

El retorno de la mano sensible más allá del click

The return of the sensitive hand beyond the click

Álvaro Rubiano Espinosa



Cómo citar: Rubiano-Espinosa, A. (2020). El retorno de la mano sensible más allá del click. *Ignis* (14), 30-43
DOI:



Resumen

Esta exposición tiene como objetivo la reflexión sobre una práctica pedagógica en el Diseño Gráfico, que permite la confluencia de dos generaciones en el contexto formativo: la que enseña y la que aprende. La primera está conformada por los docentes, quienes en su mayoría podrían clasificarse en la categoría de “inmigrantes digitales” (Prensky, 2001). La segunda, conformada por los estudiantes, en su mayoría pueden ser considerados como “nativos digitales”. Es decir, en este grupo el entorno virtual ha definido y condicionado aspectos de su cotidianidad, que permean también su forma de expresión y proyección artística. La idea de este artículo es desarrollar una propuesta para retomar el aspecto sensible y la manifestación gráfica del estudiante mediante la experiencia de “sentir” de nuevo la materialidad de las técnicas tradicionales de expresión, como el dibujo a mano, el boceto, la pincelada y el uso consciente del color. Todo esto se presenta desde la experiencia de un taller de grafiti, que permitió ver diferentes aspectos de la tensión entre lo digital y lo análogo, así como reconocer el vasto panorama de posibilidades de creación antes de incursionar en el mundo digital o virtual, esto es, en el “no espacio”, como lo denomina Brea (2004). Para este objetivo, los estudiantes experimentan la sensación del espacio, del color, del volumen y la perspectiva, configurando un escenario de reflexión sobre el valor de la experiencia como productor de conocimiento, y sobre la percepción sensorial como una relación directa con el mundo circundante, enfatizando en el reconocimiento del espacio vivo más allá de lo que ofrece el computador como herramienta máxima.

Palabras clave:

Experiencia artística, grafiti, sociabilidad, técnicas tradicionales de expresión, trabajo colaborativo

Abstract

This dissertation aims to reflect on a pedagogical practice in Graphic Design, which allows the confluence of two generations in the educational context: the one that teaches and the one that learns. The first is made up of teachers, most of whom could be classified in the category of “digital immigrants” (Prensky, 2001). The second, made up of students, most of whom can be considered as “digital natives”. In other words, in this group the virtual environment has defined and conditioned aspects of their daily lives, which also permeate their form of expression and artistic projection. The idea of this article is to develop a proposal to resume the sensitive aspect and the graphic manifestation of the student through the experience of “feeling” again the materiality of traditional expression techniques, such as hand drawing, sketching, brushstrokes and conscious use of color. All this is presented from the experience of a graffiti workshop that allowed us to see different aspects of the tension between the digital and the analog, as well as to recognize the vast panorama of creation possibilities before venturing into the digital or virtual world, in the “no space”, as Brea (2004) calls it. For this purpose, students experience the sensation of space, color, volume, and perspective, configuring a scenery for reflection on the value of experience as a producer of knowledge and on sensory perception as a direct relationship with the surrounding world, emphasizing the recognition of living space beyond what the computer offers as a maximum tool.

Keywords:

Artistic experience, collaborative work, graffiti, sociability, traditional expression techniques

Introducción

El papel de todo creador de mensajes (textuales, visuales, etc.) compromete una reflexión constante sobre su rol en la construcción de sociedad, del impacto de su trabajo, en su contexto local-global y, a nivel individual, sobre su permanencia activa en el campo de la producción. Esta reflexión individual implica, en el campo del diseño, una constante revisión de procesos, de capacitación técnica, de integración de herramientas digitales, que permitan la optimización del tiempo y de recursos, de actualización de lenguajes e imaginarios y, finalmente, de prácticas sensibles que posibiliten conectar eficazmente el discurso visual con un público, cada vez más estudiado y analizado en profundidad, y que contribuya a la contundencia del mensaje, de acuerdo a los parámetros establecidos por el cliente (la sociedad de consumo).

Reconstruirse permanentemente es una tarea de toda actividad creativa, y el diseño no puede estar ajeno a esta dinámica. Sin embargo, la concepción social que ubica al diseñador en un plano meramente técnico ha formado en la sociedad una connotación negativa sobre las capacidades profesionales y no sólo artísticas que integran al comunicador, desdeñando su fortaleza en la producción de mensajes, no sólo como mediador en el proceso gráfico tradicional, sino condicionando su trabajo a los gustos e intereses de terceros, cada vez más convencidos de la importancia de sus requerimientos. Tal relación se observa en este esquema:



Precisamente allí radica la necesidad de buscar de nuevo la esencia del artista que debe constituir a cada diseñador; esa capacidad de ver el mundo de forma diferente, de tamizar los mensajes, de proponer una visualidad distinta que propenda por el uso de nuevas técnicas —no solo las digitales— y que permita la incorporación de estéticas propias. Es decir, romper con la homogeneización en lo que se dice y el afán unificador en lo que se ve; un fenómeno actual ligado al consumo, donde el manejo de la imagen es tan importante como lo fue el discurso años atrás.

Este nuevo profesional debe contar en su formación con herramientas que le brinden muchas posibilidades, que lo acerquen a la realidad, que lo conecten —más allá del mundo virtual, que ya conoce— con el mundo real; debe experimentar de nuevo con el papel, con la pared, con la tinta, con el grupo; debe reconocer la destreza de la mano cuando tiene un pincel ante un espacio en blanco, antes de simular un trazo en un computador; debe percibir el color y sus matices en el mundo real para después entenderlo y simularlo con el manejo de software en la pantalla. Algo que, por lo demás, es válido en el campo de la expresión.

Respecto a la incorporación progresiva de las herramientas digitales en diferentes campos, en el plano gráfico es donde más ha demostrado un alto nivel de desarrollo, mejorando los procesos, perfeccionando los acabados, facilitando la reproducción en diferentes medios y disminuyendo los tiempos de producción. Como lo advierte Heidegger (1994), es imposible prescindir de la técnica (y de la máquina). Al mismo tiempo, es necesario no mantener una relación de servidumbre con ella; es preciso no quedar bajo su control, de lo contrario, nos convertiríamos en “pilas” para la propia alimentación de la máquina.

Este fenómeno también está afectando a los profesionales especializados en dicha labor, ya que se considera diseñador gráfico a cualquier otro profesional —algunas veces de carreras afines— que cuente con un computador y maneje medianamente un software. Sin duda alguna, esta es una consecuencia de la visión instrumental de las tecnologías, y el reflejo de la poca o nula exigencia en el consumo de lo visual en nuestra sociedad. Quizás uno de los factores que determina el nivel de desarrollo de una comunidad es la construcción de sus escenarios simbólicos a partir de las imágenes que le son comunes a su contexto, a su sentir. Cuando no lo hacemos, o dejamos que nuestra mirada sea ajena o colonizada, perdemos parte de nuestra identidad

Cuando la imagen no toca el núcleo de su problemática epocal, sólo se proyectaría como espectáculo administrado por las industrias del entretenimiento, obediente y sumida en la lógica de la contemporánea estetización difusa del mundo que acontece como generalización a la totalidad de las formas de producción visual y cultural. (Brea, 2004, p. 32)

Este estudio busca llegar al factor diferenciador, a la esencia del artista que convive con el creativo-técnico; a aquel personaje con múltiples respuestas frente a un problema gráfico de comunicación, pues la conducta común en los estudiantes de diseño es limitarse a una sola posibilidad ante un reto y aferrarse obstinadamente a la “única” idea creativa que, por lo general, es común a todos.

Los participantes del estudio son 12 estudiantes de segundo cuatrimestre de Diseño Gráfico, inscritos en la escuela Lasalle College International (LCI). El trabajo consiste en la construcción de una estrategia pedagógica y unidad didáctica definida como un taller de grafiti, que permitirá exponerlos a nuevos escenarios “reales” no digitales que los confronten y los alejen de su espacio cotidiano de confort y tranquilidad, como lo es el virtual a través del computador. Se busca que conciban su trabajo con respeto y dedicación, porque la fugacidad de la producción digital se rompe cuando el proceso requiere mayor tiempo de planeación, de producción, de contemplación y, finalmente, de reflexión. En la creación de la imagen, el tiempo de reflexión debe corresponder con el tiempo de realización.

Conocer sus experiencias, documentarlas y reflexionar sobre sus posibilidades en la didáctica que lleva cada docente de la carrera es la meta que queremos alcanzar. Para ello, formulamos la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son las percepciones que tiene un grupo de nativos digitales de una experiencia artística no-digital?

Revisión de la literatura

En la exploración de literatura académica cercana al objeto de investigación, se pudieron establecer tres grandes descriptores para hallar una ruta de sentido: pedagogía del diseño, experiencias artísticas no digitales e investigaciones en diseño. A continuación, las presento detalladamente.

Pedagogía del diseño

En una propuesta dirigida a docentes, Carlos Moreno (2009) plantea el desarrollo de material propio para la enseñanza con énfasis en los “prosumidores”, como reciente generación de creadores y a la vez consumidores de lo visual. Se fundamenta en aspectos como la baja mejoría en el aprendizaje con la mediación de dichas herramientas didácticas, pero a su vez plantea la necesidad de evolucionar en metodologías enfocadas a la conexión con la realidad de los estudiantes para que haya una verdadera apropiación de su rol como comunicador. De la misma manera, reflexiona sobre la relación docente-alumno como vínculo emocional y afectivo en el crecimiento de cada actor de la experiencia pedagógica.

Otro aporte en la apertura a un horizonte epistemológico lo hace Eugenia Sánchez (2008), quien muestra la convergencia de lenguajes, códigos y señales en el discurso, que resultan de las interacciones de la labor del diseñador, de sus vivencias, realidades y sus interpretaciones. Para ello, apela a la función estructural y lógica del mensaje; a la expresividad, propia de la construcción individual de su existencia.

Experiencias artísticas no digitales

En el campo de las experiencias artísticas no digitales, Alapont *et al.* (2008) invitan a una metodología activa en el aula, potenciando el papel del estudiante en su aprendizaje, mediante los proyectos de ideación y representación. Se busca fomentar la experimentación con materiales y texturas, el dibujo, el papel y sus pliegues, para concretar diferentes representaciones de un proyecto, en este caso, arquitectónico. Se concluye con esta práctica que se deben abordar diferentes caminos para mezclar técnicas y saberes; asimismo, se debe reconocer la voz de los estudiantes para evaluar las nuevas destrezas y su pertinencia con el proceso. Los resultados son positivos en el campo de la motivación y en la creatividad.

Por otro lado, Ricardo Horcajada (2001) nos muestra cómo una imagen se incorpora al mundo de las experiencias y las ideas, ubicándonos en una posición particular de acuerdo con el sentido que le otorguemos. En la iconósfera, las imágenes se dividen en: las de carácter positivo y ejemplarizante; las imágenes “artísticas”, o de carácter negativo y dirigido; y las imágenes publicitarias. Dicha relativización se fundamenta en la libre elección del individuo para el uso de los valores que residen en la imagen.

Investigaciones en diseño

La interacción de docentes y estudiantes en el proceso de formación plantea diferentes maneras de enseñar, de documentar dichos procesos y profundizarlos mediante su indagación. Es así como Atuesta (2011) se centra en los procesos de digitalización en el aula de diseño, bajo tres pilares, que son: pedagógicas, medios digitales y el diseño. El proyecto buscó, inicialmente, un espacio digital para la resolución de problemas de aprendizaje, pero resultó limitado y se optó por la implementación de un método de diseño —llamado “Nido digital”— que involucrara las herramientas digitales como una estructura pedagógica.

Luego de la revisión, concluimos que la literatura consultada interroga cómo la cibercultura está atravesando la producción material de quienes se aventuran en el diseño gráfico, para fortalecer o reducir las posibilidades creativas y comunicativas. Allí, se instala además la pregunta por las prácticas de enseñanza que guían estos procesos formativos y por los retos que la contemporaneidad impone a maestros y estudiantes, que encuentran en las artes visuales modos de expresión de sentido y significado de la realidad.

Metodología

Para el desarrollo de este proyecto se recurrió al enfoque cualitativo con un tipo de investigación denominado “Investigación acción educativa”, que vincula la labor docente como un proyecto en estudio, reflexionando sobre su práctica y que, al transformarla junto a los estudiantes, plantea cambios o alternativas de solución y, de esta manera, produce conocimiento (Briceño, 2012). Para Hugo Cerda (1991), la investigación cualitativa pretende el análisis de fenómenos a partir de las propiedades o “cualidades” que hacen único un objeto o, en este caso, un comportamiento observado. Utiliza múltiples fuentes, métodos e investigadores para estudiar un problema o tema, los cuales convergen en torno a un punto central del estudio, denominado “Principio de triangulación y convergencia”.

Se relacionan las fuentes de datos entre sí con la teoría correspondiente y se ratifican con la visión de los investigadores. Una comprensión basada en el arte del análisis, en la definición de categorías, la comparación de resultados y elaboración de esquemas. Así mismo, la Unidad Didáctica es una unidad de programación de enseñanza con un tiempo determinado; se basa en la planificación de una actividad pedagógica con la finalidad de construir conocimiento, a partir de unos objetivos iniciales y con la participación activa de los estudiantes. Para este estudio se estructuró una Unidad Didáctica integrada por seis sesiones, cuyo eje fue la concepción y elaboración de un grafiti:

- Sesión 1. Introducción, charla con grafiteros
- Sesión 2. Reconocimiento de artistas, intencionalidades, procedimientos
- Sesión 3. El grafiti en Bogotá, narraciones e interpretaciones
- Sesión 4. Sensibilización, propuestas personales, temáticas y mensajes
- Sesión 5. Bocetación, cronograma, evaluación de espacios
- Sesión 6. Elaboración del grafiti, autoevaluación, conclusiones

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Según Jhon Elliot (1990), la investigación-acción interpreta “lo que ocurre”, desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos. Las acciones se interpretan en relación con las condiciones que ellas postulan, por ejemplo, como expresiones de la comprensión que el sujeto tiene de su situación y las creencias que alberga sobre la misma o de sus elecciones y decisiones. En este contexto, para la recolección de datos se diseñaron dos instrumentos que pudieran reconocer las variables que dieran sentido a la pregunta y, de esta manera, validarlos como interpretaciones organizadas, coherentes y confiables de la información obtenida. Esto incluyó, por una parte, el diseño de unas tablas de reconocimiento que abarcaran los conceptos generales de percepción en las diferentes etapas de la realización del grafiti, a saber: observación, bocetación, realización y reflexión.

Figura 1. Tabla de Expresión (producción de la obra)

Expresión (Producción de la obra)
Espacio de trabajo (Dimensión, irregularidad de la superficie, iluminación (sol natural) absorción, corrección de fallas)
Color (la materialidad, la pureza dificultad en la mezcla o preparación en cmyk, el brillo, la expresividad. Uso de armonías cromáticas o contrastes)
El Volúmen (la Sombra (sfumato), los trazos para dar la sensación de profundidad o 3D, simular una luz vs luz natural)
La Línea (Técnica utilizada para marcar el boceto, el grafismo espontáneo, la calibración, la expresividad, imagen bordeada o no)
La textura y detalle (captar los pequeños detalles, percepción táctil, diferencia la calidad de la superficie por un contacto material con ella)
La tipografía (rigidez o naturalidad, digital vs análoga. Volumenes, tamaños y proporciones entre las letras)
La proporción y perspectiva (Relacion entre los elementos. El manejo de unidad, las formas, la perspectiva: tamaño, sombras, texturas y detalle, llenos y vacíos, borrosidad o desenfoque, cerca o lejos, delante o detrás, color)
La composición (La Gestalt) Percepciones de las relaciones entre las formas, medición con el cuerpo, con otros referentes, dificultades para percibir el todo
La técnica (herramientas) características y descripciones de uso

Fuente: elaboración propia

Estas tablas se diseñaron para que los participantes anotaran sus observaciones en cada aspecto asociado a la creación de un grafiti: el espacio de trabajo, el color, la línea, el volumen, etc. Cada aspecto contiene diferentes descriptores que puedan orientar los datos hacia una respuesta concreta y puntual del tema mencionado.

Por otra parte, incluyó la realización de una entrevista semiestructurada que permitiera conocer de primera mano los sentires, emociones y opiniones de los participantes, explorando —desde su propio relato— aspectos concernientes a la práctica, tales como el trabajo colaborativo, el uso de materiales tradicionales, la textura de la pared en la pintura del grafiti, la relación del proceso con su entorno digital, etc.

Figura 2. Tabla temática de la entrevista

Categoría	Unidad de sentido	Caracterización de la unidad de sentido	Pregunta guía de la entrevista
Sensibilidad y exploración	Conocimiento simbólico y estético	Permite la reflexión a través del juicio perceptivo, de la inferencia formada a partir de los datos de la sensación de los sentidos.	- ¿Por qué el miedo a la experiencia de pintar en la pared? - ¿Cómo fue el aporte de esta actividad a su trabajo en el campo digital?
Liberación expresiva	El error, la corrección, la expresividad, la espontaneidad	El concepto de error sería imposible de concebir sin la idea de previsión	- ¿De que te liberaste con esta actividad? - ¿Qué te oprimía? - ¿Cuál es el temor al error?
Colectividad creadora	La colaboración y el trabajo en grupo	Permite reconocer diferentes tipos de habilidad en los miembros del equipo	- ¿Cómo sintieron el trabajo en grupo? - ¿Cómo fue esa interrelación comparado con la socialidad en sus redes sociales, el encuentro en Facebook? - ¿Hay cooperación en las redes?

Fuente: elaboración propia

De igual manera, se incluyeron datos recogidos por el investigador en su diario personal, donde se recopilaban impresiones sobre la interacción de los participantes con su grupo tutor conformado por docentes “grafiteros”, quienes guiaron totalmente la actividad.

Figura 3. Alcances didácticos del uso de técnicas tradicionales de expresión

Alcances didácticos del uso de técnicas tradicionales de expresión (cuadro de observación)	
Items	Observaciones
Interacción profesor-alumno	
Dialogo didáctico: observación y escucha	
Preguntas: Individuales Clase en general Para inicial el dialogo	
Observación: Socialidad Participación Emotividad Recursividad	

Fuente: elaboración propia

Criterios de análisis de datos

Retomando nuestra pregunta de investigación, a saber: ¿cuáles son las percepciones que tiene un grupo de nativos digitales de una experiencia artística no-digital?, procedimos a la estructuración de una matriz que definiera claramente las categorías y permitiera sistematizar los datos por medio de los instrumentos de recolección y cruzarlos con aquellos conceptos encontrados en el marco teórico. Inicialmente, se revisó la configuración de la enseñanza de la educación artística, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2010), definiendo cuatro saberes indispensables:

Ser: Incluye todas estas habilidades, como la sensibilidad y la creatividad que supone hacer una obra artística

Saber: se refiere a la apreciación estética, la expresión plástica, descripción, aportes, características (el color, la línea, la forma, el volumen, el espacio, la proporción, etc.)

Hacer: contiene los conceptos para llevar a cabo la práctica, es decir, el proceso por el que se aprende a hacer la obra maestra. Técnicas y procedimientos artísticos.

Convivir: visibiliza las relaciones del ser con su entorno social y afectivo, permitiendo en el estudiante el desarrollo de competencias y valores para la vida en comunidad, enfatizando en el concepto del trabajo colaborativo en el arte.

De acuerdo con la Teoría fundamentada, como una metodología que permite construir conceptos teóricos fundamentados en un proceso organizado y riguroso, los datos inicialmente deben agruparse de acuerdo con una similitud conceptual o teórica que procure la emergencia de categorías. Este agrupamiento se examinó a la luz de los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y se complementaron con los aportes de Miguel Huertas (2005), catedrático de la Universidad Nacional, para el surgimiento de los tres campos de estudio y categorías que dieran respuesta a los objetivos de la investigación y a la pregunta planteada:

Percepciones cognitivas

Percepciones emotivas

Percepciones sociales

Resultados

La experiencia compartida por los participantes de la práctica artística proporcionó información valiosa para entender el nuevo *sensorium* que enmarca las fuerzas vitales que estimulan a esta generación digital. Desde su experiencia corporal, reflejada en la interacción con su entorno físico y social, hasta la conciencia de su propia expresividad, evidenciada en la manipulación del material tangible y palpable, mostraron una apertura hacia el campo del conocimiento sensible.

El dominio racional indispensable para la supervivencia en el mundo digital ha predominado en la mente de estos nuevos artistas, resultando en una dependencia expresiva limitada a las capacidades del computador. Esta investigación rompe esta barrera, emancipando la mente al presentar nuevos escenarios de creación y de técnica, en un ambiente colaborativo que, de la misma manera, confronta las presiones del

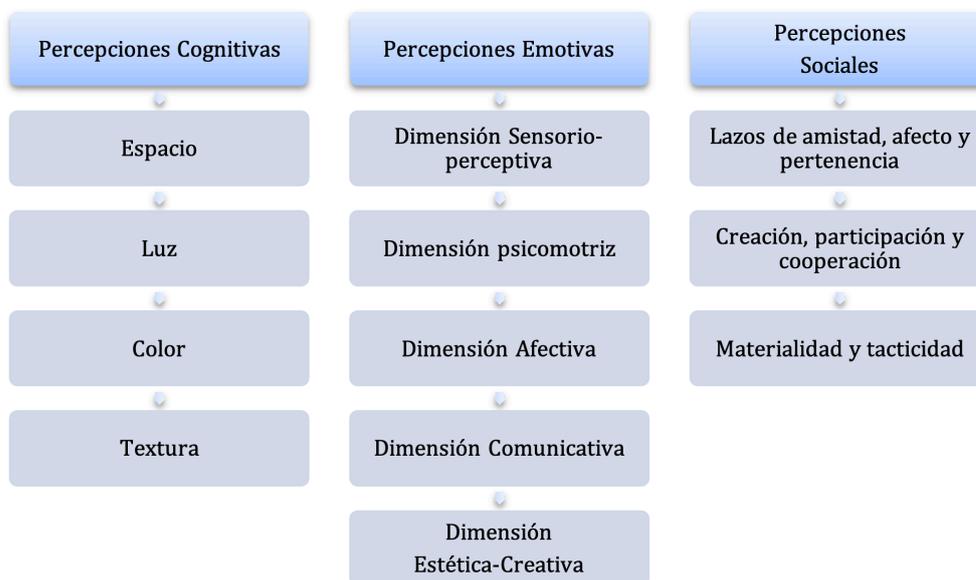
mercado por la individualización del trabajo. Del mismo modo, reconoce las transiciones y rupturas que se han producido en las técnicas de la producción artística, que deja como resultado un simulacro que, digitalmente, intenta lograr la sensación y textura del mundo vivo y real.

Para llegar a un análisis en los diferentes objetivos propuestos, definimos tres tipos de percepción que dan cuenta de los resultados obtenidos, a la luz de los instrumentos de recolección. Dicha triada, junto con la teoría, logran dar respuesta a la pregunta de la presente investigación. Para ello, se tomaron como referencia los cuatro saberes indispensables planteados por el MEN, para la enseñanza de la educación artística: el ser, el saber, el hacer y el convivir. Los múltiples espacios que se lograron consolidar dentro del Taller de Grafiti permiten hacer una mirada íntegra de las percepciones, desde ese marco de sentido de saberes indispensables, en los que prevalece la pregunta por el quién, no desde un sentido instrumental, sino subjetivo y contextual. Al respecto, Huertas (2005, p. 22) explica que:

lo artístico no está garantizado por el uso de materiales y formas, sabemos que su práctica es necesaria para la formación integral de la persona; pero no puede ejercerse de cualquier manera, porque un enfoque errado puede desvirtuar el cultivo de la sensibilidad y de la relación respetuosa con el entorno.

En ese orden, se constata que las percepciones propias de un grupo de nativos digitales, respecto a una experiencia artística no digital, se esquematiza en el siguiente diagrama:

Figura 4. Tipos de percepciones



Fuente: elaboración propia

El conjunto de percepciones cognitivas, emotivas y sociales que emergen de este proceso investigativo y se desglosan a continuación, responden a la comprensión de la experiencia artística a partir de los tres campos de estudio que, según Huertas (2005), rompen con las retóricas convencionales desde donde se ha abordado la enseñanza de lo artístico y sus condiciones epistemológicas: el conocimiento simbólico y estético, el conocimiento emocional y sensible, y el conocimiento corporal y social.

Relación con la “Cibercultura”

A manera de semejanza con las características básicas de las nuevas tecnologías de la información, interactividad, hipertextualidad y conectividad, referidos por Rocío Rueda (2007), planteamos un escenario donde retomamos los principios fundamentales de cada uno de ellos, para describir la relación entre la práctica artística vivencial y el lenguaje, y el discurso digital propio del uso de las tecnologías de la información y comunicación.

Interactividad

La interactividad principalmente significa “comunicación” y se refiere a la función bidireccional del mensaje. Es un entramado de conexiones que expanden nuestro cuerpo más allá de su alcance físico, encontrando un eco desde lo exterior o ajeno a mí. Estas proyecciones también se presentan en el mundo virtual, conformando comunidades tecnomediadas que establecen sus propias dinámicas para la participación activa y voluntaria en el proceso de dar sentido al mundo (Rueda, 2007). Sin embargo, cuando sujetos altamente digitales se piensan en interrelación “face to face”, es posible resignificar el acontecimiento de la interactividad análoga. Roberto, como participante de la investigación, así lo expresa:

[...] no es mucho más directa por el simple hecho de la pantalla; uno no ve todas las cosas de la misma manera que la otra persona, los colores, la ayuda no es la misma, la colaboración que se da en vivo, directamente, puede intervenir para ayudar o que lo ayuden, la interacción persona a persona, en vivo, es más real. Aunque haya cámaras en la pantalla, no es lo mismo que sentir la persona al lado, y como le dices las cosas, es diferente.

En nuestra experiencia artística, apreciamos la reivindicación de la oralidad como factor determinante y distintivo de la actividad. Aquellos que en la labor digital del aula concentraban su interacción al mensaje de correo o al celular, encontraron un espacio para el diálogo, para contar sus historias mientras pintaban. Esta oralidad les permitió “ser” como individuos dentro del grupo y facilitar su reconocimiento, ya no simplemente por su capacidad y habilidad tecnológica, sino por sus relatos e historias: Así lo describe Cairo, participante de la investigación:

Era un grupo muy bueno, los tres cuando nos ponemos una meta común lo damos todo. Sirvió para conocerlos más, en qué son buenos, en qué no tanto, en qué pueden ayudar, en qué los puedo apoyar, y ver cómo en la mayoría de los grupos se complementaban las habilidades de cada uno. Aunque obviamente hay choques de personalidades, de ideas, se llevaron a trabajar cordialmente.

Esta interactividad expresada en el diálogo, la escucha, la pintura, la sensación táctil, etc., favoreció el acercamiento de los participantes. La actividad se enriqueció por intercambio de información entre pares. No obstante, el acceso a la información es una fortaleza de esta generación y la construcción de conocimiento se hizo entre todos, como dice Martín Barbero (2002), “todo lo que sabemos, lo sabemos entre todos”. Roberto, participante de la investigación, hace la siguiente reflexión al respecto:

Yo pienso también que el problema es la percepción, cómo ve cada persona a través de la pantalla las cosas y digamos que en cuanto a la relación personal uno puede por redes, uno se mide un poquito más al decir las cosas, y hacerse entender es mucho más difícil, escribir y todo eso, así sea un video chat, si la conexión no es rápida, entonces hay pedazos que se pierden entonces —él me dijo eso pero yo no me di cuenta— o si está escribiendo algo, una cosa es lo que escribe y otra lo que pensó y el otro leyó e interpretó, entonces

es mucho más complicado de definir eso por ahí. Darse a entender en una pantalla es más difícil, el flujo de trabajo es complicado, el entorno de cada uno puede ser diferente, la pantalla en un trabajo colaborativo nos muestra solo una parte y falta la forma de ver el contexto, las teclas, la luz etc. Solo se ve el resultado en la pantalla y el resto se asume.

La interacción a través del dispositivo demuestra la pérdida de las percepciones de la gestualidad, de la interpretación de una mirada o el uso del “paralenguaje”, propios de la evolución comunicativa del ser humano.

Conectividad

Este término está asociado a la conexión del sujeto con el entorno. En este caso, a su ecosistema comunicativo que, desde lo colectivo, valora también su individualidad como eje integrador. La conectividad se piensa como el sujeto frente a la pantalla, pero en nuestra experiencia lo relacionaremos con el encuentro del artista con la materialidad de su obra. La voz de Carlos, uno de los participantes del estudio, muestra que la conectividad se relaciona íntimamente con el error, con el miedo, con el plan de diseño y rediseño, con la imagen y la composición:

El aporte de perder el miedo al error básicamente, pues porque trabajamos con algo tan grande que sabíamos, que le perdimos el miedo a que toca devolvernos mucho, que toca arreglar mucho si se comete un error, entonces ya ver piezas más pequeñas y decir: Bueno, no importa, si la embarramos, ya repetirla. Si hicimos algo más grande y repetimos, hacer algo a menor escala será más sencillo, entonces creo que fue ese perder el miedo un poquito a tener que repetir las cosas, y a errar, y el miedo a que suceda algo que no está conforme al plan es lo que lo altera a uno. Uno ya tiene definido qué va a hacer y un manchón o una línea que se salga del plano original, entonces uno entraba en caos y todo no funcionaba, entonces tocaba repetir y arrancar de cero; yo creo que el aporte fue eso, perder el miedo y que nos dejara errar, fue bueno. Pasó una línea de más, una pincelada de más, una imagen de más no importa, ya sabemos que no es terrible y se puede arreglar fácil... es básicamente el errar y dejar de pensar que todo lo que hice no sirvió... poder estar más tranquilo de que con los errores no necesariamente toca volver a empezar de cero, sino que se puede continuar y arreglar el error con algo o hacerlo parte de la composición.

Uno de los objetivos de la práctica consistía en trasladar al grupo de artistas fuera del aula —inundada de pantallas y computadores— para re-conocer el muro como espacio de expresividad. La finalidad era propiciar la conectividad del ser racional y lógico de la oficina o el estudio, con el artista espontáneo y libre (espacial, mental y técnicamente), que raya en una pared sin importar las estrictas normas sobre la estética en la gráfica contemporánea. Esta conexión procuraba la liberación de la expresión sobre la idea de perfección impuesta por la academia; una variación donde proliferó el entorno natural lleno de luz, de viento e imperfección, diferente a la pantalla, que buscó la concientización del mundo material, como complemento al trabajo digital, que hasta ahora se había venido realizando. Roberto, otro participante de la investigación, lo explica así:

Si, es cómo el ejemplo de cuando nos están enseñando a colorear, a no salirnos de la raya, porque eso es un error, entonces al encontrarnos con algo donde sí podemos ser más libres, entonces nos restringimos de eso; de que tenemos que seguir la línea, que si queda un poquito chueca, no sé, tenemos que borrarla y volver a hacerla, entonces creo que es una de las cosas positivas que nos deja esto; que tenemos que soltarnos, librarnos de eso y ser más espontáneos.

El hecho de intervenir un muro con un grafiti evidencia un espíritu contestatario y clandestino por parte de su autor. La naturaleza “anónima” del grafitero llena de regocijo a quien quiere expresar su pensamiento abiertamente. Esta pieza, además de permitir la apertura a la mirada del transeúnte distraído, también puede hacer presencia en el mundo virtual a través de las redes sociales, una conectividad que —teniendo como excusa la obra— puede integrar los dos mundos aquí referenciados como objeto de estudio, pero que enfatiza en el encuentro con el espacio físico y el redescubrimiento de su dimensión y textura, como lo comenta otro de los participantes, en este caso Nicolás:

Lo más complicado es el trazo en un formato tan grande; estamos hablando de que estamos acostumbrados hoy en día a la tecnología, a estar encerrados en una pantalla de un computador, a los celulares, entonces encontrarnos con un espacio tan grande que al mismo tiempo es algo manual, nos restringe a que no nos podemos equivocar tanto porque no es simplemente dar [Control z] y volverlo a hacer, no es así de fácil, es el miedo de comenzar, algo nos limita, pero cuando uno empieza, como que se suelta.

Hipertextualidad

Además del distanciamiento del escenario digital y la apertura a la libre expresión, la creación de las imágenes en la pared tiene diversas lecturas; una de ellas, la hipertextualidad. Esta se relaciona con lo “no lineal”, que consiste en el acceso interactivo a cualquier contenido desde cualquier parte, redefiniendo conceptos de distribución, entrega, memoria, etc. En nuestro estudio, la asociaremos con los procesos no lineales de aprendizaje que permitieron la estructuración del proyecto investigativo.

El aprendizaje colaborativo respondió a un contexto donde se definió “cómo aprendemos” y “dónde aprendemos”, revalidando la propuesta del cambio físico del salón de clase reemplazado por el muro en la calle, y por un trabajo colectivo, más allá de la intervención individual en una pantalla. Así pues, la hipertextualidad se relacionó con las narrativas expresadas a nivel colectivo e individual, dando cuenta de cómo las discursividades sobre el control, el temor, el plan de diseño, las redes afectivas, entre otras, se cruzan en una amalgama afectiva inter e intratextual, cuya finalidad es el bien común. El participante Carlos, así lo manifiesta:

Es complicada la experiencia del trabajo en grupo, por lo mismo, uno no controla todo. Entonces, es estar pendiente no solo de que lo mío salga bien o mal, sino que lo de los demás; es como querer tener el control de todo y es un poco difícil, porque una cosa es entendernos en un ambiente afuera. Digamos, no hay nada en juego, pero en un ambiente en donde alguno falla, si digamos esta segmentado en tareas que cada uno tiene y si algo llega a fallar, entonces no arrancamos, porque el del principio falló o el último no terminó. Creo que es un poquito estresante. Pero salió bien, porque como había tanto margen del error al improvisar, pues realmente no sucedió nada y perdimos un poquito también el miedo a eso, pienso que es lo que más a uno lo estresa del trabajo en grupo, que cuando mencionan “hagamos grupos”, todos empezamos a pensar en las personas que más controlada tenemos la situación. Cuando nos dicen “él grupo lo armamos”, ese es el mayor temor, buscamos a alguien que dé seguridad. De trabajar con los que sabemos. Pero también definimos qué es lo que hace mejor cada persona y encargarla de su parte y al sumar todo esto salga algo bueno [sic].

El aporte de dos o más individuos que trabajaron por una meta común permite un resultado de mayor valoración y significado para el grupo y para el sujeto como agente creativo. Esta forma de aprender adquiere un mayor alcance, toda vez que las obras producidas son el resultado de un proceso de experi-

mentación —del trazo y del error—, así como de un consenso y negociación, propios de todo encuentro creativo, que también resultó en un aprendizaje más allá de la técnica, pero integrado a la actividad. El participante Roberto así lo manifiesta en la entrevista:

Entonces es como aprender de los errores, digamos, uno se equivoca en algo manual y, en ese caso, uno puede corregir encima de la misma zona y ahí se puede hacer algo nuevo. Entonces, como que lo que me queda como aprendizaje es que en un trabajo [uno] se centra tanto en lo que toca hacer si uno se equivoca, borra y vuelve a empezar, como también en aprender a usar el error a mi favor. El trabajar en grupo, no es algo que hacemos muy común y menos en proyectos tan grandes, entonces es muy bueno hacer estas cosas en grupo, conocer a las otras personas.

El espíritu de colaboración fue imprescindible para la realización de la tarea. La hipertextualidad permitió la integración conjunta pero no continua de diferentes factores en los procesos de bocetación, producción y reflexión de la obra. La heterogeneidad del grupo determinó que el nivel de participación fuera amplio. Mientras algunos integrantes del grupo dibujaban y ajustaban el diseño, otros preparaban la pintura y el color adecuados. Otros dedicaban su tiempo a la consecución de referentes o manejo de relaciones con otros grupos para la consecución de materiales.

Al terminar la experiencia, la reflexión que más atrajo la atención se enmarca en los términos de “memoria colectiva” pues, a pesar de la buena disposición personal para el logro del objetivo, fue el impulso grupal el que motivó día a día el trabajo. Las apreciaciones del grupo mostraron su agrado por la recordación de una práctica única en la Escuela y que permitió la integración de personas tan disímiles en un tiempo y espacio tradicionalmente planeado para el trabajo digital. Roberto, participante, lo expresa como sigue:

[...] afortunadamente todos los integrantes competíamos [sic] ideas parecidas y, lógicamente, cada uno con ideas diferentes, pero ayudaba a complementar las cosas de los otros. Fue muy agradable trabajar en un grupo así; nos complementábamos, ayudábamos, si alguien decía que estaba mal, la otra persona no refutaba ni nada, simplemente entre los dos arreglábamos y se hacía algo mejor. Entonces fue un trabajo bastante ameno. En estos trabajos también se conoce a las personas, uno habla normalmente con una persona fuera de la universidad y cuando está en el trabajo quizás conoce cosas que afuera no muestra.

Conclusiones

Consideramos que la integración del conocimiento del mundo a través de la percepción, de forma libre y autónoma, permite que la experiencia sea un camino auténtico y obligado para la reestructuración de la formación artística.

La pintura del grafiti fue el escenario perfecto para conocer las diferentes sensaciones y percepciones de un grupo de estudiantes, quienes se definieron como “nativos digitales”. Aportó en su propia formación, en la medida que se enfrentaron a nuevos patrones de enseñanza, con docentes más abiertos a la expresión que a la excelencia y rigidez normativa. Permitió retomar el aspecto artístico en el Diseñador Gráfico que, tradicionalmente y por presiones consumistas, acelera sus procesos de formación, para producir materiales muchas veces insignificantes.

La experiencia es la apuesta al conocimiento en la práctica, en el hacer y en el error. De este modo, se engloban los intereses de esta investigación que también contempla la revisión del espacio individual como campo de conocimiento y formación, pero sujeto a un espacio comunal o colectivo, como eje articulador de la experiencia. Propiciamos un ambiente de liberación para los estudiantes que facilitó la expresividad, no sólo plástica —como se había planeado— sino verbal, gestual y comportamental. La experiencia se apropió desde lo individual para hacer parte de la memoria, individual inicialmente, y colectiva con el paso del tiempo. Esta liberación se puso en evidencia al romper —con dificultades— los cánones racionales que tanto exigen los docentes de la carrera, para sumergirse en la autonomía expresiva, espontánea y recursiva, privilegiando la emotividad, la contundencia del mensaje y la irreverencia de la imagen.

La sociabilidad nos permite reflexionar y encontrar aspectos comunes que se consideran vetustos, como la afectividad o la solidaridad, en la dinámica de los nativos digitales. Su producción y la relación que tiene la obra con su estado afectivo y social son campo inexplorado y será el docente, con su didáctica renovada, quien privilegie la espontaneidad y originalidad antes que la perfección, y quien resalte la capacidad de creación del joven y la significación de su obra; una labor compleja pero gratificante para la formación de una población proclamada como “digital” y que cuenta con más y mejores herramientas para la expresión, pero que padece uno de los rasgos característicos de las nuevas generaciones, a saber, la dificultad para comunicarse.

Referencias

- Alapont, J., Ferrer, C. y Mas, V. (2008). Combinación de metodologías activas en el aprendizaje del proyecto arquitectónico. Universidad Politécnica de Valencia. <https://www.aidu-asociacion.org/wp-content/uploads/2019/12/CIDU-2008-Valencia-107.pdf>
- Atuesta, J. (2011). Propuesta de un entorno digital como herramienta pedagógica para la interacción de docentes y estudiantes en la carrera de diseño industrial. [Tesis de grado]. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/8543/394157.2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Brea, J. (2004). *El tercer umbral. Estatuto de las prácticas artísticas en la era del capitalismo cultural*. CENDEAC.
- Briceño, D. [IESPPCREA] (3 de enero de 2012). *Conferencia 6: Apuntes de Investigación Acción Educativa (Parte 1)* [video]. <https://www.youtube.com/watch?v=RDImN6fsTBA>
- Cerda, H. (1991). *Los elementos de la investigación. Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. El búho.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Heidegger, M. (1994). *La pregunta por la técnica*. Ediciones del Serbal.
- Horcajada, R. (2001). *La constitución moderna de la imagen de sentido por medio del dibujo: para una definición del dibujo contemporáneo como imagen de sentido*. [Tesis de grado]. Universidad Complutense de Madrid. <https://docta.ucm.es/entities/publication/994ed3c9-3742-4c52-9732-29ad7710ff77>
- Huertas, M. (2005). *Límites y supuestos para la educación artística: un marco de referencia*. Universidad Nacional de Colombia.
- Martín, J. (2002). La educación desde la comunicación. EDUTEKA. Norma. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/SaberNarrar.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. Documento N° 16. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-241907_archivo_pdf_orientaciones_artes.pdf
- Moreno, C. (2009). *El diseño gráfico en materiales didácticos. Una investigación sobre el fortalecimiento del aprendizaje educativo*. CESAL. https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Moreno-14/publication/220014183_El_diseño_gráfico_en_materiales_didácticos_Una_investigación_sobre_el_fortalecimiento_del_aprendizaje_educativo/links/02faf4f3a985da7275000000/El-diseño-gráfico-en-materiales-didácticos-Una-investigación-sobre-el-fortalecimiento-del-aprendizaje-educativo.pdf
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, digital immigrants, on the horizon*. <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Rueda, R. (2007). *Para una pedagogía del hipertexto. Una teoría entre la deconstrucción y la complejidad*. ANTHROPOS.
- Sánchez, E. (2008). Las pedagogías del diseño. *Actas de diseño*, 4, pp. 206-208. <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/actas/article/view/3279>