene un estilo casi propio en la identidad visual del diseño gráfico colombiano.

- ¿Cuáles son los referentes que más utiliza a la hora de diseñar?

Las respuestas de los perfiles académicos coinciden en la siguiente palabra: *depende*. En general, explican que a la hora de diseñar tienen un espectro enorme de actividades que pueden realizar. A lo anterior, son de agregar las exigencias de los clientes y la amplia variedad de referentes para cada área del diseño. De modo que, *depende*, pues todo va de acuerdo a la adaptabilidad del diseñador en sus procesos de creación.

las formas que interpreta” (p. 19). Por ejemplo, esto se puede apreciar en los trabajos de Dicken Castro, en particular, en su icónica moneda de 200, y en el diseño de David Consuegra del logo de Artesanías de Colombia. En ellos se pueden apreciar rasgos importantes asociados a símbolos prehispánicos derivados de la visión de mundo de nuestras culturas indígenas, y características de composición como la repetición, la yuxtaposición, la interposición, el ritmo, entre otros principios de diseño contemporáneo (Accornero, 2007).



También se aprecia una fuerte influencia de la gráfica popular, cuya importancia es innegable. Al respecto, Cardozo señala que “la gráfica popular en la actualidad se presenta como un objeto de estudio representativo para el ámbito del análisis cultural, abordado en campos como el diseño” (2013, p. 69). Las muestras de diseño popular se identifican especialmente por el uso de una paleta de colores amplia que va variando simbólicamente de acuerdo a la región del país de donde provenga la obra.

Ahora bien, el hecho de no contar con un punto de partida claro para definir la identidad visual en Colombia, no quiere decir que no sea posible presentar resultados a partir de algunos referentes significativos en el área del diseño gráfico colombiano. Bermúdez (2015) sugiere que los ya mencionados Dicken Castro, David Consuegra, Omar Rayo y Marta Granados son artistas ineludibles para identificar particularidades significativas dentro del desarrollo de la comunicación visual del país.

## Conclusiones

Se puede concluir que el diseño gráfico colombiano se identifica visualmente por sus marcadas alusiones al mestizaje cultural. Esto explica la diversidad de sus formas expresión, determinadas la mayoría de las veces por el contexto local que enmarca a los artistas y sus obras. Así, en la medida en que el diseño gráfico es una actividad que evoluciona de forma permanente, es plausible afirmar que dicha identidad depende de los tipos de comunicación y los diferentes enfoques del regionalismo autóctono de cada cultura y contexto.

Dispuesto así, sí se puede hablar de una identidad visual colombiana, aunque sería indeterminada, pues su diversidad gráfica y semiótica

La impronta de la obra visual de estos artistas permite establecer que el desarrollo de la identidad visual en Colombia se reflejaría propiamente en la aceptación de nuevos conceptos y tendencias que se implementan en el mundo dentro del diseño gráfico colombiano, con el fin de potenciar y cualificar el modo de presentar los contextos regionales nacionales y su urdimbre pluriétnica y multicultural. A pesar de que las formas de comunicación que exhibe el diseño colombiano son diversas y en algunos casos contrastantes, esto no significa que no exista posibilidad de una unidad identificatoria. Este hecho se puede interpretar a la luz de Capriotti (1992), para quien hablar de identidad visual exige comprender la presencia de diferentes formas de expresarla: el diseño evoluciona de forma constante según el contexto, constatación que también pone sobre la mesa el trabajo de Hoffmann (2014).

impide recopilarla en una sola colectividad. En todo caso, su presencia y aplicabilidad en ámbitos como el artístico, social, cultural y comercial es patente. Con esta investigación se pretende favorecer el reconocimiento de los elementos simbólicos que componen nuestra identidad gráfica, promover el crecimiento del sentido de pertenencia con el territorio nacional, profundizar en temas como las técnicas y la historia del diseño gráfico en Colombia, reconocer el aporte de los docentes y artistas a lo largo de las últimas décadas del siglo xx y las primeras del siglo xxi, y contribuir a descubrir nuevas líneas de investigación en las que la identidad cultural desde el diseño gráfico sea la protagonista.



## Referencias

- Accornero, M. (2007). *El rol del diseño y los sistemas simbólicos en América prehispánica*. Buenos Aires: Brujas. Recuperado de <https://bit.ly/2YHliZh>
- Bermúdez, J. (2015). El nacimiento del diseño gráfico en la educación superior bogotana, 1948-1963. *Revista Kepes*, 12, 85-112. Recuperado de [http://vip.ucaldas.edu.co/kepes/downloads/Revista12\\_5.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/kepes/downloads/Revista12_5.pdf)
- Capriotti, P. (1992). *La imagen de empresa. Estrategia para una comunicación integrada*. Barcelona: El Ateneo. Recuperado de <http://www.bidireccional.net/Blog/ImagenEmpresa.pdf>
- Cardozo, E. (2013). Apropiações de la gráfica popular urbana. *Designia*, 2(1), 68-84. Recuperado de <http://revistasdigitales.uniboyaca.edu.co/index.php/designia/article/view/186/213>
- Consuegra, D. (1968). Artesanías de Colombia [imagen, recurso en línea]. Recuperado de <https://bit.ly/2SQxKIS>
- Consuegra, D. (2005). *Bernhard: diseño y tipografía*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://shorturl.at/erALM>
- Correa, O. (2013). Icons of Colombia [imagen, recurso en línea] Recuperado de <https://www.behance.net/gallery/9668307/ICCO-Icons-of-Colombia>
- Devalle, V. (2012). Lenguaje, comunicación y diseño. *Cuaderno 39. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos]*, 39, 241-254. Recuperado de: [https://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/publicacionesdc/archivos/346\\_libro.pdf](https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/346_libro.pdf)
- Hernández, L. (8 de julio del 2011). Diseño e identidad cultural. [entrada de blog]. *Lo Estratégico*. Recuperado de <https://bit.ly/2LljayF>
- Hoffmann, R. (3 de septiembre del 2014). ¿Qué es el diseño gráfico? (FADU-UBA) [recurso audiovisual]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=RADcRqfxtvQ&feature=-youtu.be>
- Maldonado, T. y Bonsiepe, G. (1965). Wissenschaft und Gestaltung. *Zeitschrift der Hochschule für Gestaltung*, 10-11, 10-29. Recuperado de [https://monoskop.org/images/2/21/Ulm\\_10-11.pdf#page=12](https://monoskop.org/images/2/21/Ulm_10-11.pdf#page=12)



Morón, J. (2012). *Signos de identidad: de la gráfica popular limeña a la identidad gráfica peruana* (tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/1710>

Portela, J. y Portela, Y. (2014-2015). *Taller de tablas de ruta. La vieja tabla de ruta que tanto nos ayudó a movernos por Bogotá ahora ayuda a estudiantes de diseño a entender los principios básicos del diseño tipográfico* [recurso en línea]. Recuperado de: <http://www.populardelujo.com/tablasderuta>

Zimmermann, Y. (2013). *Del diseño*. Barcelona: Gustavo Gili.

# Fortalecimiento del aprendizaje por proyectos a través del diseño como estrategia de gestión

*Juan Sebastián Hernández Olave\**

## Resumen

El diseño es una disciplina que, desde su génesis, ha tenido como base epistemológica el proyecto, considerado como el componente holístico del cual se obtienen productos que deben estar integrados. Desde esta postura, el proyecto se entiende como un proceso cíclico, en el que, con cada fase cumplida, existen aprendizajes que retroalimentan los avances y generan experiencias, con una visión sistémica y nunca lineal. Entonces, es posible que, una vez se hayan avanzado varias fases, se deba volver sobre el proceso para reinterpretar y replantear los avances logrados. El proyecto se asume como un proceso de planeación con cumplimiento de metas con un enfoque lineal en el tiempo.

La CUN realiza sus procesos de enseñanza desde la formación por proyectos. En la práctica, y desde las estructuras curriculares, se han generado retos para la aplicación de esa estrategia en otros escenarios, pues primero se debe comprender el concepto del proyecto para posteriormente planear su ejecución.

La experiencia de la CUN se enfoca en programas con énfasis en diseño, en particular, el programa de Diseño Gráfico, con una estructura llamada proyecto integrador, que ha permitido lograr una serie de aprendizajes, presentados en este artículo.

**Palabras clave:** diseño, epistemología, estrategia, formación, proyecto

## Abstract

Design is a discipline that, since its genesis, has had project as an epistemological basis; the former is considered as the holistic component from which products, that must be integrated, are obtained. From this point of view, the project is understood as a cyclical process where, with each phase completed, there are lessons that feedback the advances, and generate experiences that build a systemic, and never linear, vision. Thus, it is possible that several stages have been advanced. The project is debated in order to make a reinterpretation, to replace the progress achieved, and it is assumed as a planning process with goal fulfillment and a linear approach in time.

\* Diseñador industrial. Especialista en Gestión Estratégica de Diseño. Magister en Administración. Docente investigador y líder del Grupo CODIM. Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN). Contacto: [juan\\_hernandezo@cun.edu.co](mailto:juan_hernandezo@cun.edu.co)



CUN carries out its teaching processes from project training. At practice, and from the curricular structures, challenges have been generated for the application of such strategy in other scenarios, because the concept of project must first be understood, so it can be executed later.

The experience of CUN focuses on programs with a focus on Design, in particular, the Graphic Design Program, with a structure called Integrator Project, that has allowed us to achieve a series of learnings presented in this article.

**Keywords:** Design, Epistemology, Project, Strategy, Training

## Introducción

La visión del diseño como disciplina basada en proyectos tiene mucho que conversar y compartir con otras doctrinas y escuelas, en espacios distintos al del diseño mismo. Su perspectiva global cuando aborda problemáticas plantea la posibilidad de crear distintos caminos, para obtener diversos tipos de productos, a través de la creatividad.

El objetivo de proveer soluciones a las necesidades humanas caracteriza al diseño como un campo de estudio que aporta socialmente, desde dimensiones mucho más complejas que los aspectos estéticos a los que es habitualmente asociado. En esta vía, una serie de propuestas epistemológicas han estudiado el sentido del proyecto en diseño, así como la actividad de diseñar como una disciplina basada en proyectos, heredada de la arquitectura, pero con contribuciones de otros campos del conocimiento, como las ciencias sociales, las ciencias humanas y las ingenierías. Estas revisiones han mostrado las ventajas que el pensamiento de diseño tiene en la construcción de proyectos complejos, totalizadores y con mirada a futuro, lo que puede

contribuir a nuevas dimensiones conceptuales del proyecto en sí mismo.

En este artículo se plantean aspectos teóricos del diseño que pueden ser tenidos en cuenta para construir una mirada del proyecto de forma alternativa. Se presentan también una serie de experiencias de enseñanza del diseño que, transferidas a otros escenarios de conocimiento, han sido útiles para configurar resultados eficientes en contextos organizacionales. Dichos resultados pueden ser productivos, por ejemplo, en espacios de reflexión académica.

Actualmente no hay muchos estudios que caractericen al diseño como disciplina basada en proyectos. Sin embargo, se han planteado métodos que involucran herramientas y técnicas usadas en el proceso creativo y han venido siendo usadas exponencialmente, por ejemplo, en la administración. Una de ellas es el *design thinking*, o pensamiento de diseño, que actualmente es tendencia en la generación de ideas y la construcción de modelos de negocio; entre los que más se destacan y usan, encontramos el *business model* (Osterwalder y Pigneur, 2010).



## Objetivo General

- Describir los aspectos metodológicos propios de las disciplinas del diseño, que aportan al

aprendizaje por proyectos y permitan su aplicación en diversos entornos de formación.

## Objetivos Específicos

- Identificar los aspectos metodológicos propios del diseño que contribuyen a generar estrategias efectivas aplicables a la formación por proyectos.

- Sugerir una serie de estrategias que puedan ser aplicadas a la formación por proyectos y sean aplicables a contextos distintos al diseño.

## Metodología de la investigación

El artículo reflexiona sobre el diseño como disciplina basada en proyectos y hace una revisión teórica sobre dos visiones del proyecto: una correspondiente a la actividad creativa y otra que relaciona ese proceso con el contexto organizacional. Para este fin, se revisaron autores que aportaron estrategia, prospectiva y conceptos para el marco teórico desde el aspecto disciplinar del diseño, y desde los autores más reflexivos sobre la definición del proyecto.

Posterior a dicha revisión, se explica cómo esos conceptos se han aplicado a un conjunto de experiencias generadas a partir de 2015, específicamente en el programa de Diseño Gráfico por

ciclos propedéuticos de la CUN, siempre desde el enfoque de formación por proyectos y la inclusión del concepto de pensamiento de diseño, en el ejercicio académico. Estas experiencias se han recolectado desde la observación y sistematizado en el diseño de los proyectos integradores de formación, así como en la transversalidad de contenidos de las asignaturas asociadas al programa.

La pregunta que surge entonces es: ¿la enseñanza del diseño como disciplina se puede usar como estrategia para fortalecer la formulación de proyectos y su uso en escenarios productivos y de otros profesionales?

## Marco Teórico

El diseño como disciplina basada en proyectos ha sido influenciada teóricamente desde dos visiones, que con el tiempo han resultado complementarias. Una de ellas es la visión metodológica. En ella se entiende el diseño como un campo de conocimiento en el que, a través de un proceso basado en proyectos, se llega a un

producto que cumple con determinadas expectativas y satisface una serie de necesidades.

Por ejemplo, Maldonado (1976) plantea que: “proyectar la forma del producto significa coordinar, integrar y articular todos aquellos factores que de una u otra forma participan en el proceso



de constitución del producto mismo” (p. 12). Esta postura, que ha sido asumida en muchos escenarios, se ha complementado con la delimitación de los factores que se pretenden articular: el contexto social, cultural, económico, político y tecnológico. El resultado del correcto análisis de estos aspectos son productos con atributos y características tangibles e intangibles. Así las cosas, existe una dialéctica en la que se entiende que el proyecto, pensado en esos múltiples contextos, configura distintos tipos de productos que deben responder por sí mismos a cada uno de los escenarios involucrados.

Esta idea implica una visión holística del proyecto de diseño, en la que el producto es el resultado del análisis de un contexto dado y de la identificación de unos actores y factores que interactúan entre sí. Esa visión debe suponer como transversales los aspectos organizativos y comunicacionales del proyecto mismo.

El discurso del diseño ha venido evolucionando significativamente como disciplina en el ambiente industrial, empresarial y en el ámbito académico. Pasó de unas primeras fases asociadas a la Revolución Industrial –en las que los conceptos preponderantes del proyecto de diseño eran la productividad, la racionalización y la estandarización–, a unos escenarios de postguerra, particularmente en Estados Unidos y Europa, en los que se les asigna más importancia a las características relacionados con el mercado.

Esto desencadenó la necesidad de pensar el diseño, no como una profesión estilística (visión italiana especialmente), sino como una labor que debía relacionarse con otros aspectos que en años anteriores no eran de importancia en el ámbito industrial. Esta afirmación podría no ser importante para la reflexión planteada en este artículo, pero la inclusión de los estudios del

ser humano como centro del diseño y de la influencia del mercado en el diseño de productos, así como su impacto en la dinámica productiva, complejizó significativamente la visión del proyecto de diseño y permitió la construcción de un discurso proyectual más elaborado y maduro, en la que se reflexionó hasta lograr que algunos teóricos le empezaran a observar con más detalle. Como factor de referencia para esta visión, se menciona lo dicho por Gui Bonsiepe: “El diseño es una actividad fundamental con ramificaciones capilares en todas las áreas de acción humana y ninguna de las profesiones puede pretender una hegemonía en ese ámbito” (Bonsiepe, 1993, p. 16).

Volviendo al tema del proyecto, Morín (2012) afirmó que el problema del observador proyectista (como aquel que configura proyectos) es crítico y decisivo, pues debe disponer de un método que le permita proyectar los múltiples puntos de vista que se generan en la reflexión, hacerlos interactuar y, adicionalmente, disponer de conceptos teóricos que le ayuden a aislar especificidades con miras a producir resultados. La *proycción* (como acto de producir proyectos) es una acción compleja capaz de vincular la teoría y la experiencia, y contribuye a contener problemáticas sin necesidad de delimitarlas. Además, admite la generación de nuevos modelos que se puedan comprobar y reajustar una y otra vez.

Sin embargo, este artículo no se concentra en todos los componentes epistemológicos asociados al diseño, sino únicamente en aquellos que puedan aportar en la transferencia de experiencias de diseño a las distintas disciplinas asociadas. Probablemente uno de los componentes más importantes y de mayor relevancia en un ecosistema productivo es la relación del diseño con el mercado. En esta correlación se fija otro de



los aportes de la disciplina al ejercicio proyectual, porque lo asocia de manera definitiva a la relación que este tiene con el ser humano (visto como usuario, consumidor, cliente, cocreador, etc.).

Según Chaves (2001), "el diseño es una disciplina que se ha metabolizado, quedando más allá o más acá del discurso de las vanguardias" (p. 23). Esta preocupación ubica al diseño en un espacio de construcción junto a la producción, el humanismo y el mercado. Dicha característica le es substancial porque, al desarrollar productos innovadores que respondan a las necesidades del mercado (externalidades), se generan respuestas eficientes que pretenden cubrir saldos en rojo en la sociedad, es decir, que permiten al diseño actuar en contextos expuestos y sensibles a ser mejorados, sobre todo en factores que incluyan las relaciones humanas con los productos del diseño (entendiendo estos como bienes, servicios, experiencias y hasta ideas).

Este mismo planteamiento de relacionar el proyecto con sus actores involucrados se resume también en la idea del mismo autor, según la cual "es indispensable que abandones de inmediato la idea de que el presente, la realidad inmediata, es algo homogéneo, unitario y que posee una única verdad" (Chaves, 2001, p. 46). Sin duda, esta es una afirmación compleja, pero de utilidad para esta reflexión, más si se tiene en cuenta que, cuando habitualmente se tiende a estabilizar el proyecto, se busca únicamente lograr objetivos, y al darlos por cumplidos, se intenta no mirar atrás. Pero esta caducidad no responde a las dinámicas actuales, por lo que toma fuerza la idea de que desde el diseño se trabaja constantemente en la construcción de modelos flexibles, para obtener una visión proyectual mejor estructurada.

La segunda visión metodológica se enmarca en el concepto de *proyecto*, inmerso en las organizaciones productivas; una postura directamente relacionada con las reflexiones administrativas que, sobre todo en las últimas dos décadas, ha permitido discernir el impacto que debe tener el diseño en una empresa. Desde esta perspectiva, encontramos que, por una parte, el ejercicio del diseño de basarse en proyectos es una actividad creativa que reflexiona de forma holística sobre los aspectos que influyen en el diseño y desarrollo de un producto, cualquiera que este sea; por otra, vemos la relación de dicha actividad basada en proyectos con una serie de objetivos y visiones correspondientes al lenguaje empresarial. Esta discusión se ha dado en los últimos años y hace parte de las reflexiones sobre el impacto del proyecto de diseño. Pero también se constituye como un ejercicio de experiencias académicas que ha permitido traducir el lenguaje del proyecto de diseño a otras disciplinas y a otras dinámicas de configuración de proyectos.

Así entonces, se debe entender que el proyecto, con su enfoque hacia la obtención de resultados y desde su consideración más administrativa, no se puede coordinar si no existe planificación. Mintzberg (1994) plantea la planificación como un espacio de reflexión progresista con carácter estratégico que, en términos empresariales, implica pensar a futuro, actuar prospectivamente, racionalizar y organizar recursos y decisiones.

Desde este punto de vista, se considera pertinente plantear la reflexión de Mauri ((1996): "la estrategia proyectual contiene un significado ulterior: es un modelo, implica coherencia de comportamiento en el tiempo y como tal aprendizaje del pasado" (p. 26). Esta afirmación confirma y reitera la importancia de planear los proyectos a futuro y considerar la relación histórica entre



los eventos pasados, las acciones presentes y las posibles rutas emergentes.

Por lo tanto, el proyecto involucra estrategia y también implica creatividad. En ese sentido, el diseño auxilia como actividad creativa a la configuración de la estrategia proyectual. Mauri (1996) sostiene que "en el reconocimiento del cambio y en el descubrimiento de oportunidades que pueden relacionarse fuera y dentro de las empresas es aceptable la formación de estrategias" (p. 32). Así que el valor de la creatividad en las organizaciones implica experimentar constantemente, no solo en factores técnico-científicos, sino también en dimensiones comunicacionales y relacionales en general.

Esta postura proporciona esa estructura flexible que aportan las disciplinas creativas, y favorece

## Resultados

El planteamiento de este artículo se enfoca en mostrar posturas teóricas y ejercicios experienciales que, desde el diseño, han implicado considerar el proyecto como espacio de reflexión creativa y de ruptura de paradigmas. Como lo plantea Lecuona (2002), "hay dos maneras de cambiar; cambiar dentro del sistema o cambiar el sistema" (p. 3). En ese sentido, un aporte importante del diseño al proyecto es su comprensión desde una visión global, tanto de factores internos como de factores externos en cualquier organización. Esto desencadena en que el pensamiento basado en proyectos permite teorizar y experimentar en un marco de referencia complejo con muchas interacciones. En esas conexiones es donde el diseñador ve mayor capacidad de transformación, lo que genera nuevas estructuras de proyectos que, en otros contextos, y en muchas ocasiones, no son consideradas por el

la creación y el establecimiento de una cultura generadora de valor para los proyectos, no solo desde los productos, sino también desde los procesos. Baudrillard (2002) asigna al valor una definición poética: "es evidente que el valor está estrechamente vinculado al objeto, pero, en este caso, la intención es más limitada y se refiere al valor de uso y al valor de cambio, fundamentos de la producción y el mercado" (p. 17). Este concepto, además, se relaciona directamente con la necesidad de estructurar proyectos y productos impregnados de esa realidad de uso y de mercado, que solucionen problemáticas y generen valor. Estos aspectos en ocasiones están ausentes tanto en la academia como en la industria, porque las preocupaciones de la planificación parecen apartadas y muchas veces no adaptables, dada la inmediatez generalizada por las dinámicas de consumo actuales.

carácter estático o la necesidad explícita de finalizar los proyectos.

Otro de los factores que se deben considerar en la formulación de proyectos o en la actividad proyectual es la velocidad de la realidad en la contemporaneidad. La incertidumbre y los cambios constantes permiten que las estructuras flexibles ya mencionadas se ajusten de mejor manera, para planificar estratégicamente, y así establecer la posibilidad de reflexionar y actuar para cambiar los paradigmas ya establecidos.

En apartados anteriores, se mencionó el término de prospectiva, que adquiere vital importancia en el proyecto, puesto que, como campo de conocimiento, aporta herramientas valiosas de análisis para todas las disciplinas, incluido el diseño mismo. La prospectiva ha enseñado al diseño a



analizar problemáticas desde una visión general para posteriormente focalizar en especificidades, porque, como método, reflexiona sobre la actividad humana, conecta al ser humano con el entorno, se ha venido enfocando en la acción eficiente y, como consecuencia, empieza a ser un instrumento de gestión orientado hacia el futuro y hacia la creación de valor.

Por otro lado, también se mencionó que hay algunos ejercicios limitados que han intentado relacionar técnicas y herramientas del diseño como insumos para la formulación de proyectos. Sin embargo, esto no equivale a una propuesta vinculante y analítica de la actividad del proyecto, con respecto a la realidad productiva. El más importante de estos planteamientos es

el pensamiento de diseño, así como algunas variantes que aplican esta metodología para formular modelos de negocios, por ejemplo, la del *Business Model* (Osterwalder y Pigneur, 2010).

Como soporte de los resultados de la experiencia presentada en el artículo, es importante mencionar que en el programa de Diseño Gráfico de la CUN se han venido aplicando dichas metodologías. Se ha comprobado que estas facilitan la comunicación entre el diseñador y otros profesionales, y que, para los creativos, el lenguaje usado en ellas es mucho más fácil de comprender, lo que muestra la importancia de vincular planificación y creatividad en la formulación de proyectos.

### **Aplicación de la metodología proyectual del diseño en la formulación del proyecto integrador para el programa de Diseño Gráfico de la CUN**

Parte del ejercicio de aplicación de la metodología de proyectos del diseño con miradas diversas, específicamente con la inclusión del pensamiento de diseño como escenario de análisis, se presenta desde la experiencia en la formulación del proyecto formativo y la planeación pedagógica del programa de Diseño Gráfico de la CUN. Se exhibe entonces el caso de aplicación, en el que se enlazó la estructura curricular del proyecto al desarrollo teórico de las asignaturas, con lo que se dio lugar a la transversalidad en el desarrollo pedagógico y evaluativo del mismo.

En dicha comprobación, se consideró la revisión del ejercicio académico del programa desde primer hasta séptimo semestre, considerados como ciclos formadores, lo que permitió identificar, a partir del ciclo de Deming (PHVA) como instrumento de planificación, cuáles eran las fases requeridas para obtener los resultados de

aprendizaje en las respectivas competencias a superar, en cada uno de los semestres.

En el mencionado ejercicio, se identificaron cuatro fases: análisis, planeación, ejecución y verificación (ver figura 1). Sin embargo, cada una de ellas no se considera como un paso del proyecto, sino como un espacio para formular actividades de aprendizaje que sistemáticamente aumentan de complejidad, en tanto se avanza en el tiempo y se complejizan los resultados de aprendizaje y los conceptos asociados al logro de ellos.

Tener una fase de verificación no implica que esta sea la única en la que se evalúa lo que se planteó, sino que cada una de las fases tiene unos factores de evaluación que permiten revisar si el estudiante obtuvo los elementos necesarios, en términos cognitivos y comportamentales, que garanticen su avance a una siguiente fase de

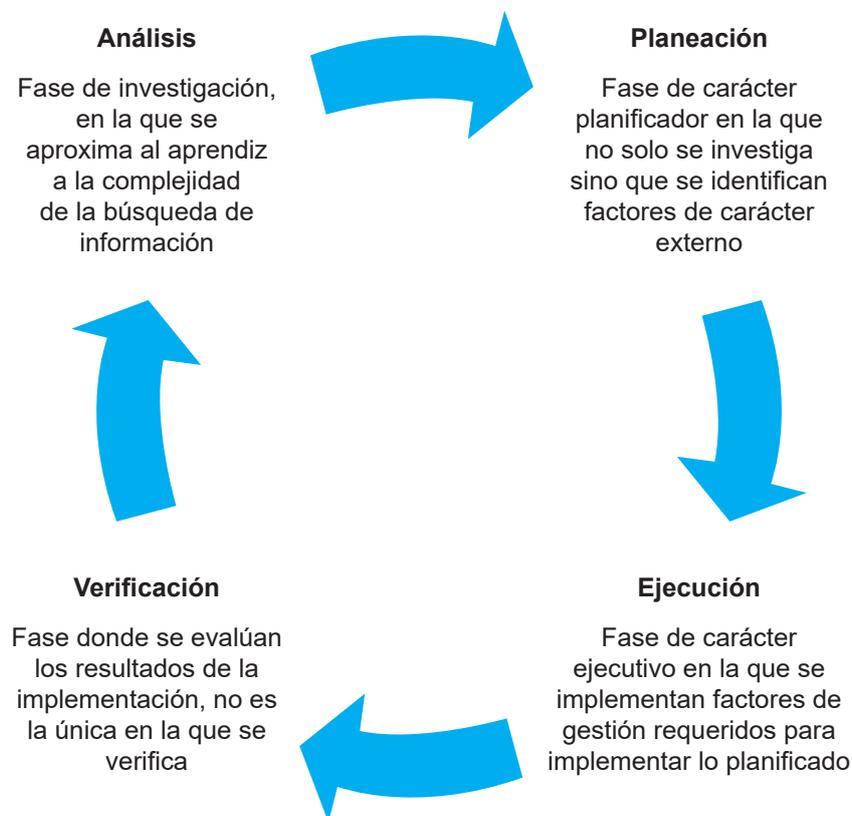


proyecto (específicamente en las asignaturas que permiten pasar de un ciclo propedéutico a otro). En ese punto se adicionan factores relevantes no presentados en el ciclo anterior.

Este planteamiento posee, por tanto, un carácter constructivista, en el que hay un seguimiento

y una evolución continua del aprendizaje por parte del aprendiz y el instructor; pero, a la vez, la consideración de cada fase como un elemento independiente que aporta al proyecto general es uno de los ítems que consolida el carácter integrador del proyecto formativo.

**Figura 1.** Ciclo de Deming del proyecto integrador



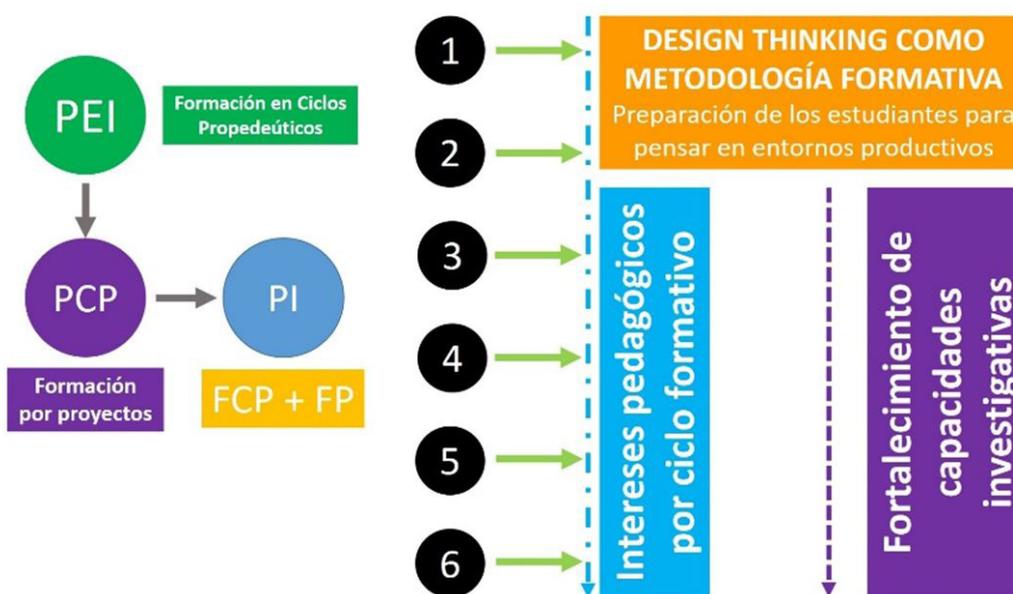
Fuente: elaboración propia

Por otra parte, el proceso de planeación curricular del proyecto integrador se estableció, en primera instancia, como una revisión de todos los resultados de aprendizaje, en la que se identifican y jerarquizan sus niveles de complejidad, a los que se agrupa por nichos temáticos que, en últimas, corresponden a las competencias del programa de formación.

A continuación, en la figura 2, se presenta el esquema de la estructura curricular de cada uno de los primeros seis semestres, en los que se observa la forma en que se genera la transversalidad en los contenidos y la vinculación de competencias investigativas, a partir del proyecto integrador.



Figura 2. Esquema de la estructura curricular del proyecto integrador



Fuente: elaboración propia

Siempre se busca que el proyecto integrador tenga un componente temático definido para todo el programa. Los ajustes pedagógicos se dan por cada uno de los niveles, teniendo en cuenta el nivel de complejidad de cada etapa formativa. Por otro lado, el pensamiento de diseño se ha seleccionado como metodología de diseño, a partir de la cual, desde las materias eje de diseño, se guía el proceso de diseño, no solo desde una perspectiva académica, sino también con el fin de acercar a los estudiantes a escenarios productivos reales a través de retos. El objetivo es lograr el vínculo de los escenarios productivos con los estudiantes, para buscar productos con un mayor enfoque hacia los requerimientos que define el mercado laboral.

Adicionalmente, cada fase el proceso formativo se alimenta con ejercicios experienciales que le permitan al estudiante obtener conceptos, conocimiento y estructuras conceptuales, para después desarrollar evidencias de producto y conocimiento, que sean retroalimentadas y evaluadas durante cada uno de los semestres.

Se presenta a continuación, en la tabla 1, la estructura por fases del proyecto integrador por semestre, así como la correspondiente actividad de aprendizaje. Se muestra el valor que aporta el ejercicio práctico asociado y se muestran las evoluciones en complejidad de cada una de ellas.



**Tabla 1.** Actividades de aprendizaje por fase de proyecto

Fase	Actividad de aprendizaje
Fase 1 - Análisis	<p><b>Primer semestre:</b> evidenciar, por medio de los aspectos morfológicos y de composición, los fundamentos de diseño, desde el estudio de la forma hasta la representación gráfica, basado en uno o varios conceptos determinados de manera conjunta entre estudiantes y docentes.</p>
Fase 2 - Planeación	<p><b>Segundo semestre:</b> aplicar los conocimientos y elementos de composición tipográfica, cromática y de imagen (relación texto, imagen y color) a través de piezas de comunicación visual básica.</p> <p><b>Tercer semestre:</b> realizar un desarrollo de identidad visual y de su implementación en piezas de comunicación para contextos reales.</p>
Fase 3 - Ejecución	<p><b>Cuarto semestre:</b> aplicar la producción de contenidos a través del diseño editorial con una fundamentación teórica y conceptual.</p> <p><b>Quinto semestre:</b> proponer e implementar una estrategia de comunicación integrando elementos digitales y analógicos.</p>
Fase 4 - Verificación	<p><b>Sexto semestre:</b> realizar una propuesta visual completa para el proyecto apropiando los conceptos teóricos y técnicos requeridos.</p> <p><b>Séptimo semestre:</b> crear una campaña publicitaria para el proyecto de acuerdo a los conceptos teóricos, conceptuales y técnicos requeridos.</p>

Fuente: elaboración propia

Entonces, así se identifica que la propuesta metodológica desde el pensamiento de diseño no responde exclusivamente a una estructura pedagógica para cada uno de los semestres, sino que se convierte en una herramienta de planeación para garantizar que los ejercicios académicos

tengan una mayor relevancia en entornos productivos. En la figura 3 se puede identificar el paralelo de las actividades del pensamiento de diseño, con la estructura por fases sobre la que se desarrolla curricularmente el programa de formación.



Figura 3. Relación entre el pensamiento de diseño y la planeación del proyecto integrador



Fuente: elaboración propia

## Conclusiones

Si se entiende el diseño como una disciplina basada en proyectos, es posible su uso como estrategia para fortalecer la formulación de proyectos en los ámbitos académicos y empresariales, que no son exclusivos de las profesiones creativas. La utilidad de la visión holística del proyecto, tal y como se construye en las disciplinas de creación, es de gran ayuda en el ejercicio académico, y también le presenta al estudiante herramientas útiles para comprender los requerimientos del escenario productivo.

La necesidad de formular el proyecto por fases implica desarrollar procesos de reflexión y retroalimentación en cada una de ellas, lo que excluye entonces una evaluación en etapas finales, que evite los aprendizajes por experiencia. Al asignar a los resultados una jerarquización evolutiva,

agruparlos y caracterizarlos de acuerdo a las necesidades del proyecto, se crea un paralelo con la visión disciplinar del diseño como actividad de proyectos, dado que implica un reconocimiento inicial de los factores internos del proyecto y, posteriormente, una búsqueda de las necesidades externas que se esperan solucionar con su ejecución.

Al presentar varias opciones de desarrollo del proyecto en cada fase, se les garantiza a los estudiantes la generación de diversas rutas para que desarrollen dinámicas creativas en muy poco tiempo, y para que dinamicen el proceso de generación de ideas, sea cual sea el producto que se espera produzcan como parte del proceso formativo.



## Recomendaciones

Es fundamental analizar siempre el contexto en el que se plantea el proyecto, identificar los públicos objetivos y caracterizar sus recursos internos (en este caso competencias, asignaturas, infraestructura, recurso humano, recursos económicos, entre otros). Esta labor garantiza una correcta planificación que adquiere carácter estratégico, porque se piensa su impacto a largo plazo: si se puede revisar el concepto de prospectiva como herramienta para planear los proyectos, se obtiene un método para analizar las variables requeridas para instalar dichos proyectos en futuros posibles y pertinentes.

Al generar actividades por semestre que vayan aumentando de complejidad en cada una de las fases, se optimiza la respuesta creativa de los estudiantes, se activa la generación de distintas rutas con las que responder de forma eficiente a necesidades del entorno, y se le da más valor a

los recursos con los que se cuenta para desarrollar los proyectos.

Se recomienda que, para formular proyectos de alto impacto en cada uno de los campos de conocimiento y los sectores económicos que lo requieran, contemplar no solo referentes del mismo tema o de la misma disciplina, sino revisar visiones diversas, en las que se solucionen problemas de formas alternativas, que puedan ser usadas como referencia para mejorar se formulación.

En el proyecto se debe incluir los factores de riesgo y de crisis. Estos aspectos potencian la capacidad de los aprendices para generar respuestas adecuadas bajo situaciones no controladas, que, en últimas, corresponden a rutas creativas asociadas al aprendizaje experiencial.

## Referencias

- Baudrillard, J. (2002). *Contraseñas*. Madrid: Editorial Anagrama
- Bonsiepe, G. (1993). *Las 7 columnas del diseño*. Ciudad de México: Editorial UAM.
- Chaves, N. (2001). *El oficio de diseñar: propuestas a la conciencia crítica de los que comienzan*. Madrid: Editorial Gustavo Gili.
- Lecuona, M. (2002). *El futuro del diseño industrial*. Programa de doctorado: Nuevos fundamentos del Diseño Gráfico e Industrial.
- Maldonado, T. (1976). *Disegno industriale: un riesame*. Roma: Feltrinelli Editore.
- Mauri, F. (1996). *Progettare progettando strategia: il design del sistema prodotto*. Roma: Dunod.
- Mintzberg, H. (1994). *The rise and fall of strategic planning*. Washington: Pearson Education.
- Osterwalder, A. y Pigneur, I. (2010). *Business model generation: a handbook for visionaries, game changers, and challengers*. Washington: John Wiley & Sons.

# Propuesta de clases con enfoque divergente en el programa de Diseño de Modas la CUN

*Lidia Esperanza Alvoira Gómez\**

## Resumen

En el programa de Diseño de Modas de la CUN, a partir de la asignatura Sector Diseño-Confección-Moda, de sexto semestre, se optó por orientar la materia de una manera menos tradicional para motivar a los estudiantes en los procesos de lectura requeridos para consolidar el proceso de formación. Para lograr involucrarlos en la lectura, se dividió la asignatura en tres cortes. En el primero se trabajó el cambio de rol, en el que todos los estudiantes debían preparar una intervención y un resumen escrito basados en lecturas previas. En el segundo corte, se usaron juegos de mesa, crucigramas y parejas. Y para el tercero, se usó la visualización de datos análoga, en la que la base principal era la imagen. La muestra total fue de 33 estudiantes: 15 de la jornada del día y 18 de la noche, con edades desde los 18 años a los 42 años. La hipótesis fue que la lectura se puede incentivar en los estudiantes si se le involucra en actividades que sean motivadoras para su proceso de enseñanza-aprendizaje. Como resultados se encontró que los estudiantes se motivaron a leer, cuando se les presentaron actividades diversas que los involucraron en el proceso. Además, el factor sorpresa hizo que disminuyeran las ausencias a clase y la deserción.

**Palabras clave:** aprendizaje, educación experiencial, educación tradicional, enseñanza significativa

## Abstract

In the Fashion Design Program of CUN, from the subject Design-Apparel-Fashion Sector of the sixth semester, it was decided to carry the subject in a less traditional way, to motivate the students into the reading activities that were required to consolidate the training process. In order to involve in reading, the subject was divided into three sections. The first one was the change of role in which all the students had to prepare an intervention and a written summary, based on previous readings. In the second section, board games, crosswords and couples were used. The third section corresponded to the analogous data visualization, where the main base were images. The total sample were 33 students: 15 of the daytime classes, and 18 of the nighttime classes. The ages ranged between 18 years and 42 years. As a hypothesis it was presented that reading can be encouraged in students if it

\* Docente e investigadora del Programa de Diseño de Modas de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior, CUN. Investigadora del microproyecto "Modelo de arquitectura corpórea a partir de la ética social y sostenible en la moda". Magíster en Neuropsicología y Educación. Docente titular de las asignaturas de Moda Sostenible, Opción de grado II y Sector Diseño-Confección-Moda.



involves them in activities that are motivating for their teaching-learning process. As results, it was found that students were motivated to read when they were presented with various activities that involved them in the process and also that the surprise factor caused a decrease in absences to class and desertion.

**Keywords:** Learning, Significant Teaching, Teaching, Traditional and Experiential Education

## Introducción

Las instituciones de educación se encuentran en la búsqueda de un modelo de formación que permita cautivar a los estudiantes y generar procesos más efectivos. La gran pregunta radica en cómo hacer esos procesos y cambiar de un modelo tradicional de educación, a uno que se ajuste a la era digital, en la que los alumnos son mucho más flexibles. Lo que se aprende hoy puede ser solo conocimiento temporal, dada la dinámica global de adquirir conocimientos, olvidarlos y aprender otros nuevos; por ello se dice que vivimos en un mundo líquido, en el que se buscan formas innovadoras de llegar al conocimiento (Bauman, 2013). La educación en un contexto global presenta diversos enfoques, unos desde ella misma y otros desde la psicología, que le han permitido evolucionar y ajustarse a las diversas instituciones, territorios, políticas y formas de ver la economía del conocimiento, a lo largo de la historia.

En este documento se tratan tres enfoques de la educación, basados en la psicología. Se entiende por enfoque una serie de habilidades y actitudes que se planifican, para poder generar la enseñanza-aprendizaje. En primer lugar, se presenta enfoque tradicional de la educación, según el cual el docente transmite una serie de discursos, resultado de su conocimiento, y el estudiante repite y memoriza algunos conceptos, para poder presentar el resultado en una evaluación no menos rígida y poco constructiva. En segundo

lugar, se presenta el enfoque Montessori, que permite construir conocimiento a partir de actividades propuestas por los estudiantes mismos, según sus intereses, iniciativas y necesidades. En este enfoque, la educación es personalizada. Sin embargo, presenta limitaciones relacionadas con el uso de ciertos materiales, promueve la competencia entre los estudiantes y hace énfasis en la disciplina. Por último, tenemos el enfoque Freinet, que se define por el trabajo en grupo, en el que cada actividad es importante para el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, se propicia el pensamiento crítico y la creatividad. Esto ocurre dentro y fuera del aula, lo que crea en los estudiantes la búsqueda de sus intereses (Esquivias, 2001).

Por otra parte, el proyecto educativo institucional, PEI, habla del aprendizaje significativo y la andragogía. Es por ello que este artículo se consolida a partir de la dificultad que presentan los estudiantes de realizar procesos de lecturas, afianzar habilidades de búsqueda de información, habilidades de pensamiento y comunicativas, para aprender y conceptualizar de manera local y global las temáticas a indagar. Es importante determinar que los estudiantes aprenden de manera visual y auditiva, por lo que involucrarse en actividades que permitan crear una experiencia, a partir de la adquisición de su conocimiento, potencia el aprendizaje significativo (Ausubel, 1976, citado por Rodríguez, 2004).

En este sentido, Díaz (1999) establece la importancia de formar a los docentes para que se involucren en la formación de profesionales docentes en la didáctica universitaria: "con el propósito central de superar la condición de profesores intuitivos e informadores por la de científicos y formadores responsables de la calidad de los aprendizajes" (p. 107). Para Salinas (2004), el cambio no está sólo en la didáctica sino en hacer un cambio al modelo tradicional e incluir a la universidad en la era tecnológica, en la que la formación *online* tiene un papel central, y es en esa medida que se deben dar los ajustes para interactuar con los alumnos-usuarios del sistema educativo innovador.

Bozu y Canto (2009) resaltan el cambio que está dando la sociedad de lo industrial al conocimiento y, en ese sentido, la importancia de tener a los docentes preparados para los retos del siglo XXI en materia de educación, así como la capacidad que debe tener el formador para ajustarse a los contextos específicos y adaptarse a las situaciones nuevas del conocimiento fundamentado en las competencias.

Por otra parte, que Bekerman y Dankner (2010) implementaron la didáctica en la asignatura de Química II, en la Universidad de Buenos Aires, UBA, por medio de un sitio web en el que compartían el material didáctico para los estudiantes, en un trabajo articulado con los docentes que orientaban la asignatura. Tanto los estudiantes como los profesores se mostraron satisfechos con la estrategia didáctica y el deseo de continuar replicando la práctica con otras asignaturas.

El estudio presentado en el presente artículo se restringe a los estudiantes de Diseño de Modas,

en particular a la asignatura de Sector Diseño-Confección-Moda. En ese contexto, hay que considerar que, de acuerdo a la disciplina que se estudia, se manifiestan unas características particulares de los estudiantes. Por ejemplo, en asignaturas relacionadas con el color, la línea, el punto, la estética y el equilibrio, esas habilidades se expresan a través del dibujo, e integran asignaturas tales como diseño, investigación, referentes visuales, y de autor, que se consolidan en una propuesta de diseño. Luego, tiene lugar la etapa de materialización de las propuestas ilustradas, con uso de herramientas digitales y software especializados. Por ello, se eligió una asignatura netamente teórica para trabajar, porque esta representa un reto tanto para la docente como para los estudiantes.

Las clases se orientaron por el syllabus y el proyecto de aula, denominado Spa Cerebral, en el que se dio importancia al aprendizaje por medio de la imagen y la expresión verbal, en actividades significativas basadas en la experiencia vivida. Ese proyecto se dividió en los tres cortes, que corresponden a las divisiones del semestre lectivo. En el primer corte, se programaron lecturas y cambios de rol; en el segundo, se asignaron lecturas previas para aplicar y participar en diversos juegos; y tercero, se visualizaron datos análogos y la imagen como recurso de discurso. Como respuesta a las actividades, se esperaba una mayor oposición en lo referente a la lectura, pero al revisarse el número de deserción, que fue de cero, y la asistencia continua a clase, se validó que se mantuvo el interés de los estudiantes por la búsqueda de información y la participación en todas las actividades de clase.



## Materiales y métodos

La estrategia se planteó para el desarrollo de la asignatura Sector Diseño-Confección-Moda, pues esta requiere un nivel consecutivo de lectura para poder obtener un óptimo proceso de enseñanza-aprendizaje. Se partió de la dificultad que representa que los estudiantes actuales muestren resistencia al ejercicio de la lectura. Esto podría explicarse dado que ellos se encuentran en la era digital, por lo que les es más fácil recurrir a sistemas de videos o incluso aprender por medio de imágenes, pues se considera que los estudiantes de titulaciones como el Diseño de Modas son más visuales que otras, como Administración de Empresas o Contaduría.

Este proyecto es de tipo cualitativo. Cuenta con una muestra experimental de selección no

### Procedimiento

Se crea el proyecto de aula "Spa cerebral" que se lleva a cabo a lo largo del semestre, dividido en 3 cortes: en la semana 5, la semana 10 y la semana 16. Para su desarrollo, se hace uso de la metodología de aprendizaje significativo, es decir, aprender a partir de la búsqueda de información y clasificación, resumen, cuestionamiento y análisis. Con este propósito en mente, en cada clase se asignó un tema de consulta para leer resumir y preparar una intervención. Cada corte consta de una propuesta de acciones lúdicas: el primer corte tiene como instrumento el cambio de rol, en el que todos los estudiantes hacen su intervención del tema en 5 minutos, usando accesorios tales como sombreros y chalinas, que permiten asumir el rol. Para este momento se puede participar con los apuntes del resumen. En la siguiente sesión se incrementa el nivel de dificultad y factor sorpresa y se van sumando cambios a la actividad; se toma un *post-it* para escribir las frases clave y recordar información.

aleatoria, porque se toman los dos grupos de la asignatura de sexto y noveno semestre, diurno y nocturno, de Diseño de Modas de la CUN, para realizar el proceso. La muestra corresponde a 33 estudiantes de sexto semestre y noveno semestre: 15 de la jornada del día y 18 de la noche. Sus edades comprenden desde los 18 a los 42 años, con una media de 23.5 años. La construcción del proyecto tiene como ruta el syllabus, de donde se toman los temas y competencias que el estudiante debe adquirir al culminar la asignatura. La hipótesis que se manejó fue la siguiente: la lectura se puede incentivar en los estudiantes si se les involucra en actividades que sean motivadoras para su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el segundo corte, se cambia a actividades que involucren las lecturas previas y la lúdica. En ellas, el docente prepara los juegos para que el estudiante, de acuerdo a lo indagado, participe en los juegos de mesa, crucigramas, juego de parejas, para evocar imágenes y anclarlas a conceptos. De esta manera, cada estudiante construye su metacognición de acuerdo a la experiencia vivida, lo que responde a los distintos procesos de aprendizaje que lleva cada uno. El proceso de cada estudiante es motivado por las actividades presentadas: ellos seleccionan información, perciben e interactúan, responden al ambiente que se les presenta y seleccionan los medios de representación visual (imágenes) auditiva y discriminación de información, de acuerdo a sus intereses y procesos kinestésicos (lenguaje corporal). Para cerrar el corte, en la semana 10, el estudiante desarrolla un juego para enseñar un tema asignado. Se presenta un proyecto que involucra trabajo en equipo y la

lúdica, para presentar el resultado de la indagación de fuentes.

De la semana 11 a la 16, se usa como instrumento la visualización de datos análoga. El estudiante participa con una imagen y a partir de ella narra lo indagado en clase; esta actividad es una construcción conjunta. En este tercer corte ya se crea el hábito de la lectura y búsqueda de fuentes. El estudiante participa en la construcción de la visualización de datos con su imagen y el discurso que ancla a ella. También discrimina, consolida y evoca información.

### **Encuesta de percepción**

Se diseñó una encuesta de percepción conformada por 11 preguntas, con preguntas cerradas, para conocer el grado de satisfacción con la metodología usada a lo largo de la asignatura. La primera pregunta hace referencia a si estuvieron de acuerdo con el proceso de lectura y de sintetizar la información en 2 páginas, para abordar cada actividad en clase.

A continuación, se presentan algunas de las preguntas de la encuesta de percepción:

- ¿Cree usted que se logra aprender un tema cuando el estudiante lee, hace un resumen escrito manual y participa en clase?
- ¿De los tres cortes trabajados cuál actividad le generó mayor aprendizaje?

### **Resultados**

A continuación, se presentan los resultados descriptivos de las actividades de la muestra. Estos se dividieron en los tres cortes del semestre, con diversas actividades para fomentar la lectura. En la encuesta de percepción se evidenció que los

La formalización del proceso se hace a partir del proyecto de aula, en el que se consolida el documento y también se relacionan sus entregables. Al culminar el proceso en la semana 16, se realiza una encuesta de satisfacción que no constituye nota, para que los estudiantes la apliquen con la libertad de recoger información acerca de su proceso, como, por ejemplo, las preferencias en el uso de los recursos. A continuación, se presenta la encuesta de percepción diligenciada por los estudiantes.

- ¿Cuál es la percepción del conocimiento de su docente en la metodología usada en clase, donde 1 es cero y 5 es muy alto?
- ¿Está usted satisfecho con los contenidos de la asignatura?
- ¿Las diferentes actividades que se presentaron en clase lo motivaron a participar de forma activa en la ejecución de la clase?

Para la consolidación de los datos estadísticos, se empleó la herramienta de Formularios de Google, en la que automáticamente se consolidan las respuestas y las gráficas, para hacer la respectiva descripción de resultados.

estudiantes sintieron que alcanzaron los logros con el proceso de aprendizaje en un 96,6 %. En la figura 1, se observa a un grupo de 4 estudiantes afianzando el tema de innovación, evocando conocimientos por medio del juego de parejas.



**Figura 1.** Corte 2 semana 6: Juegos. Estudiantes de Modas de VI y IX semestre nocturno



Fuente: elaboración propia

En la figura 2 se observa a un grupo de estudiantes trabajando el tema de Semanas de moda

nacional e internacional, en una versión del tablero de monopolio.

**Figura 2.** Corte 2 semana 8: Juegos. Estudiantes de Modas de VI y IX semestre nocturno



Fuente: elaboración propia.

La figura 3 presenta un juego organizado por los estudiantes para socializar los Actores de

la Cadena de Abastecimiento, en el tema de Comercialización

**Figura 3.** Corte 2 semana 10: Juegos. Estudiantes de Modas de VI y IX semestre diurno



Fuente: elaboración propia

En la figura 4 se muestra el grupo con tema Distribución, socializando entrega del corte, con relación a Actores de la Cadena de Abastecimiento.

**Figura 4.** Corte 2 semana 10: Juegos. Estudiantes de Modas de VI y IX semestre diurno



Fuente: elaboración propia

En la figura 5, se muestra a los estudiantes en la entrega de proyecto Suministro, en el que emplearon el dibujo y la pintura para comunicar el tema.

**Figura 5.** Corte 2 semana 10: Juegos. Estudiantes de Modas de VI y IX semestre diurno



Fuente: elaboración propia



Respecto a la pregunta 3, a saber, ¿en los cortes trabajados, cuál actividad generó mayor aprendizaje?, el 65,5 % sintió que las tres actividades generaron aprendizaje; el 17,2 % respondió que el tercer corte, de visualización de datos; el 10,3% respondió que fue en el corte dos, la didáctica para reforzar el juego; y el 6,9 % eligió el corte uno, cambio de rol. Con relación a la pregunta 4, ¿cuál es su percepción del aprendizaje experiencial?, el 75,9 % respondió que es una metodología en la que el estudiante hace parte activa de su proceso por medio de la experiencia; el 13,8 % respondió que el estudiante no es responsable de su aprendizaje; y el 10,3 % Todas las anteriores.

En la pregunta 5, respecto de la percepción de conocimiento de la docente con la metodología usada en la clase, el 48,3 % piensa que es muy alto; el 44,8 % dice que es alto; y el 6,9 % piensa que es medio. Para la pregunta 6, ¿está o no de

## Discusión y conclusiones

El proyecto de aula Spa Cerebral se convirtió en un pretexto para fomentar la lectura en la asignatura de Sector-Diseño-Confección-Moda, una asignatura completamente teórica que presenta menos interés a la mayoría de los estudiantes. Es por ello que se recurre a la estrategia de involucrar actividades que lleven a los estudiantes a sentirse motivados por las diferentes temáticas preparadas para las clases. La asistencia continua a clase y la deserción en cero evidencian que se logró mantener la motivación en los estudiantes de la asignatura, tanto en la jornada diurna como nocturna.

Los datos indican que el 96,6 % de los encuestados sintió que la metodología planteada para el desarrollo de la asignatura fue efectiva y ayudó

acuerdo con el uso de la metodología de aprendizaje experiencial para las asignaturas teóricas?, los resultados fueron: el 89,7 % dice sí y el 10,3 % dice a veces. En la pregunta 7, relacionada con el grado de satisfacción con los contenidos de la asignatura, el 93,1 % dice sí estar satisfecho y el 6,9 % dice a veces. Luego, en la pregunta 8, ¿las diferentes actividades lo motivaron a continuar asistiendo a clase de manera seguida?, los estudiantes respondieron sí, en un 89,7 % y el 10,3 % dijo “a veces”.

A la pregunta 9, ¿las actividades que se presentaron en clase lo motivaron a participar de forma activa en la ejecución de la clase?, el 93,1 % dijo sí y el 6,9 % dijo a veces. Con relación a la pregunta 10, ¿recomendaría como estudiante la metodología?, el 82,8 % dijo sí y el 17,2 % dijo a veces. Por último, a la pregunta 11, ¿sugiere a su docente continuar con la metodología para orientar la clase?, el 89,7 % dijo sí y el 10,3 % dijo a veces.

en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, se obtuvo que, respecto al proceso de aprendizaje, el 86,2 % de los encuestados lo calificó como un aprendizaje alto, y el 10,3 % muy alto, frente a un 3,5 % aprendizaje medio. Ningún estudiante percibió un aprendizaje bajo durante todo el proceso. El 65,5 % no presentó preferencia por alguna de las tres actividades. El conocimiento que el docente tiene de la metodología empleada parece ser un influenciador del proceso, ya que el 48,3 % considera que hay un muy alto conocimiento y el 44,8 % un conocimiento alto, frente a un 6,9 % de a veces.

Respecto a si estuvieron o no de acuerdo con el uso de la metodología, el 89,7% está de acuerdo con el uso de la metodología frente a un 10,3 %



que respondió a veces. Con relación a la satisfacción, el 93,1 % está satisfecho con los contenidos vistos en la asignatura. Este porcentaje tal alto demuestra por qué los estudiantes asistieron a sus clases de manera continua y la deserción fue de “cero”. Además, la metodología se adoptó y se hizo un hábito el realizar lecturas previas para poder participar en las actividades de clase. También la motivación estuvo en un 89,7 %, lo que se explica por qué se participó de manera activa en clases hasta el final de semestre; se

incrementó la motivación por participar en un 93,1 %. Igualmente, el 82,8 % de los estudiantes cree que la metodología se puede aplicar a otras asignaturas. Por último, el 89,7 % sugiere continuar con la metodología en esta asignatura. De estos datos se concluye que sí es posible motivar a los estudiantes para que lean y sean responsables de su proceso de aprendizaje, y que en las asignaturas teóricas también se pueden emplear estrategias para llegar al estudiante.

## Referencias

- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Barcelona: Espasa.
- Bekerman, G. y Dankner, A. (2010). La pareja pedagógica en el ámbito universitario, un aporte a la didáctica colaborativa. *Formación universitaria*, 3(6), 3-8. Recuperado de <http://bit.ly/3ssoldX>
- Bozu, Z. y Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales del docente. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. 2(2). 87-97. Recuperado de <https://bit.ly/2NFwIPx>
- Díaz, H. (1999). La didáctica universitaria: referencia imprescindible para una enseñanza de calidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 107-116. Recuperado de <https://bit.ly/3uAvn7G>
- Esquivias, M. (2001). Una evaluación de la creatividad en la educación primaria. *Revista Digital Universitaria*, 3(1). Recuperado de <http://bit.ly/3qV1TPR>
- Rodríguez, M. (2004) Teoría del aprendizaje significativo. En A. Cañas, J. Novak y F. González (coords.), *Concept Maps Theory, Methodology, Technology: Proceedings of the First International Conference on Concept Mapping* (pp. 1-10). Navarra: Universidad Pública de Navarra.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(1). Recuperado de <https://bit.ly/3aVwLtU>

# Experiencias de enseñanza mediante la ilustración como medio de expresión

*Paula Katherine Martínez Sarmiento\**

## Resumen

La reflexión versa sobre la importancia de la ilustración como herramienta y técnica válida para las metodologías alternativas de enseñanza y sus procesos. Compendia una búsqueda bibliográfica y explica cómo, a través de experiencias vivenciales en el aula con asignaturas de ilustración, se ratificó el análisis y la exploración del problema, y se obtuvo un instrumento metodológico construido en consenso con el equipo de investigación del proyecto Cultivos: Experiencias Gráficas alrededor de la Enseñanza sobre el Campo.

**Palabras clave:** aprendizaje, diseño gráfico, enseñanza, ilustración, pedagogía

## Abstract

This paper focuses on the importance of illustration as a valid tool and technique for alternative teaching methodologies and their processes. It summarizes a bibliographic search and explains how, through experiential experiences in the classroom with illustration subjects, the analysis and exploration of the problem was ratified, and it was obtained a methodological instrument built in consensus with the research team of the project Cultivos: Experiencias Gráficas alrededor de la Enseñanza sobre el Campo.

**Keywords:** Graphic Design, Illustration, Learning, Pedagogics, Teaching

\* Estudiante de Diseño Gráfico, Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN). Integrante del semillero de investigación CULTUM. Contacto: paula.martinezsa@cun.edu.co



## Introducción

La experiencia de participar en un semillero asociado a un proyecto de investigación es muy importante para desarrollar competencias reflexivas, analíticas y argumentativas en los estudiantes. Especialmente en los programas de diseño, esta es una labor todavía en construcción. La experiencia del semillero CULTUM, asociado al proyecto Cultivos: Experiencias Gráficas alrededor de la Enseñanza sobre el Campo, ha sido

importante para determinar la relación entre las metodologías de enseñanza alternativas y los medios de representación del diseño (entre ellos la ilustración). El reconocimiento de su importancia por parte de los estudiantes del semillero y la sistematización de la información obtenida en documentos escritos fortalece la rigurosidad de los procesos investigativos enfocados en los procesos de creación desde la ilustración.

## Metodología

Este artículo es el resultado de dos procesos importantes. El primero de ellos, la exploración bibliográfica acerca de las diferentes metodologías de enseñanza, aprendizaje e ilustración (en general y para niños). Para consolidar este marco teórico, más que fijar un periodo de tiempo, se seleccionó y discriminó la mayor cantidad de información en la literatura disponible. El segundo de los procesos está relacionado con el

estudio de la experiencia creativa en las clases de ilustración<sup>1</sup>. En esencia, este ejercicio consistió en relacionar los aspectos teóricos y prácticos de la ilustración en el aula. Los conocimientos que de allí devinieron fueron sistematizados con un instrumento de compilación de datos y al amparo de la propuesta metodológica, que se basó en los análisis desarrollados en el espacio de estudio.

## La ilustración en el colegio: una revisión histórica

Para comprender la importancia de la ilustración en la enseñanza es importante revisar históricamente su uso en los procesos de aprendizaje en diferentes escenarios. Por tal motivo, se realizó una revisión de la bibliografía que subrayara estos aspectos. Inicialmente, es preciso demarcar un aspecto que llamó poderosamente mi atención: antiguamente, el pensamiento ilustrado era impartido exclusivamente a los varones; solo hasta el final de siglo XVIII se permitió que las mujeres participaran de esta experiencia. Este hecho

advierde un aspecto importante en el análisis de la investigación que relaciona el problema con las condiciones de la estructura social: los procesos de enseñanza dependen de los intereses políticos, económicos y sociales de cada época.

Para acercar el problema a nuestra nación, Zenaída Osorio (2001) señala que las clases de ilustración en las escuelas en Colombia solían ser a campo abierto y que los estudiantes podían disfrutar, por ejemplo, de “eclipses de sol,

1 Tuve la oportunidad de fungir como monitorea en algunas de estas sesiones y estudiar bajo la tutoría de los docentes Patricia Zuluaga y Juan Sebastián Hernández.

sembrados de hortalizas y la observación de plantas y bichos en compañía del maestro” (p. 32). Así, el aprendizaje de la ilustración se basaba en lo que los estudiantes veían en la naturaleza: sus proporciones, texturas, tamaños, movimientos, colores, etc. En efecto, esta posibilidad agudizaba la percepción y las capacidades de observación de los estudiantes.

El uso de la iconografía en la escuela ayudaba, por ejemplo, a definir una serie algunas actividades que los niños debían realizar de camino al colegio o de regreso a casa. También se usó para representar a los maestros: ilustraban con batas a los encargados de materias avanzadas, como las ciencias –para reforzar el carácter científico de la enseñanza–; en cambio, representaban de manera más libre la vestimenta de las maestras, quienes se encargaban de dictar materias como lenguaje.

## Ilustraciones en el entorno de las ciencias

Como se identificó en el aparte anterior, las ciencias naturales eran entendidas como las materias de primera línea –un aporte que desde el método científico se desarrolló para la enseñanza de este tipo de contenidos–. En términos prácticos, el aporte de la ilustración para la enseñanza de las ciencias consiste en facilitar la comprensión y explicación de los fenómenos naturales.

Hay que tener en cuenta que la comprensión de la realidad de los niños durante las etapas primarias de aprendizaje se presenta a través

de distintas maneras. Para que pueda entender mejor, deberá saber, como mínimo, qué es cada objeto y establecer la relación con sus significados para formar una posible idea de lo que este significa. De lo anterior se colige que una de las funciones más importantes de los maestros de escuela es explicar conceptos y abstracciones que en muchas ocasiones los alumnos no entienden con facilidad. Las ilustraciones, por su naturaleza icónica y de imitación, son un puente entre el pensamiento abstracto y la realidad concreta.

## Requerimientos de las ilustraciones desde una perspectiva de enseñanza tradicional

El uso de las imágenes en algunos textos tradicionales de enseñanza sirve solo cuando están conectadas con el texto con el fin de facilitar la comprensión y la recordación. A veces, las ilustraciones pueden ser entendidas sin la ayuda de íconos, pero cuando estas son muy complejas suponen dificultades para los lectores en etapa de aprendizaje.

Perales (2002) explica que hay aspectos formales de la ilustración y menciona que estos

se refieren a cómo están realizadas y dispuestas las ilustraciones en el texto, mientras que los semánticos se refieren a qué significado poseen para el lector. Estas convenciones incluyen reglas como el buen uso de la perspectiva, el orden y la dirección habitual de una lectura, uso adecuado del color, etc. (p. 370)



Tales convenciones se deben tener en cuenta al momento de realizar un diseño, incluso si parece que no es necesario. Por ejemplo, la perspectiva dota de profundidad a las ilustraciones, pero esta técnica en la ilustración para niños no es muy empleada; ahora bien, aunque usualmente se propenda por ilustraciones más planas para ellos, esto no significa que se abandone por completo la profundidad como dimensión gráfica. Las ilustraciones tampoco deben contravenir otras reglas como las que rigen el orden y la dirección habitual de la lectura, clave para no se den desordenes o malos entendidos entre ilustraciones y texto: en otras palabras, las ilustraciones deben complementar mas no cortar los párrafos, por lo que han de seguir los lineamientos de lectura. Igualmente, la teoría del color tiene gran incidencia en este punto. El uso de colores adecuados, que llamen la atención y generen mayor impacto es indispensable para pensar la ilustración con fines didácticos.

Duran (2005) explica que “la ilustración es una rama de la pintura y del dibujo que produce obras de arte destinadas al gran público” (p. 240), así que se espera que puedan ser masificadas. Así mismo, al reunir los aportes de Bertrand, Lapointe y Escarpit, señala que la ilustración “es un lenguaje y, lo que es más, un lenguaje narrativo” (p. 240). Esta idea lo autoriza a asignarle

una condición superior relacionada con la capacidad para contar historias, lo que trasciende su función como medio de expresión artística.

Al considerar los estudios de Bettelheim y otros psicopedagogos, Durán afirma que “no se deben realizar libros ilustrados para niños ya que los priva de imaginación” (2005, p. 244). Tal postura invita a la reflexión porque analiza las estructuras formales de la ilustración figurativa –que sirve para colorear, por ejemplo–. En este punto, y en directa relación con mi investigación, identifiqué que estos factores sí limitan las capacidades creativas de los niños porque los constriñen a repetir actuaciones ya existentes.

Por el contrario, Vernon-Lord, también citado por Durán (2005), comenta que

no cree que exista una única manera correcta de ilustrar para niños, pero piensa que algunas opciones son mejores que otras, expresa que le molesta oír que las personas dicen que cuanto más simple sea la imagen a los niños le gustan más o que tengan colores claros. (p. 240)

Dispuesto así, hay un espacio en la investigación sobre el tema para discutir la ilustración como parte del aprendizaje de los niños.

## Posibles características de la imagen en la enseñanza

Para finalizar la revisión de las distintas posturas alrededor de la imagen y la ilustración, se presenta esta propuesta de uso de imágenes

para la enseñanza en entornos académicos. Se puede tener en cuenta el siguiente listado de factores desarrollados por Pérez *et al.* (1999)

**Tabla 1.** Características de la imagen para la enseñanza

<b>El grado de iconicidad</b>	El grado de semejanza visual entre la imagen y el objeto que representa.
<b>La ubicación espacial de los objetos</b>	Objetos identificados a partir de las tres dimensiones. Cuando se superponen varios objetos, surgen problemas para discriminarlos.
<b>La orientación de las formas en el espacio</b>	Cobra importancia cuando miramos la imagen de un objeto poco conocido que estamos acostumbrados a ver con una determinada orientación.
<b>El color</b>	Puede emplearse para representar el objeto de modo más o menos realista (aspecto vinculado, por tanto, al grado de iconicidad), para discriminar las distintas partes de una imagen o para subrayar visualmente la información relevante con objeto de captar y dirigir la atención del alumnado.
<b>Los detalles ampliados</b>	Permiten mostrar simultáneamente el detalle de una parte del objeto considerado importante y el contexto en el que se encuentra.
<b>Las secciones gráficas</b>	Permiten observar de modo simultáneo el interior y el exterior del objeto representado, lo que aporta información que de otro modo quedaría oculta.
<b>La secuencia de imágenes</b>	Sirve para ordenar de forma sucesiva la información visual sobre procesos.
<b>Los grafismos</b>	Son útiles para mostrar informaciones que no pueden presentarse directamente mediante imágenes. Es el caso de las flechas usadas para indicar la dirección de procesos o de las líneas cinéticas que, importadas del cómic, representan el movimiento de los objetos.

Fuente: adaptado de Pérez *et al.* (1999, p. 166)

## Estado del arte

Según Montessori (1907),

el niño aprende mediante la manipulación del material Montessori. Se desarrollan en el alumno, destrezas específicas según la edad y el maestro solo sirve como guía en un lugar especial en el que pueda observar e intervenir cuando se sea necesario. (Jiménez, 2009, p. 116)

En pocas palabras, el maestro está para resolver cualquier duda o pregunta que tenga el niño, como también para las ocasiones en las que el niño se quiere hacer participe en la actividad. El maestro está en la obligación de entenderlo, identificar qué es lo que sucede y de qué forma aprende e interactúa para vincularlo a la actividad.



De acuerdo a Waldorf (1919),

los niños dentro del rango de edad de 0-7 años, se dice que aprenden a través de la imitación y del hacer y el segundo septenio en un rango de edad de 7- 14 años la forma de educar es a través de la belleza, los ritmos y sentimientos, donde el joven asimila plenamente el conocimiento. (Carlgren, 1989, p. 112)

Así, todo el grupo que se conoce como los niños en la sociedad no aprende usando una misma metodología de enseñanza, ya que no todos los niños aprenden de la misma forma. Por eso, son divididos en pequeños grupos, segmentados dependiendo de su edad.

Para Reggio Emilia (1973),

los seres humanos no solo somos mente, razón y esquemas cognitivo. Cuidar un aprendizaje orgánico en niños y jóvenes supone a prestar una especial atención a las sensaciones que experimentan a lo que se vive con toda la corporeidad, a la sensibilidad que se despierta, a la maduración orgánica y neurológica que se propicia en la experimentación con la vida natural, social y cultural. Es que la educación no es incorporar una cultura, sino incorporarse en una cultura, esto es la relación que se crea entre personal-singular que cada uno trae al mundo, con el mundo social, natural y cultural. (Beresaluze, 2004, p. 12)

De lo anterior se deduce que el aprendizaje también va de la mano y depende de la cultura, religión, tradiciones, entre otras.

En la EPE, los niños de cuatro años

están ocupados en responder a una cuestión sugestiva: tratan de dar forma y representar sus “modelos de ver”. En una conversación dirigida por el maestro, cada niño sugiere su propio argumento, expresando en voz alta la forma en que imagina que se “ve”, y cada uno tiene ideas muy personales sobre el tema. (Arcá y Guidoni, 2000, p. 138)

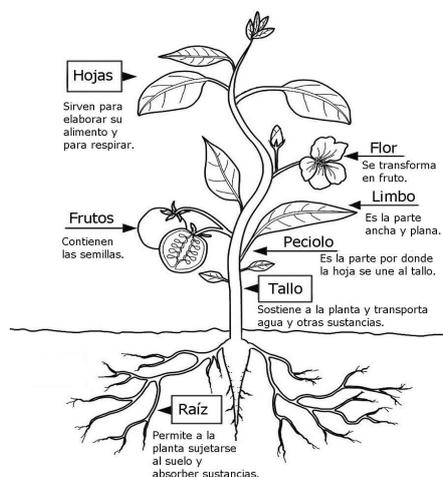
Lo anterior, con el objetivo de que todos los niños sean partícipes y expresen su opinión. En efecto, esto parte del entendimiento de que todos no pensamos de la misma manera, sino que, por el contrario, existen distintos puntos de ver las cosas para cada persona. En conclusión, y de acuerdo a estos métodos alternativos, se plantea que cada niño tiene respuestas individuales, tiene libertad en sus decisiones y que estas últimas varían de acuerdo a los gustos desarrollados en un momento específico, a los aprendizajes adquiridos y a las relaciones sociales construidas.

Así entonces, es importante reseñar que, como lo plantean Arcá y Guidoni (2000)

el ojo sirve como una cámara mientras el cerebro se encarga de revelar la tarea social [...]. Para poder enseñar a los niños es necesario estimular el desarrollo de sus simples actividades en la generación de modelos mentales, con el objetivo de llevar gradualmente la ingenuidad de los modelos infantiles hacia la complejidad de los modelos científicos. (p. 139)

Esa relación entre la libertad de la creación y la rigurosidad de la ciencia es posible visualizarla en algunos ejemplos de ilustración presentes en las figuras 1 y 2 –sin embargo, no reflejan las intenciones de las metodologías de enseñanza alternativas–.

Figura 1. Partes de una planta para colorear



Fuente: Ruiz (2017, párr. 1)

En la figura 1 es posible identificar cómo de manera figurativa se recrean las partes de la planta. Con esta imagen, por ejemplo, se busca que el

niño aplique los colores de acuerdo a los conceptos científicos adquiridos en la teoría.

Figura 2. Partes del cuerpo humano



Fuente: Morales (26 de julio del 2014, párr. 5)

En la figura 2 se presenta de forma figurativa la relación de las formas y los colores con las partes del cuerpo humano, de lo que deriva una ilustración que no da lugar a dudas sobre los conceptos teóricos adquiridos de forma tradicional. En la

tabla 2 se presenta el análisis construido a partir de las metodologías de enseñanza infantil (Freinet, Montessori, Walford y Reggio Emilia), con la intención de identificar la relación de la teoría con la práctica en términos de ilustración.



**Tabla 2.** Matriz de análisis sobre metodologías de enseñanza alternativas

Metodología	Premisas	Conceptos gráficos base	Propuesta metodológica
<i>Escuela en pedagogía activa Freinet</i>	<p>“La educación tiene una razón de ser en el carácter inacabado de los seres humanos. Es la posibilidad de constituirnos como sujetos, solo a través de la conversación basada en una práctica compartida y en la apertura al otro, que a su vez me escucha y me habla, es que me reconozco como sujeto; no como sujeto dado, si no como sujeto en permanente construcción” (Torres, 2012, p. 33).</p> <p>“La educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritual” (Delors, 1996, p. 12).</p>	<p>Evitar los límites en el desarrollo formal de las propuestas.</p> <p>Permitir el desarrollo de ideas y la construcción de alternativas por parte de los niños (como muestra de su individualidad y de su capacidad de trabajo).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proponer a los estudiantes la construcción de ilustraciones a partir de la mancha.</li> <li>• Verificar que la mancha tenga una relación morfológica con el producto que se está ilustrando.</li> <li>• Definir el tipo de límite que se usará para garantizar la comprensión de la forma. Tener en cuenta los planteamientos de la Gestalt: utilizar otros principios como el contraste o elementos como el color, que también crean formas.</li> </ul>
<i>Montessori</i>	<p>Cada salón es una pequeña comunidad. Se busca generar en el alumno un sentimiento de responsabilidad con su entorno –el factor externo a los contenidos es fundamental–.</p> <p>Educación sensorial: por ejemplo, los colores y las experiencias en general deben generar interacción directa con la naturaleza. La textura del piso y los cambios de nivel son importantes, pues favorecen el desarrollo de la sensibilidad en el educando (Avilés, 2009, p. 116).</p> <p>Sensibilidad a los pequeños objetos: los niños se sienten atraídos por pequeños objetos, prestan atención al detalle y hacen esfuerzo por construir una comprensión del mundo (Palacios, 1984).</p>	<p>Desarrollo de piezas y productos en conjunto que permitan el desarrollo de actividades simultáneas.</p> <p>Trabajar en aspectos no necesariamente bidimensionales y explorar los aspectos sensoriales adicionales.</p> <p>Prestar especial atención a los detalles.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar los resultados para proponer productos tipo cartilla con las ilustraciones desarrolladas.</li> <li>• Garantizar las salidas de campo para fomentar la relación de todos los sentidos con los procesos de conceptualización.</li> <li>• Fortalecer el desarrollo de detalles clave como indicación para la ruta de construcción que el niño desea llevar.</li> <li>• Considerar la posibilidad de permitir que las ilustraciones lleven colores no preestablecidos, para identificar percepciones individuales de los niños en validación.</li> </ul>

<p><i>Waldorf</i></p>	<p>En términos espaciales, los colores y las formas influyen en el comportamiento del ser humano: se evita el uso de 90°, tanto en plana como en sección, para que las energías puedan fluir libremente (Avilés, 2009, p. 109).</p> <p>El uso del color: cuando un niño utiliza demasiado el color rojo y anaranjado intenso es que está bravo; los más calmados usan más los colores azul y verde. Con esta información se debe intercambiar el uso del color dependiendo del estado de ánimo del niño para que así conozca el otro lado de los estados de ánimo.</p>	<p>Uso de formas orgánicas.</p> <p>Ajuste de las escalas de acuerdo a las condiciones motrices de los niños (la acción es fundamental en esta fase).</p> <p>Evitar la monotonía morfológica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plantear ilustraciones que no estén en el escenario de lo bidimensional exclusivamente.</li> <li>• A partir de colores como el rojo, anaranjado, azul y verde. Dependiendo del estado de ánimo del niño se le dan dos colores. Por ejemplo, si está enfadado, se le dan colores como el azul y el verde; en cambio, si está calmado, se le darán el rojo y el anaranjado.</li> </ul>
<p><i>Educación Reggio Emilia</i></p>	<p>Cuidar un aprendizaje orgánico en niños y jóvenes supone prestar una especial atención a las sensaciones que experimentan, a lo que se vive con toda la corporeidad, a la sensibilidad que se despierta, a la maduración orgánica y neurológica que se propicia en la experimentación con la vida natural, social y cultural. La educación no es incorporar una cultura, sino incorporarse en una cultura, esto es la relación que se crea entre personal-singular que cada uno trae al mundo, con el horizonte social, natural y cultural (Beresaluce, 2004, p. 12).</p>	<p>Es una obligación plantear una ilustración que se pueda deconstruir o que implique fases no lineales en su configuración.</p> <p>Fortalecer los aspectos culturales del cultivo como factor desencadenante de la experimentación sensorial de los niños.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considerar la inexistencia de ilustraciones terminadas.</li> <li>• Fortalecer la comprensión inicial del fruto para posteriormente relacionarlo con la planta y con los cultivos.</li> <li>• Aprovechar el asombro suscitado por el uso de marcadores mágicos para que, cuando se combine un color con el otro, aparezca una nueva tonalidad.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia

## Técnicas de ilustración apropiadas para su uso en metodologías de enseñanza alternativas

A continuación, se presentan algunas técnicas de ilustración que se pueden trabajar con los

niños mediante su aplicación en metodologías de enseñanza alternativas.



### **Metodología Freinet**

No se deben poner límites para los procesos creativos a los niños, ya que “nosotros llegamos a ser nosotros mismos entrando en las situaciones límites con los ojos bien abiertos” (Torres, 2012, p. 67). Por eso, si se quiere trabajar con esta metodología, se puede plantear el uso de la mancha como recurso formal. Los materiales más indicados serían:

- Pintura acuarelable: posibilidad de trabajar con varias capas translucidas.

### **Metodología Montessori**

Gracias a su enfoque de exploración sensorial, centrado en los detalles, permite trabajar con:

- Barniz cuarteado: si se superpone una capa de barniz cuarteado sobre la pintura en acrílico da la sensación de una obra antigua. Este barniz se compone de dos soluciones diferentes, ya que, al secar, distingue unos espacios transparentes sobre los que debe añadirse color para resaltar las grietas. Es recomendable agregar un pigmento a la capa final (Slade, 1998, p. 15).

### **Metodología Waldorf**

En el primer septenio<sup>2</sup> “se aprende haciendo, por eso se alternan momentos de juego libre con la realización de manualidades de muy diversos tipos: pintura con acuarela, modelaje con cera de abeja o elaboración de pan” (Quiroga y Zaldívar, 2013, p. 93). Además de estas opciones, se podrían usar:

- Lápices de color.

- Acrílico opaco: ofrece la ventaja de pintar tonos claros sobre oscuros.
- Carboncillo: los errores con el uso de esta técnica se pueden volver parte de la composición o borrarse con facilidad
- Pasteles al óleo, cromo esgrafiado: se debe pintar el fondo con tizas pastel de varios colores, como se desee, y, con algo que tenga algo de filo, se crean figuras.

- Collage y técnicas mixtas: en esta técnica se superpone una imagen sobre otras. Estas pueden ser cortadas a mano o rasgadas. También es posible diseñar montajes 3D con el uso de objetos.
- Gouache: estas pinturas son disueltas en agua. Se trata de una técnica que exige realizarse rápidamente. Se puede hacer el uso de un rotulador para crear detalles.

- Lápices de color acuarelables: al finalizar la obra se pueden aplicar a través de un pulverizador de plantas, agua, trementina o alcohol.
- Acrílico transparente: se aplica de un modo similar a la acuarela, es decir, capa a capa transparente. Esta pintura se debe mezclar o con agua, gel o una solución diluyente. Se inicia su aplicación desde los tonos más claros. Los efectos de luz y los reflejos se realizan al final de la pintura acrílica blanca no diluida.

2 El primer septenio de la metodología de Waldorf incluye niños que van de los 0 a los 7 años.

- Transparente sobre opaco: se debe pintar todo el fondo con pintura acrílica sobre un papel de acuarela. Cuando este se seca, se hacen

### **Metodología Reggio Emilia**

Es una metodología que se ampara en el asombro con el fin de que los niños descubran su propia originalidad. Por eso, como regla, no hace uso de líneas. Con esto en mente, se pueden proponer las siguientes técnicas:

- Punteado: a través de puntos se crean las ilustraciones.
- Separar colores: para esta técnica es necesario usar papel vegetal. Cada papel se pinta con un color CMYK para que, cuando se unan, creen colores secundarios.

### **Conclusión**

En conclusión, mediante las distintas metodologías alternativas se pueden realizar diferentes exploraciones y definir objetivos de aprendizaje para lograr resultados alternos a los obtenidos tras la implementación de las maneras tradicionales de construir información visual a partir de la ilustración. Por consiguiente, es preciso incentivar la observación o estar a campo abierto, en contacto directo con la naturaleza. Nada compara esta experiencia de lo real con los contenidos de los libros o de internet. Se descarta que, al momento de realizar una ilustración en sí, exista la probabilidad de que todos los niños hagan de la misma forma la imagen encontrada. Como cada persona observa la naturaleza de diferente manera, así mismo resultarán productos únicos.

El uso iconográfico no es malo, por consiguiente, los niños de alguna manera deben aprender a distinguir las formas. Otra cosa es llevar esta

trabajos transparentes con la combinación de pintura acrílica con gel.

- Línea negativo: crear líneas blancas en un fondo oscuro
- Rotuladores: dependiendo de su velocidad el trazo varía. Para las combinaciones de dos colores, se hace primero la parte más oscura. En los puntos de contacto de trazos esto es importante para que, cuando se pase el rotulador claro, se puedan combinar los colores. Consejo: para que un rotulador dure más tiempo se puede rendir con diluyente de cola.

generalización al extremo. Naturalmente, es preciso hacer entender a los niños que los hombres y las mujeres no realizan los mismos trabajos. El ejercicio no debe dejar malos entendidos ni improntas machistas o feministas.

Existen ilustraciones científicas que los estudiantes de etapas primarias de aprendizaje no entienden, dado su exigente nivel de detalle. Por ende, deben usarse dibujos más simples para los primeros aprendizajes, ya que los educandos durante esta etapa, por ejemplo, están aprendiendo a distinguir las partes de un animal o de una planta. Acto seguido, conviene señalar que, con el avance de cada grado de aprendizaje, el detalle de las ilustraciones científicas debe empezar a hacerse más complejo.

Ciertamente, se debe hacer uso de las reglas que comenta Perales (2002) para evitar desorden



entre los bloques de texto y las ilustraciones, y para lograr una mayor conexión con los lectores. Cabe aquí volver tenuemente al debate entre quienes consideran que las ilustraciones son obras de arte, y quienes las conciben como un lenguaje narrativo. Entre otras cosas, estas concepciones fluctúan de acuerdo al nivel de estudios del ilustrador y al fin último de la imagen –una cosa es crear una ilustración con la idea de exhibirla en un museo y otra pensarla para complementar didácticos–. Si bien, para Bettelheim y otros psicopedagogos el uso de libros ilustrados oprime y limita la imaginación de los niños, más si están coloreados, no se puede negar que también está en manos del profesor enseñar sin opacar su creatividad. Aunque, Vernon-Lord no considera que exista una única forma correcta de crear ilustraciones para niños, sí le preocupan el principio según el cual “entre más simple mejor” y el uso de colores claros en las ilustraciones para los niños. No obstante, hay teorías y estudios que validan que sí existen colores que llaman más la atención de los niños y son más amigables con su visión. Por supuesto, en este

contexto no se pueden dejar de considerar otros factores como el conocimiento y los gustos de los niños; algunos prefieren ilustraciones simples, mientras que otros optan por ilustraciones más detalladas.

Por eso, las diferentes metodologías implementadas durante el aprendizaje de los niños tienen en cuenta la edad y la forma en que ellos aprenden. La enseñanza a campo abierto es una manera de propiciar el aprendizaje y, en específico, la creación de ilustraciones fuertemente asociadas a lo que los estudiantes ven en su entorno. Este método también les propone retos acordes a su edad y los invita a pensar de qué manera los solucionarían. Por ejemplo, uno de estos sería: ¿de qué forma puedo salvar una hoja que tiene un manchón de tinta? En esta medida, los profesores deben estar en búsqueda constante de actividades interactivas que les brinden conocimientos a sus estudiantes sin reprimir su imaginación.

## Referencias

- Arcá, M. y Guidoni, P. (2000). Modelos infantiles. En Escuela Pedagógica Experimental (ed.), *Planteamientos en educación. Enseñanza de la Ciencias* (pp. 133-148). Bogotá: Escuela Pedagógica Experimental.
- Áviles, Á. (2009). La escuela nueva y los espacios para educar. *Educación y Pedagogía*, 21(54), 103-125. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/9782>
- Beresaluce, R. (2004). *Las escuelas municipales de Reggio Emilia como modelo de calidad en la etapa de educación infantil*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Carlgren, F. (1989). *Una educación hacia la libertad: la pedagogía de Rudolf Steiner*. Madrid: Rudolf Steiner.

- Delors, J. (Comp.). (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. España: Unesco.
- Durán, T. (2005). Ilustración, comunicación, aprendizaje. *Revista de Educación, num extr.*, 239-253. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:07363017-fd4b-463d-969f-22e3bc90aeb6/re200518-pdf.pdf>
- Jiménez, Á. (2009). La educación nueva y los espacios para educar. *Revista Reducción Pedagógica*, 21(54), 103-125. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3291474.pdf>
- Morales, N. (26 de julio de 2014). Las ciencias naturales para niños [entrada de blog]. Recuperado de <http://nanitalaprofe26.blogspot.com/>
- Osorio, Z. (2001). *Personas ilustradas*. Bogotá: Colciencias.
- Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Editorial Laia.
- Perales, F. (2002). *Las ilustraciones en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias análisis de libros de texto*. Granada: Investigación Didáctica.
- Pérez, L., Llorente, L., Amaya, E. y Amaya, A. (1999). Las imágenes de digestión y excreción en los textos de primaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 17(2), 165-178. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v17n2/02124521v17n2p165.pdf>
- Quiroga, P. y Zaldívar, J. (2013). La pedagogía Waldorf y el juego en el jardín de infancia. *Bordón*, 61(1), 79-92. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4166450>
- Ruiz, M. (3 de febrero del 2016). Partes de una planta para niños de primaria [entrada de blog]. Recuperado de <https://webdelmaestro.com/partes-una-planta-ninos-primaria/>
- Slade, C. (1998). *Enciclopedia de técnicas de ilustración*. Barcelona: Acanto.
- Torres, A. (2012). *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Caracas: Universidad Bolivariana de Venezuela.

# Estrategias pedagógicas para gozar, pensar, participar y transformar

*Luis Fernando Gaspar\**

## Resumen

La educación requiere de una pedagogía comunicante que conlleve goce infantil, creatividad y valores para la vida social. Con esto en mente, en este artículo se plantea como objetivo determinar algunas estrategias pedagógicas para consolidar la participación, el interés por la realidad social, el goce del saber y el fortalecimiento de los proyectos de vida. Estas acciones o prácticas formativas pensadas para la infancia se desarrollan desde las pedagogías del ser, del pensar y el hacer con el fin de fortalecer los reconocimientos, la autoestima, la creatividad, las alegrías y el diálogo. A partir de la construcción provocada por los aprendizajes, se llega a las transformaciones sociales. El desarrollo de estas estrategias pedagógicas se asume desde la propuesta etnográfica en la educación, desde luego, tras reconocer a los niños y a las niñas como sujetos activos de aprendizaje, convertir el aula como taller y propiciar espacios expresivos, creativos, momentos de conversación, observación, reflexión y socialización.

**Palabras clave:** comunicación, estrategias, pedagogía, prácticas cotidianas, transformación, valores

## Abstract

Education requires a communicative pedagogy that involves children's enjoyment, creativity and values for social life. This article aims to determine some pedagogical strategies to consolidate participation, interest in social reality, enjoyment of knowledge and strengthening of life projects. These formative actions or educational practices designed for childhood are based on pedagogies of being, of thinking and doing, in order to strengthen recognition, self-esteem, creativity, joys and dialogue. From the construction provoked by learning, social transformations are reached. The development of these pedagogical strategies is assumed from the ethnographic proposal in education, of course, after recognizing boys and girls as active subjects of learning, converting the classroom in a workshop and promoting expressive spaces, creative moments of conversation, observation, reflection and socialization.

**Keywords:** Communication, Everyday Practices, Pedagogy, Strategies, Transformation, Values

\* Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana por la Universidad del Magdalena. Estudiante de la Maestría en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Contacto: [luis\\_gaspar@uniminuto.edu.co](mailto:luis_gaspar@uniminuto.edu.co)



## Introducción

Hoy la sociedad colombiana enfrenta no solo la violencia armada sino el crecimiento de los actos corruptos de quienes administran lo público. Pero lo realmente interesante de este panorama paulatinamente la ciudadanía ha adquirido la conciencia política de que estos son los mayores problemas nacionales. Entre tanto, la confianza en las instituciones se deteriora, la pobreza crece y cobra fuerza la desesperanza. En este contexto de conflictos, desconfianzas y desalientos vale la pena reconstruir las realidades para pensar en las transformaciones. Todo comienza en la decisión de disponer del tiempo para fortalecer la autoestima, restablecer la confianza, promover la resiliencia y fortalecer el tejido social. Entre estos procedimientos salen a relucir la comunicación y la puesta en práctica de los valores sociales, ambas solamente viables desde las estrategias pedagógicas.

Por supuesto, la gestión ciudadana de los valores sociales para la construcción ética de la realidad requiere de estrategias pedagógicas ancladas en las oralidades y las cosmovisiones del mundo cultural de las personas, pues allí florecen la creatividad, la propuesta infantil, el juego y las reflexiones, fundamento de los procesos de aprendizaje y el logro de la convivencia. En este sentido, este artículo explora las experiencias pedagógicas desarrolladas con niños y niñas que viven en asentamientos urbanos. También se examina la práctica y la gestión de valores sociales con fines de superar el miedo, la inseguridad y el estado de pobreza. Estas experiencias de la comunicación se vivieron en el asentamiento Álvaro Uribe Vélez de la ciudad de Neiva, lugar donde la infancia, la familia, la comunidad y el equipo de semilleros compartieron a través de una gama de actividades y prácticas para la convivencia (Gaspar y Lozano, 2015).

Los niños y las niñas de estos lugares se enfrentan a diferentes situaciones de vida, entre estas, el miedo, el hambre, la inseguridad, la prostitución, el trabajo informal, las drogas y la soledad. Entre tanto, la participación activa de niñas y niños, entre los 8 a los 12 años de edad, puso en evidencia las realidades vividas y las propuestas de cambio social. Es de destacar que la mayoría de los participantes estudian en escuelas cercanas; otros han renunciado porque se aburririeron o les tocó asumir responsabilidades de adultos en casa.

La experiencia investigativa sugiere que el entorno familiar es el fundamento de una buena crianza y la escuela el espacio para construir ciudadanía. Por eso, este artículo se fortalece en la pedagogía para una sociedad creativa, propositiva y resiliente. Así, la construcción de una estrategia pedagógica debe promover espacios expresivos, de escucha, y creativos en la familia, la comunidad y la escuela. Desde luego, cuando se dispone de estos escenarios es posible orientar la pedagogía hacia las estructuras narrativas de la ética infantil para reconfortar el sentir y el hacer de los niños y las niñas desde los valores. Frente a una realidad donde solo brota la violencia cotidiana, el interés de estos niños y niñas se concentra en gestionar la construcción de un territorio en paz y convivencia.

En este sentido, los infantes realizaron textos narrativos y reflexivos, entendiendo aquí la noción de *texto* como expresión única de la realidad inmediata de pensamiento y vivencia (Bajtín, 1999, citado en Korsbaek, 2017). Es de anotar aquel discurso infantil se relaciona con las acciones y los comportamientos de sus personajes, es decir que, como lo expone Roland Barthes (1970), aparece en las estructuras narrativas. Dichas

expresiones disponen de personajes (emisor), valores y lenguajes (mensaje y acciones-código), contexto y caracterización de los posibles

## Metodología

El interés investigativo conllevó la puesta en práctica de unas estrategias pedagógicas que provocaron otras formas de ser y hacer, acordes con los valores sociales. Por ello, se adoptó el método etnográfico para el desarrollo del proyecto. Los fines de semana se realizaron actividades de observación, talleres (manualidades, juegos, dramatizaciones, etc.), conversatorios y socializaciones. Durante la semana, los actores infantiles escribían sus experiencias y reflexiones en un cuaderno de notas o diario de vida. Los encuentros se desarrollaron a lo largo de un año, dos fines de semana al mes y un día a la semana.

Para determinar los valores sociales desarrollados en las narrativas infantiles, las formas manifiestas de provocar la convivencia y los lugares o espacios sociales donde se inscriben dichos valores, se emplearon dos procedimientos. En primer lugar, se establecieron como categorías

## Resultados

Cuando llegaron al asentamiento Álvaro Uribe, ubicado en el oriente de la ciudad de Neiva, los niños y niñas relacionaban la convivencia, necesaria en el territorio, con diálogo, paz, respeto, amor, solidaridad y comprensión. Estas apreciaciones se manifestaban en el juego de la telaraña y en las conversaciones después de un partido de fútbol. En la relación fraterna infancia-naturaleza surge un recurso estilístico para el trabajo de las narrativas: la prosopopeya. Gracias

receptores. Los receptores se ubicaron en procesos de socialización.

de estudio la convivencia (percepción de vida), las prácticas comunicativas (formas de sentir, hacer y ser) y las prácticas cotidianas (Certeau, 2000, p. 51), que para este trabajo se relacionan con las formas como se desenvuelven los valores para la convivencia en el barrio, la familia y la escuela. Los relatos y experiencias que se desglosan a continuación son productos infantiles que hicieron los niños y niñas del asentamiento Álvaro Uribe. Los objetivos que se plantearon para la creación de estos productos se presentan a continuación: 1) descubrir las narrativas que los niños y niñas expresan en sus espacios de interacción social; 2) explorar las propuestas de cambio manifestadas en las narrativas infantiles. Con esos fines, se acordó con ellos llevar a cabo propuestas de manualidades, juegos y espacios expresivos para explorar el mundo de las narrativas. Desde el contexto y la creatividad infantil se exponen las estrategias pedagógicas desarrolladas.

a ella, los niños y las niñas expresaron en papel periódico cualidades humanas para el gato, la serpiente, el conejo, la mariposa, etc. El gato y el conejo se definen por la ternura y el afecto; las serpientes y panteras por su sigilo para salir del encierro y del temor; las mariposas y las palomas por ser símbolos de libertad y paz.

Los textos narrativos de la infancia en estos asentamientos circulan y evidencian en actividades

cotidianas como el juego, los festejos en casa o vecindario, los roles en familia, las relaciones de amigos, vecinos, etc. Es de anotar que el valor de compartir es muy práctico en estos asentamientos porque la ayuda personal se asume no tanto por obligación, sino porque se juzga necesaria en el hogar.

Cuando se trabajó con manualidades, los títeres, las marionetas y especialmente las maquetas de barrio dieron cuenta de unas narrativas que manifestaban el anhelo de cambios sociales: un territorio urbanizado con calles pavimentadas, parques infantiles seguros, árboles por doquier, y donde las personas conviven con animales, iglesias para ir hablar con Dios y superhéroes que ayudan a mantener la tranquilidad, cuidan las mascotas y traen alegría. Esto contrasta con su realidad: una vida de resguardo en casa, controlada por los adultos incluso para conseguir amigos. Un ejemplo de ello se percibe en el siguiente relato del niño Édison, de 11 años (2015):

*El marrano en su soledad*

Un marrano solo y sin amigos se encontró su otro complemento por las calles de su barrio, después de mucho tiempo de estar buscando una compañía.

Cuando la infancia construye sus realidades desde los valores puede aprovechar los espacios para desarrollar sus gustos y legitimar las acciones sociales adecuadas para vivir en tranquilidad y bienestar. En esta dirección se consigue el restablecimiento de la autoestima, el reconocimiento del otro y el fortalecimiento de las relaciones sociales. Además, se forjan líderes que proponen transformaciones y gestionan valores sociales en las familias y la comunidad. Estas prácticas y la gestión de valores se desarrollaron, por ejemplo, en la marcha de los títeres.

Otra de las estrategias pedagógicas empleadas se relaciona con el hacer: elaborar un teatrino para presentar a los títeres y marionetas (figura 1). Con este instrumento se describieron los eventos de violencia, la escasez del territorio y el impacto de estos últimos en las familias. También se pusieron en evidencia las problemáticas ambientales (basuras, aguas negras, maltrato animal). Las marionetas de fomi y los títeres de papel desarrollaron narrativas con los valores trabajados.

**Figura 1.** Teatrín: instrumento escenográfico para contar historias



Fuente: elaboración propia

Las experiencias vividas con estos niños de escasos recursos demuestran la necesidad de la participación activa para el desarrollo emocional en los aprendizajes y el fortalecimiento de las relaciones sociales. En sus textos narrativos llama especialmente la atención el compromiso que socialmente hacen de trabajar juntos y escuchar activamente para fortalecer la comunicación familiar y de grupo.

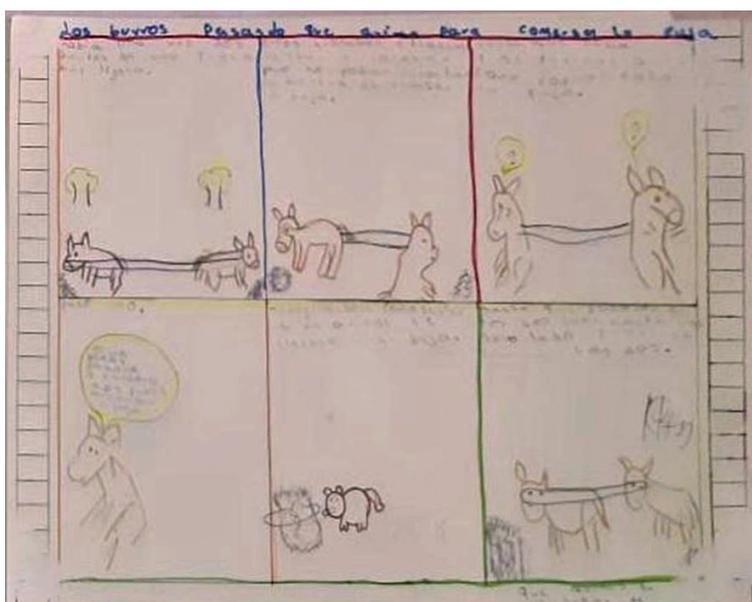
En los espacios de participación activa surgen las transformaciones sociales. Por eso, cuando las instituciones desarrollan espacios de expresión, integración y de creatividad se exponen propuestas, y se formalizan la escucha y el respeto junto con la práctica de los demás valores. Pero, son especialmente las estrategias pedagógicas inmersas en la comunicación y en la educación las que permiten o provocan la reflexión, la gestión del cambio, y describen realidades. Todos estos elementos estructuran las narrativas

que cobran vida en una maqueta, un títere o una marioneta.

Por supuesto, los niños y las niñas dramatizan situaciones de vida donde instituyen que la solidaridad es la actitud adecuada para salir de la pobreza. No obstante, esta idea cambia un poco más adelante. Las apreciaciones de los niños y las niñas mayores de 12 años constatan que lo relevante para ellos recaería primero en el esfuerzo personal y luego en el trabajo en equipo.

A través de historietas, Yeimi cuenta que dos burros amarrados estaban pensando cómo soltarse para comer la paja (figura 2). Pese a la idea peyorativa del burro en la cultura y la escuela, en su relato la ignorancia no existe; lo importante en él es la actitud orientada hacia la reflexión, el diálogo, la concertación y la puesta en práctica de la cooperación para el aprovechamiento del grupo.

Figura 2. "Dos burros pensando" (autora: Yeimi)



Fuente: elaboración propia



Las estrategias pedagógicas orientan los aprendizajes, la participación y el goce de los niños y niñas del asentamiento. El acercamiento al mundo infantil trae consigo la confianza en el encuentro o en la conversación, el disfrute de la exploración y la creatividad en la expresión. Entre tanto, se recomienda construir con los niños y las niñas los manuales de convivencia. Por eso, la escuela debe reinventarse para integrar la familia a los procesos de aprendizaje de la infancia, además de erigirse como escenario de encuentro y socialización de las administraciones locales y la academia para pensarse la ciudad, la vida infantil, los conflictos y gestionar el bienestar social.

La participación activa de la infancia en las zonas de pobreza está permeada por el miedo, las prohibiciones y el trabajo informal, lo que excluye el reconocimiento del carácter social de la infancia. Pero, cuando aparecen espacios de expresión y de escucha infantil como el propuesto, emergen valores sociales, iniciativas de cambio social y afirmación de las realidades. Entonces, surge ese imaginario de conseguir la tranquilidad desde el respeto y las solidaridades.

Lo anterior se puede descubrir en el relato de Andrea (10 años), "La abeja y su nombre feo", en el que se describe un contexto social de inseguridad, miedo social, carencias afectivas y baja cohesión familiar. Parte de la narración versa así:

Dos abejas se encontraron en el camino, una de ellas estaba triste porque su nombre era muy feo y la otra estaba contenta porque su nombre era lindo. Ella, muy triste, se fue de la ciudad para conseguir nuevos amigos y olvidarse de su nombre.

En la línea temática del conflicto familiar, aparece el relato de Milda (11 años), titulado "La Mujer", en él que desarrolla una escena sobre maltrato femenino. Aquí los hermanos mayores son los

que tienen la autoridad y el control cuando papá y mamá no están es casa. El cambio de actitudes se da cuando las niñas superan el miedo y denuncian el maltrato recibido. En este sentido, se entiende que el respeto debe ayudar a superar el miedo, exigir la participación activa y reconocer el papel de la mujer en la sociedad.

Esa propuesta de cambio que está en las narrativas infantiles y que se relaciona con valores sociales tales como el respeto, el amor y la solidaridad –desde luego, para superar el miedo–, se puede evidenciar en el siguiente relato: la niña Mercedes cuenta que un conejo salió en busca de una zanahoria para saciar el hambre y, en el camino, se encontró otro conejo, pero este no le pudo ayudar y, de paso, le pidió una flor que no tenía. Así que siguió su camino hasta que dio con un León; el temor fue grande. El felino le dijo que cerca de su casa estaban las zanahorias, que lo siguiera. El conejo temía lo peor, ser devorado, pero, para su sorpresa, allá en la casa no solo disfrutó de la zanahoria sino de una fiesta. La mejor forma de salir de una situación difícil es superar el miedo y mantener la confianza, actitudes para construir la ética, la convivencia y el bienestar. En los dramatizados usualmente se proponen situaciones de vida donde los ricos ayudan a los pobres, narrativas que, según algunos adultos, hacen parte de la cultura asistencialista.

En otro relato con marionetas, llamado "El valor de la ayuda", elaborado por Heidi (8 años), se describe la historia de un búho que estuvo cuidando a una tortuga malherida; no le importaba cuanto tiempo pudiera tardar el proceso, sino la recuperación. En esa historia sale a relucir la amistad y el reconocimiento del acto de la solidaridad. Este comportamiento determina una ética con sentido de vida que, a partir de esa acción, manifiesta en una narrativa, se puede construir convivencia.

Figura 3. “El valor de la ayuda” (autora: Heidi)



Fuente: elaboración propia

Desde luego, en las historietas se contempla ese valor social sustentado en la comprensión, el compartir, el juego y la solidaridad. Por ejemplo, está la historieta de la niña que celebra su cumpleaños sin su mejor amigo porque comprende que él está enfermo. Igual, la del niño que pasa

por la casa de su amigo para invitarlo a jugar, pero, al encontrarlo enfermo, decide apoyarlo en su recuperación. La primera estrategia pedagógica es partir de la cultura oral y audiovisual del niño y la niña para orientarlo en nuevos aprendizajes que le provoquen significados a su vida.

## Discusión

Para empezar esta discusión vale la pena recordar las clases magistrales del profesor Jesús Martín Barbero, en las que, a través de la experiencia contada, recordaba la importancia de que el sujeto tuviera la oportunidad de relatarse para reconocerse en su ser y en su entorno. Hablaba profusamente del respeto y reconocimiento que debe mostrar la educación por la cultura oral; es más, argumentaba que la expresión oral debía orientar los aprendizajes escolares, en particular lo tocante a la formación ética y política de los niños y las niñas. En este punto se comprende el lugar representativo de las narrativas, pues permiten la interpretación del ser en su realidad y promueven las transformaciones sociales. En este sentido, las estrategias pedagógicas

empiezan con involucrar en los procesos de aprendizaje a la familia y las comunidades, ya que la escuela debe ser un espacio socializador y constructor de proyectos de vida. Por eso, la socialización de este proyecto sobre prácticas de vida y estrategias pedagógicas se hizo en todos los espacios sociales. Con iniciativas como esta se espera sentar la idea de que la infancia merece ser reconocida como sujeto social gestor de valores ciudadanos. Así como las narrativas infantiles han sido objeto y método para los aprendizajes de la escritura, lectura y de otros idiomas, también pueden emplearse para describir realidades, manejar emociones y fortalecer las relaciones interpersonales y la creatividad. Es, pues, hora de abrir espacios de expresión



para la construcción de sentidos y de proyectos en familia y en comunidad, donde los niños y niñas se sientan motivados por aprender cada instante. Solo así se construye una sociedad incluyente, con equidad, respetuosa y solidaria.

La sociedad requiere de una reestructuración axiológica para transformar las realidades de pobreza y de violencia cotidiana, y serían los niños y las niñas quienes estarían proponiendo en sus narrativas las formas de convivir con valores para estar en paz con el otro, encontrar la seguridad familiar, construir espacios para expresarse y jugar; en cortas palabras: escenarios saludables para el goce y el libre pensamiento. Ha sido complicado generar libre pensamiento y más difícil aún gestionarlo. Mientras el discurso institucional se presenta como democrático y la realidad social es conflictiva y provoca miedo, más que nunca vale la pena detener las violencias, reconocer al otro y suscitar en los sujetos el deseo de narrarse. Para tal fin, se precisa de estrategias pedagógicas que orienten la participación infantil y la construcción ética de las realidades.

Es de anotar que desde los procesos pedagógicos se deben identificar las simbologías culturales para fortalecer los espacios de diálogo. Desde luego, porque el ser social lo lleva el ser humano en sí; es más, constantemente las personas se unen por causas comunes. Entonces, la tarea es dotar de un revestimiento ético y de unas estrategias pedagógicas para interactuar y fortalecer los afectos tales causas comunes. Esto permitiría el florecimiento de un libre pensamiento capaz de gestionar y construir sentidos de vida. Por el momento, se requiere ampliar los espacios de socialización infantil y garantizar su derecho de vivir ambientes saludables. De igual forma, se deben recuperar los salones comunales en

los territorios y fortalecer las aulas interactivas. Cuando se habla de aula interactiva no solo nos referimos a la conexión del ser humano con las nuevas tecnologías, sino a un espacio que conecta la expresión con la creatividad, la ética con la práctica de la ciudadanía y los cambios sociales con la integración, el reconocimiento y el bienestar.

Según Enrique Leff (2006), la ética es el arte de recrear sentidos existenciales y de solidaridades compartidas. Igualmente, determina que la ética es la fuente de donde emanan los derechos a ser, a vivir, a devenir, a desplegar las potencialidades hacia la diversidad y la posibilidad. Estos argumentos teóricos se ponen en práctica en las actividades con los niños y las niñas del asentamiento Álvaro Uribe, pues abren un abanico de valores que empieza por reconocer la diversidad del otro, exigir el respeto a la vida, sentir la urgencia de comprender y de ayudar a los necesitados. Ser sujetos sociales es revisar controles y represiones para establecer en la sociedad la concertación y el diálogo.

Cuando existe autonomía, hay capacidad de pensar y de gozar creativamente. Por eso, al emerger estos espacios de libre expresión se evidencia la autoestima, la confianza, la participación activa, la genialidad y el reconocimiento del niño y la niña como sujetos sociales. Por último, la ética se construye también desde la comunicación forjada en las relaciones sociales de negociación, del compartir y de la confianza. Esta última, según Maturana (1999), forma parte del grupo de valores que fundamenta la convivencia: el amor, el respeto, la legalidad y la solidaridad de vivir y mirar al mundo. Así florece la pasión por la naturaleza, el respeto a la vida y un accionar de valores.

## Conclusión

Con las estrategias pedagógicas implementadas para incidir desde la creatividad del niño y sus entornos sociales, se amplía la visión acerca de la vida infantil y se fortalecen los desarrollos afectivos y de aprendizajes. En esencia, a partir de la comunicación, la educación y la participación infantil, se construyen valores para la convivencia y la resiliencia en los diferentes contextos de las familias, las escuelas y las comunidades. Por supuesto, las estrategias pedagógicas son un asunto no solo del maestro, sino también de las familias, ya que generar ambientes saludables en casa y poner el diálogo por encima de la fuerza son asuntos que atañen a ambos.

Las estrategias pedagógicas orientadas en el asentamiento Álvaro Uribe consolidaron la participación, el interés por la realidad social, el goce del saber y el fortalecimiento de los proyectos de vida. Igualmente, legitimaron los reconocimientos, la libre expresión y la creatividad. Desde el horizonte familiar se reconoció que los niños y las niñas asumen actitudes valorativas en el hogar que se manifiestan en el respeto, el compartir, la solidaridad y la motivación constante de vivir en armonía familiar. Mientras tanto, esperan que el entorno del barrio les ofrezca seguridad, la alegría de jugar en los espacios comunitarios y el derecho de vivir sin violencias.

Además, se puede agregar que las narrativas infantiles generaron formas de convivir en paz, amor y mucho compartir, y reestablecieron la confianza para superar los miedos. Entre tanto, se puede descubrir en las narrativas que la violencia o los conflictos se desarrollan si existen los miedos; de lo contrario, se persiste con el respeto, la comprensión, la escucha activa y el amor expresado en los espacios de interacción social. Entonces, las propuestas de cambio manifestadas

en las narrativas infantiles están en un compendio de prácticas saludables, de amistad y solidaridad con los entornos sociales y naturales.

Desde luego, las estructuras de poder social se pueden evidenciar en los imaginarios infantiles y desde las dinámicas escolares, donde hay unos que ordenan y otros que obedecen; a veces no se admiten otras percepciones. Cuando se socializaron las narrativas de los valores para la convivencia en la Institución Educativa Academia Militar José Antonio Anzoátegui, se observó una comunicación vertical: los estudiantes son los que acatan y las formas de relacionarse dependen de un modelo propuesto por los adultos para ejercer la autoridad desde el obediencia. Es de anotar que la opinión infantil, al no tener peso argumentativo, pierde la orientación de los procesos de aprendizaje acordes a las formas de aprender, a la edad y en relación con los contextos socioculturales. Entonces, en este esquema de comunicación la autonomía, el libre pensamiento, la promoción de la creatividad y la gestión son borradas. Por ende, la construcción de una ética para transformar las realidades y conseguir el bienestar se convierte en un asunto de ardua labor.

En el Colegio el Bosque, donde la metodología de trabajo consistió en construir proyectos de aula con los niños y las niñas, se encontró una vigorizada autoestima en el grupo de estudiantes, actitud de vida que supera las burlas y fortalece las relaciones sociales. En las actividades de clase se evidenció la puesta en práctica de la creatividad, el reconocimiento, el compartir y la solidaridad. Este panorama es el cimiento de la ética para la paz, el bienestar y la alegría. No obstante, la escuela requiere de una mayor participación de la familia en los procesos pedagógicos y de construcción ciudadana.



Esa falta de compromiso de la familia se nota en las escuelas ubicadas en zonas de pobreza e inseguridad. Por ejemplo, en la institución Enrique Olaya Herrera, sede San Bernardo, comuna 10, la infancia y los docentes describen familias que no están preparadas para asumir responsabilidades de padres: unos por el tiempo, ya que muchos salen a la calle a trabajar, otros porque hacen parte del mundo delincriminal, y otros porque solo ven la escuela como el espacio que les permite recibir el subsidio del gobierno y conseguir el alimento para sus hijos.

Para agregar, la familia y la escuela requiere la presencia de la administración local y la empresa privada para que gestionen políticas sociales que integren a la niñez, a la mujer y a los jóvenes en proyectos de emprendimiento y de formación ciudadana. Así mismo, la escuela y las comunidades deben profundizar en la

construcción ética de la realidad para formarse en humanismo, ciudadanía y liderazgo. Así se reconstruyen el sentido de pertenencia, el poder de decisión y participación social, y las actitudes para proteger y defender la vida.

Permitir a los niños y niñas la interacción social desde la expresión creativa fortalece sus habilidades comunicativas, consolida ambientes agradables de aprendizaje y robustece la autoestima, todas herramientas para superar el miedo, reflexionar sobre las realidades y animar las iniciativas de construir en comunidad. Las experiencias infantiles en estos territorios dejan ver a través de la expresión y las narrativas aquellas realidades que viven los niños y las niñas: los maltratos, los miedos y todas aquellas prohibiciones que impiden su adecuado desarrollo de las emociones en esta etapa de vida.

## Referencias

- Barthes, R. (1970). Introducción al análisis estructural de los relatos. En *Análisis estructural del relato* (pp. 9-43). Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Certeau, M. de. (2000). *La invención de lo cotidiano: el arte de hacer 1*. Trad. A. Pescador. Ciudad de México: Cultura Libre.
- Gaspar, L. y Lozano, J. (2015-2016). *Prácticas comunicativas para la convivencia en el colectivo infantil 'Gestores de Convivencia' del asentamiento Álvaro Uribe Vélez, comuna 10, Neiva. 2015-2016* (tesis de maestría). Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia.
- Korsbaek, L. (2016). El texto antropológico: Bajtín, el texto y la etnografía. *La Colmena*, 9, 16-29. Recuperado de <https://lacolmena.uaemex.mx/article/view/5230>
- Leff, E. (2006). Ética por la vida. Elogio de la voluntad de poder. *Polis. Revista Latinoamericana*, 13. Recuperado de <https://journals.openedition.org/polis/5354>
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

R E V I S T A

ING

NiS

C I E N T Í F I C A

# Pautas para publicar en *IGNIS*

## Revista de la Escuela de Comunicación y Bellas Artes

La revista está dirigida a estudiantes, docentes y egresados de la Escuela y a otros interesados en compartir resultados de investigación asociados a las siguientes líneas temáticas:

- ▶ Experimentación, conservación y aplicación de tecnologías de comunicación y diseño.
- ▶ Gestión y emprendimiento en la creación de industrias culturales y creativas.
- ▶ Investigación histórica en poéticas de la imagen en la visualidad cultural.
- ▶ La pedagogía en los escenarios de creación.

### Tipología de artículos (según Colciencias):

- ▶ Artículo de investigación científica y tecnológica: documento que presenta de manera detallada los resultados originales de un proyecto de investigación. La estructura por lo general utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y discusión.
- ▶ Artículo de reflexión: documento que presenta resultados de investigación, desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.
- ▶ Artículo de revisión: documento que surge de una investigación en la que se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones, publicadas o no, sobre un campo en ciencia o tecnología con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar un cuidadosa revisión bibliográfica.

### Revisión y ajustes

Los artículos que cumplan con las especificaciones y satisfagan los criterios establecidos por el Comité editorial serán preseleccionados. Para lograr que el documento sea finalmente seleccionado y publicado, el autor tendrá que ajustarse al tiempo que los editores de *IGNIS* consideren prudente para que haga cambios pertinentes al escrito y luego lo retorne con sus respectivas modificaciones, si así se llegare a necesitar. El envío del texto y de la cesión de derechos implican la aceptación del Reglamento de Publicaciones de la Dirección Nacional de Investigaciones.

## Pautas de presentación

Los artículos deben cumplir con los siguientes parámetros:

- a) Extensión entre doce (12) y quince (15) páginas (6000 palabras aproximadamente, esto incluye los pies de página y referencias).
- b) Ser entregado en formato Word, tamaño carta, márgenes de 2,54 cm, espacio y medio de interlineado, letra Times New Román 12 puntos.
- c) Tener el título y un resumen en español o en el idioma escrito y en inglés.
- d) El resumen o *abstract*, sin superar las 150 palabras debe describir la esencia del artículo.
- e) Tener entre tres y seis palabras clave en el idioma en que esté escrito y en inglés. Se sugiere que estas coincidan con el Tesauro Unesco.
- f) Los datos académicos del autor y su filiación institucional deben ser anexados en otro archivo Word.
- g) Todos los cuadros, gráficas, diagramas y fotografías serán denominados "Figuras", las cuales deben ser insertadas en marcos o cajas de línea delgada, numeradas, en orden ascendente, e identificadas y referenciadas en el texto mediante un pie de foto. Estas deben ser enviadas en formato .jpg o .tiff de alta resolución, es decir, de 300 pixeles por pulgada (ppp).
- h) Todos las figuras representadas por mapas deben estar: (1) enmarcadas en una caja de línea delgada, (2) estar geográficamente referenciadas con flechas que indiquen latitud y longitud o con pequeños insertos de mapas que indiquen la localización de la figura principal, y (3) tener una escala en km.
- i) El autor debe emplear los pies de página estrictamente en los casos en los que desea complementar información del texto principal. Los pies de página no se deben emplear para referenciar bibliografía o para referenciar información breve que puede ser incluida en el texto principal. Se exceptúan aquellos casos en los que el autor desea hacer comentarios adicionales sobre un determinado texto o un conjunto de textos alusivo al tema tratado en el artículo.
- j) Cumplimiento de las normas APA sexta edición

## Parámetros para la presentación de reseñas

Las reseñas deben cumplir con los siguientes parámetros:

- a) Extensión entre tres (3) y cinco (5) páginas.
- b) Ser entregada en formato Word, tamaño carta, márgenes de 2,54 cm, espacio y medio de interlineado, letra Times New Román 12 puntos.
- c) Los datos académicos del autor y su filiación institucional deben ser anexados en otro archivo Word.

R E V I S T A

ING

NIS

C I E N T Í F I C A

R E V I S T A



INGENIEROS

The title 'INGENIEROS' is rendered in a large, white, outlined, sans-serif font. It is superimposed on a grid of images. The top two rows of the grid show a dark, textured surface with small, bright, star-like highlights. The bottom two rows show a red fabric surface with a repeating pattern of golden, conical structures. The letters 'I', 'N', 'E', 'R', 'O', and 'S' are positioned over the top two rows, while 'G', 'I', 'E', 'R', 'O', and 'S' are positioned over the bottom two rows.

C I E N T Í F I C A