

**LITERACIDAD CRÍTICA DESDE UNA CONCEPCIÓN EDUCATIVA POSMODERNA:
ENTRAMADOS DISCURSIVOS SOBRE ARTES VISUALES EN DISEÑO GRÁFICO**

LITERACIDAD CRÍTICA DESDE UNA CONCEPCIÓN EDUCATIVA POSMODERNA

AUTORES: Hishochy Delgado Mendoza¹Autor Fernando Herraiz García²Maylín Alonso Castillo³Karina Mariela Cedeño Díaz⁴DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: hdelgado@itsjapon.edu.ec

Fecha de recepción: 12-04-2020

Fecha de aceptación: 08-06-2020

RESUMEN

El discurso derivado de la lectura y escritura constituye un ingrediente esencial para adentrarnos en las relaciones de aprendizaje de los estudiantes de Diseño Gráfico a la hora de enfrentarse al pensamiento crítico al abordar temas relacionados con las artes visuales. Disímiles miradas o propuestas desde las posibilidades que ofrecen la literacidad crítica y las prácticas discursivas postmodernas, serán los senderos o variables que nos permitirán favorecer pensamientos teóricos de los estudiantes. En el presente texto, realizaremos un análisis sobre los contextos de literacidad, la relación existente entre la lectura, la escritura y los diálogos emergentes con la crítica postmoderna como constructos ideológicos y sociales. Es por eso que resulta importante abordar nuestro objeto de estudio desde un concepto amplio del término “texto”, desde algunos rasgos postmodernos, las funciones de la escritura, los escenarios de la escritura crítica y la multiplicidad de dimensiones que brinda la lectura para que el estudiante consolide un discurso fundamentado en las prácticas interpretativas y escriturales respecto a las artes visuales.

PALABRAS CLAVE: literacidad crítica; discursos; crítica de arte; artes visuales; diseño gráfico.

¹ Licenciado en Historia del Arte, Facultad de Artes y Letras, Universidad de La Habana, Cuba (2004-2009); Magíster en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica del Ecuador (2012-2015); Especialista en Educación para una Ciudadanía Intercultural + Titulación Universitaria en Interculturalidad para Maestros y Profesores, Universidad de Nebrija, España (2018) y Doctor o PhD en Artes y Educación, Facultat de Belles Arts, Universitat de Barcelona, España (2015-2019). Líder del grupo de Investigación *Ethopus: ética, artes y educación*, www.ethopus.com. Profesor Titular Auxiliar II en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador sede Santo Domingo, Ecuador. E-mail: dmh@pucesd.edu.ec Coordinador de Investigación y docente de Filosofía en el Instituto Superior Tecnológico Japón, Ecuador. E. mail: hdelgado@itsjapon.edu.ec

² Profesor de Antropología y Sociología del Arte en la Universitat de Barcelona, España (2009-2020), Miembro del grupo de investigación *Esbrina* <https://esbrina.eu/es/inicio/> Doctor o PhD en Artes y Educación, Universitat de Barcelona (2009), España. E-mail: f.herraiz@ub.edu

³ Licenciada en Historia del Arte, Facultad de Artes y Letras, Universidad de La Habana, Cuba (2004-2009); Maestrante en Innovación en Educación, Pontificia Universidad Católica del Ecuador (2019-2020). Profesora de Apreciación cinematográfica en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. E. mail: malonsoc@pucesd.edu.ec

⁴ Ingeniera en Gestión Turística y Preservación Ambiental, Universidad Tecnológica Equinoccial, Ecuador (2008-2017), Coordinadora del Centro de Idiomas y docente del Instituto Superior Tecnológico Japón. Ecuador. E-mail: kcedeno@itsjapon.edu.ec

CRITICAL LITERACY FROM A POST-MODERN EDUCATIONAL CONCEPTION: DISCURSIVE ENCLOSURES ON VISUAL ARTS IN GRAPHIC DESIGN

ABSTRACT

Writing, discourse and reading are the essential ingredients to get into the relationships that Graphic Design students can establish when facing critical discourse when it comes to issues related to the visual arts. Different views or proposals from the possibilities offered by critical literacy and postmodern discursive practices will be the paths or variables that will allow us to deepen the redesign of the theoretical thinking of students. We will carry out an analysis of literacy contexts, the logical relationship that exists between writing and reading, and their dialogue with postmodern criticism to reveal the ideological and social connotation of the written code. That is why it will be imperative to approach our object of study from a broad concept of the term "text", from some postmodern features, from the functions of writing, from the scenarios of critical writing and from the multiplicity of dimensions provided by reading so that the student consolidates a solid discourse against the dazzling universe of visual arts.

KEYWORDS: critical literacy; discourses; art criticism; visual arts; graphic design.

INTRODUCCIÓN

Escribir es un asunto de devenir, siempre inacabado, siempre en curso, y que desborda cualquier materia vivible o vivida. Es un proceso, es decir, un paso de vida que atraviesa lo vivible y lo vivido.

Guilles Deleuze, *Crítica y clínica*

En relación con los entramados de las prácticas discursivas, escriturales en asignaturas relacionadas con las artes visuales para estudiantes de Diseño Gráfico, se pueden establecer relaciones más cercanas a las nuevas prácticas discursivas postmodernas. Las mismas exigen otras conexiones con la crítica, sobre todo, la crítica como práctica escritural que dan sentido y significado desde las perspectivas propias de las artes visuales. Un ámbito de estudio en el que los discentes y docentes de Diseño Gráfico conviven en múltiples asignaturas de la carrera.

Consideramos que es pertinente el presente estudio ya que “escribir es una macrohabilidad que envuelve también etapas que se inician cuando los significados o las ideas formadas en la mente del hombre buscan una imagen gráfica significativa de la variedad de elementos iconográficos de una determinada lengua (...)” (Rodríguez, 2007, p. 243). Por lo tanto, escribir es un modo relevante de generar pensamiento crítico.

Para ello, resulta necesario abordar también bibliografía pertinente con el objetivo de llegar a reflexionar en torno a cuestiones teórico-prácticas vinculadas con los tejidos que articulan la crítica postestructuralista, y “Es que, a estas alturas, la forma no parece relevante respecto al conjunto de relaciones, referencias y apelaciones a la experiencia de y con el espectador; y la educación de las artes no puede ser porfiadamente indiferente a estas condiciones” (Miranda, 2013, p. 4). De ahí advertimos, después de leer algunos textos de Ihab Hassan, Hal Foster, Jacques Derrida y Daniel Cassany, que los contextos de literacidad y la crítica requerían ser abordados desde los subterfugios de una escritura crítica postmoderna.

Fue entonces cuando decidimos tratar los referentes ideológicos postmodernos y plasmarlos en un lienzo de tejidos rizomáticos (Deleuze y Guattari, 2016). Para ello, hablaremos de lo que supone la postmodernidad para la crítica y el surgimiento de la crítica postmoderna, trataremos la deconstrucción de Derrida como estrategia de lectura crítica y abrazaremos las propuestas de Cassany (2015) respecto a la “literacidad crítica” y sus proyecciones postmodernas.

DESARROLLO

Al filo del postmodernismo: entre lo postmoderno y el discurso crítico

Revisitamos las lecturas de Hals Foster y Ihab Hassan en *El Postmoderno*, el postmodernismo y su crítica, selección de textos realizada por el cubano Desiderio Navarro (investigador y crítico cubano de literatura y arte) para relacionar el advenimiento de una etapa importante, de un cambio de ideología o de sensibilidad que llega con el postmodernismo y las perspectivas discursivas que brinda este para el desarrollo de la escritura.

Nuestro punto de partida será una definición historicista del término postmoderno para adentrarnos posteriormente en las acepciones más complejas o matizadas sobre este concepto. Luego iremos tejiendo un sin número de nociones que nos permitirán aportar recursos gnoseológicos de la crítica postmoderna para, llevarlas al aula y fomentar las competencias críticas de los estudiantes del grado de diseño en asignaturas relacionadas con las artes visuales.

Hal Foster para definir el postmodernismo expresa: “Como término cronológico, a menudo se lo restringe al período que media entre 1860 y 1930 o alrededor de esas fechas, aunque muchos lo extienden al arte de posguerra o modernismo tardío” (Foster, 2007, p.169). Este concepto impreciso en una línea de tiempo nos va conduciendo a una de las cuestiones importantes de la crítica postmoderna como praxis intelectual, la relatividad de las cosas, de las visiones, de las apreciaciones.

El relativismo del significado es la médula espinal de las posturas postmodernas, conllevando el enriquecimiento de la oratoria y la escritura al favorecer reflexiones críticas y debates en los estudiantes. Allí donde no encontramos una verdad absoluta, encontramos diversidad de verdades sujetas a cuestionamientos, sospechas y extrañamiento. Lo que conlleva entender la postmodernidad como un sistema cultural donde la pluralidad híbrida gana terreno a la “pureza” estable tradicionalmente asociada a la modernidad, tal como Foster (2007) argumenta, y que más adelante trataremos con detenimiento.

Foster comenta que la modernidad, además de buscar la pureza de las cosas, busca el análisis historicista, en cambio el postmodernismo se queda con la radicalización vanguardista; pero libre de historicismos (Foster, 2007).

La “libertad” expresiva que está presente en la crítica postmoderna, supuestamente, sin ataduras académicas, es válida como herramientas de escritura. El pensamiento postmoderno permite valorar el proceso de aprendizaje motivando a los estudiantes a no abandonar sus trayectorias, yendo más allá de la rigurosidad que algunos profesores ejercen en nombre de lo ya establecido. Ser consecuente de todo ello en el ámbito de la docencia comporta estar atento a la multiplicidad discursiva que pudiera emerger. Con la práctica de la escritura el estudiante puede llegar a identificarse con la diversidad de estilos narrativos, sin descuidar los requerimientos pautados por determinadas políticas editoriales.

Hassan también circunscribe el postmodernismo dentro de un velo impreciso, inseguro o ingrátido al argumentar: “¿Pero, ¿qué es el postmodernismo? Todavía no puedo proponer ninguna definición rigurosa de él, en la misma medida en que no podría definir el propio modernismo” (Hassan, 2007, p.20).

No pretendemos extendernos en delimitar lo moderno de lo postmoderno dado que nos saldríamos del foco de nuestro interés en el presente texto. Más bien, nuestro objetivo es mostrar algunos de los rasgos que distinguió Hassan (2007) y que, de cierta manera, configuran algunas cuestiones postmodernas que nos sirven como herramientas para armar un basamento discursivo crítico direccionado a los estudiantes de Diseño Gráfico.

Hassan en su texto *El pluralismo en una perspectiva postmoderna* determina once rasgos que clarifican el carácter diverso del discurso postmoderno. Aunque él no los considera suficientes (Hassan, 2007). De esos once, nos detendremos en algunos para explicar qué pueden llegar a aportar a los estudiantes cuando aprenden con artefactos propios de las artes visuales. Por otro lado, pretendemos comprender cómo los jóvenes asumen actitudes y capacidades reflexivas y críticas.

Algunos de los rasgos que ordena Hassan (2007) son: indeterminación, fragmentación, descanonización, impresentable, ironía, hibridación, carnavalización, performance e inmanencia.

No nos vamos a detener en todos, pero sí amerita comentar algunos que articulan nuestra reflexión con las posibilidades que ofrecen porque ellos resumen la condición postmoderna y sus entretelas educativas.

La indeterminación de la cual hablamos anteriormente cuando presentamos la postmodernidad -, es entendida como esa ambigüedad de sentidos y significado que conllevan acercarnos a una obra visual o la lectura de un texto.

En nuestra experiencia como docentes hemos detectado en algunos estudiantes comodidad frente a interpretaciones explícitas y lineales; quizá este hecho se deba a las herencias académicas que les colocan en lugares pasivos en torno un conocimiento estable que debe ser aprendido tradicionalmente. Los estudiantes deberían hacer frente a los dilemas que supone aprender a través de incertidumbres y controversias implícitos en los artefactos con los que aprender, asumiendo responsabilidades en la medida que son sujetos que se relacionan singularmente con los trabajos artísticos. En esta línea, la multiplicidad de sentido, ya sea de un texto escrito o de una obra visual, permite que surja el diálogo donde prima la diversidad de modos de dar significados.

En los estudiantes, zozobra la apropiación orgánica de los significados de alguna obra visual, mientras que los aspectos formales son asimilados con menor dificultad. Todo ello nos hace pensar en la mediación que parece tener el formalismo moderno en el aprender a pesar de vivir en una sociedad condicionada por una postmodernidad cultural relativamente dominante.

Erika Fischer-Lichte en su texto, *El postmoderno: ¿continuación o fin del Moderno?* La literatura entre la crisis cultural y el cambio cultural plantea la génesis de la escritura postmoderna cuando dice:

Yo misma parto de que las transformaciones fundamentales sobre las que el Postmoderno edificó, se han efectuado a fines del siglo XIX y principios del siglo XX: la nueva percepción del tiempo y del espacio, la disolución de las fronteras del ego individual y la relativización del pensamiento

racional, lógico-causal, que en su conjunto han de ser consideradas como *conditio sine qua non* de la escritura postmoderna (...) (Fischer, 2007, p. 167).

Es imprescindible identificar las variables que menciona Fischer-Lichte como: percepción del tiempo y del espacio, la disolución de las fronteras del ego individual y la relativización del pensamiento racional (Fischer, 2007) para engarzar la historia sociopolítica y la estética con la filosofía y de esta forma tejer un mapa mental que permitirá aprehender el cambio cultural que se produjo con la llegada de la postmodernidad, independientemente de la franja opaca que podremos encontrar en la transición de la modernidad a la postmodernidad.

Los límites se desdibujan en una línea de tiempo entre la modernidad y la postmodernidad porque esta última como sistema cultural está situada y es singular a pesar de la globalización. No todas las sociedades viven la postmodernidad en el mismo tiempo y lugar. Varía dependiendo de la economía, la cultura, la geografía etc.

La crítica postmoderna dará la posibilidad de la ambigüedad del mensaje. Para llegar a este debemos interpretar a partir de la hermenéutica postmoderna que tiene que ver con las variables que propone Fischer-Lichte pero desde las teorías feministas, desde el marketing, desde la cultura de consumo, desde el multiculturalismo, desde la publicidad, desde el diseño, desde la descanonización del arte, desde el uso del cuerpo como medio expresivo, desde las posibilidades de los diversos recursos, desde el urbanismo, desde la intertextualidad, desde la simulación, desde el arte-objeto, desde la descontextualización, desde el nihilismo, etc.

De esta manera el estudiante no sentirá repulsiva, por ejemplo, una obra de Andy Warhol, Robert Rauschenberg, Marcel Duchamp, Jasper Johns o Joseph Beuys, porque se relacionará de otra manera ya que tendrán las herramientas para aprender desde un discurso crítico que les permita pensar por sí mismos. El espectador completa la lectura y/o la creación de la obra postmoderna. Con relación al nexo espectador-obra Butler (2001) agregó: “La crítica será dependiente de sus objetos, pero sus objetos a cambio definirán el propio significado de la crítica” (p.3). No solo los estudiantes tienen contacto con obras postmodernas que pueden apreciar en un libro o en el internet, sino que también tienen la oportunidad de asistir al evento anual Colección de ideas que se desarrolla en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Santo Domingo para apreciar las creaciones de sus compañeros, lo que supone una ocasión para ejercer la escritura crítica a partir de las posibilidades que brinda un gran espectro de técnicas y poéticas visuales postmodernas.

La descanonización es el tercer rasgo y puede ser entendida como el cuestionamiento de un plan de estudio al romper con el status del conocimiento moderno. Ambos elementos están encaminados a desmitificar los saberes hegemónicos, deconstruyendo los lenguajes o formas de poder (Hassan, 2007).

Hassan cuando habla del cuestionamiento de un plan de estudio nos hace pensar en las subjetividades a las que predispone un marco curricular. En este sentido, los agentes implicados en el trabajo docente (estudiantes, profesores, directores académicos, etc.) se verán enredados en un devenir que perfilará modos creativos de comprender el papel de los estudiantes en su propia formación.

La postmodernidad colocará a los discentes en un lugar de incomodidad, ya que estos vienen de una herencia educativa de conocimientos modernamente estáticos. En muchas ocasiones se sienten decepcionados cuando se enfrentan a visualidades poco tradicionales, pero consideramos

que esta es la fortaleza de la postmodernidad: la sensación inicial de rechazo a la obra que se nos muestra porque simplemente no sigue el canon clásico del arte o porque no es puramente formalista (canon moderno). Decimos fortaleza porque esta descanonización nos lleva a repensar la filosofía del arte clásico griega, el racionalismo de la ilustración, los manifiestos de los artistas de vanguardia y el advenimiento de las dos guerras mundiales con sus consecuencias para comprender un giro incipiente que trataba de romper con determinados sistemas culturales.

Algunos estudiantes todavía se preguntan si el diseño gráfico es arte o no. Los estudiantes a veces titubean porque no están familiarizados con la lectura académica y porque no suelen transitar dentro del sistema social del arte, tanto en el ámbito expositivo como el de las publicaciones que, de algún modo, legitiman el discurso artístico dentro y fuera de la universidad. El espacio o los espacios y las dinámicas que estos generan construyen prácticas culturales y subjetividades que desarrollan la formación profesional y el aparataje crítico.

(...) porque es en el espacio donde el lenguaje se despliega desde el comienzo del juego, se resbala sobre sí mismo, determina sus escogencias, dibuja sus figuras y sus traslaciones. Es en él donde se transporta, donde su ser se “metaforiza” (Foucault, 2007, p.1).

Los manifiestos artísticos de los artistas modernistas y postmodernistas consideramos que son muy necesarios para desarrollar el pensamiento crítico porque el testimonio tiene un gran impacto ya que proviene de la experiencia y de las voces intimistas de los artistas con los que los jóvenes de hoy podrán identificarse o no.

Una razón sin sujeto es una racionalidad que no implica responsabilidad ni compromiso, sino una idea que se diluye en un individualismo extremo, sin ética ni compromiso social, sin política, y, en la medida en que no hay responsable, pierde su razón de ser (Magallón, 2013, p.7).

Leenhardt por otro lado habla de la enseñanza como un proceso a largo plazo y el gran valor de la pregunta como generador de reflexiones, de relaciones y asociaciones.

El paradigma pregunta/respuesta presenta, ciertamente, la doble ventaja de postular la existencia de una comunicación (...) y de no imponer, sin embargo, la inmediatez del contacto entre los actores de esa comunicación. Por consiguiente, la «pregunta» puede esperar durante varios siglos una respuesta, y también puede suscitar a lo largo de los siglos «respuestas» múltiples (Leenhardt, 1990, pp. 1-2).

En la actualidad y gracias a los nuevos recursos tecnológicos, los trabajos de diseño son almacenados por sus creadores en una memory flash y allí se quedan. La riqueza de esta producción, según nuestro criterio, nos lleva a pensar en las posibilidades que se abrirían en el caso de que, especialistas en artes visuales externos a la universidad – así como los propios estudiantes, organizaran exposiciones, realizaran monografías o escribieran reseñas críticas, para hacerlos públicos en webs, revistas o tabloides especializados. De esta manera harían una gran contribución al enriquecimiento de la cultura visual.

La carnavalesación, entendida como la fuerza centrífuga del lenguaje y la alegre relatividad de las cosas, el desorden, la transgresión de normas y la inmanencia de la risa (Hassan, 2007).

Hassan nos conecta con algunas características asociadas a una juventud idealizada; dichas cualidades (la alegría, el descaro, la rebeldía y el nihilismo) de cierta forma pueden estar detrás

de los estudiantes, es la búsqueda de respuestas a las incertidumbres que supone transcurrir por una carrera universitaria.

La universidad debería asumir un papel provocador que conllevara el sentido del humor y la rebeldía como elemento clave en la formación de los estudiantes. Más allá del control, debería dar riendas sueltas a la acción y la crítica reflexiva desde la diversidad carnavalesca del pensamiento, con el objetivo de acompañar los procesos de configuración de miradas diversas en torno a las artes visuales y el diseño. Precisamente el sentido del humor es una de las cuestiones que conducen a una de las posibles lecturas del arte postmoderno ya que la carnavalización y el pluralismo conforman un juego de nociones que conjuntamente pueden llegar a cuestionar el final del arte en su versión moderna, tal como lo acuñó Danto (1984).

Aun así, podemos especular históricamente acerca del futuro del arte sin plantearnos cómo serán las obras de arte venideras (suponiendo que existan); e incluso es posible aventurar que el arte en sí no tiene futuro, aunque se sigan produciendo obras de arte post-históricamente, por así decirlo, en el epílogo que sucede al desvanecimiento vital (Danto, 1984, p. 2).

Rebeldía y liberación de ataduras ayudan a digerir la idea de que tanto la práctica diseñística del sistema-forma como el andamiaje que proporciona el discurso crítico son esenciales para la formación integral de los diseñadores más allá de las exigencias de clientes sobre sus producciones.

El encargo y las solicitudes de clientes ha sido un problema en el mundo del arte moderno para que el artista, supuestamente, pueda desarrollar su arte. Este dilema está claramente dentro de un sistema moderno del arte; y también está en el ámbito del diseño en su voluntad de ser artistas (en su versión modernos).

Hablar y discutir académicamente con los estudiantes de diseño, nos lleva a percibir ciertos prejuicios profundamente arraigados en sus maneras de pensar en torno al diseño como disciplina profesionalizante. De ahí la necesidad de implementar una formación basada en diversidad de ámbitos de conocimiento (por ejemplo, la teoría cultural, la filosofía del arte, la sociología, la antropología, etc.) que favorezca la escritura y la lectura reflexiva. La lectura, como estrategia para aprender, es esencial en el desarrollo de competencias escriturales.

La lectura se presenta entonces como una actividad doble, que está relacionada, por una parte, con la autonomía significativa del texto (...), y, por otra parte, con la necesidad que se le presenta al lector de constituir para sí mismo una significación a partir de las características semióticas y semánticas del texto. Esta ambivalencia se basa en el hecho de que todo procedimiento simbólico implica que lo simbolizado pertenece a un mundo que no es el del simbolizante. Sólo a partir de esta dualidad de los mundos es que se hace posible la simbolización como puente gnoseológico entre el alter texto y el alter lector (Leenhardt, 1990, pp 11-12).

Leenhardt deja clara la relación semiótica o puente semiótico que debe existir entre el lector y el texto abriendo la posibilidad de asumir conocimientos que les resulten de utilidad a la hora de ejercer su profesión.

No podemos esquivar algunos antecedentes que me conducen a entender la problemática - desde una visión panorámica - de las falencias en el discurso crítico de los estudiantes de diseño. La resistencia teórico-filosófica de los estudiantes se debe, por un lado, a la dominante práctica que

caracteriza la formación de diseñadores y, por otro, a la escasez de recursos críticos que se trabajan en los estudios previos al grado. A veces el aparato legal que controla la educación configura un aura paternalista que cae en un proteccionismo sobre el alumno al que le impide tomar sus decisiones. Ir a contracorriente, parece incomodar a la institución, sobre todo cuando los estudiantes asumen un protagonismo visto en términos de “anarquía”. En este sentido, apostaremos por relaciones pedagógicas basadas en la horizontalidad. Las exigencias legales, traducidas en evidencias para decidir si un estudiante asumió las competencias propias del grado, son elementos que median, no siempre de manera eficaz, en la calidad de la enseñanza.

Por otro lado, la gran cantidad de contenidos curriculares programados en los cursos – así como las competencias a asumir, provoca que se trabaje de modo acelerado favoreciendo aprendizajes superficiales y sin sentido.

Los hijos de las familias cultivadas que siguen a sus padres en sus visitas a museos o exposiciones toman prestado de ellos, de alguna manera, su disposición a la práctica, el tiempo para adquirir a su turno la disposición a practicar que nacerá de una práctica arbitraria y, en un principio, arbitrariamente impuesta. Basta reemplazar museo por iglesia para ver que en ese caso se tiene la ley de la transmisión tradicional de las disposiciones o, si se quiere, de la reproducción de los habitus (Bourdieu, 2010, p.68).

La familia ha tenido mucha responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje; ésta constituye un pilar importante en las actitudes, aptitudes y comportamientos que asumen los estudiantes cuando llegan a la universidad. Siguiendo a Bourdieu (2010), he podido constatar que, en los contextos familiares donde no se ha invertido en ocio “cultura”, hábitos como la lectura no están consolidados.

La ausencia de programas encaminados a la formación vocacional es otra de las limitaciones que nos encontramos; esto supone que el estudiante escoge dependiendo de motivaciones económicas. Aunque entendemos que este componente es importante, pienso todo ello debe ir de la mano una formación humanista que invite a la reflexión crítica. Es por ello que al nivel superior le toca enfrentarse a un sinnúmero de problemas que bien podría soliviantar con el hábito de la lectura.

Encontramos el siguiente texto citado a continuación de Judith Butler donde trata muy detalladamente los aportes de Foucault a la definición de la crítica.

La contribución de Foucault a lo que parece ser un impasse en la teoría crítica y poscrítica de nuestro tiempo es precisamente pedirnos que repensemos la crítica como una práctica en la que formulamos la cuestión de los límites de nuestros más seguros modos de conocimiento (...) (Butler, 2001, p. 3)

Las nuevas versiones del arte postmoderno evidencian la transgresión de los límites de los conocimientos a los que hace referencia Butler, cuando Danto expresa el giro dramático que dieron los preceptos artísticos una vez llegada la década de los 60.

Nuestra era empezó en los años 60, inicialmente en el arte, con la superación de la brecha entre el arte y la vida. El año de 1964, el de la caja de Brillo, fue el del Verano de la Libertad en el sur de los Estados Unidos y el desafío de la juventud, manifestado con la aparición de los Beatles (Danto, 2005, p.41).

El escándalo que no podían superar los críticos modernistas (formalistas) tenía que ver con la idea postmoderna de que, cualquier objeto de la vida cotidiana, podía ser arte.

Literacidad crítica postmoderna: otras aportaciones

La idea de escribir sobre la “literacidad crítica” (Cassany, 2015, p.89), surgió en el momento en que pensamos sobre la relación dialéctica entre la lectura y la escritura. Si bien es cierto que nuestro interés cava más en los discursos escriturales, nos resulta necesario tratar en este apartado la interconexión y la mutua dependencia que existe entre ambas prácticas, “como actos socioculturales a través de los que los ciudadanos desarrollamos nuestra actividad vital en una comunidad letrada” (Cassany, 2015, p. 94).

El término se había tratado en una de las tertulias con los docentes Rafael Cañadas y Yasselle Torres sobre lenguajes, textualidad y producción intelectual, pero parecía que el término quedaba en la mera literacidad o como una cuestión estructuralista buscando algo más revelador de los significados visuales. En el texto de Cassany (2015) titulado: Literacidad crítica: leer y escribir la ideología, dicho autor considera “literacidad crítica” a todo.

lo relacionado con la gestión de la ideología de los discursos, al leer y escribir. Bajo el concepto de literacidad englobamos todos los conocimientos, habilidades y actitudes y valores derivados del uso generalizado, histórico, individual y social del código escrito. (p.89).

En ocasiones creemos que las lecturas van dirigidas solamente a textos escritos (literales) y no pensamos en la amplitud del concepto ni en la diversidad de textos que se pueden leer. Los estudiantes del grado de diseño gráfico y de las artes visuales, deben comprender la lectura como una actividad del ojo que piensa y el cerebro que mira. Constituyéndose así en una habilidad que permite describir objetos múltiples y dinámicos al establecer relaciones entre los significados de la verdad representada y las experiencias de vida, y develando pensamientos y actitudes nuevas como prácticas intelectuales y éticas. Esta lectura quedaría inconclusa si no se extrapola, si no se manifiesta a través de códigos verbales o no verbales. De manera que la lectura encuentra el manifiesto acompañamiento, entre otras formas, en la escritura. En esta ocasión, nos interesa abordar -no cualquier tipo de escritura- sino la que tiene cualidades críticas.

En esta dirección, la escritura crítica se convierte es una representación discursiva viva, constante, cambiante y sobre todo contextual. A su alrededor circulan incertidumbres, simulaciones, sospechas, vacíos que se generan por la multiplicidad de contextos: lingüísticos, psicolingüísticos y socioculturales (Cassany, 2015).

De manera que las reseñas, los ensayos e incluso los textos académicos “más rigurosos” escritos, tendrán acogida, aceptación y se comprenderán en dependencia de las tradiciones culturales de quienes los lean.

No existe el discurso neutro u objetivo que denomine empíricamente hechos de la realidad. La idea que la lengua refleja la realidad es simple y esquemática. Lo que tenemos en el día a día son discursos, escritos u orales, que se producen en contextos. (Cassany, 2015, p. 91).

Esto de la lengua universal e imperante, de cómo deben ser las cosas o cómo se deben decir por condiciones de dominio, son ideologías discutibles; se deben respetar las diferencias, las distintas

maneras de comunicar y compartir conocimientos, sin imposiciones ni ataduras: la voz respetuosa como una cualidad de la literacidad crítica.

Cassany (2015) advierte, a través de su discurso sobre la Lectura y Escritura, que la complejidad y la dialéctica de la crítica escritural residían en los afectos/efectos de los contextos. El autor hablaba de la necesidad de tiempo y convivencia para entender el humor y el dialecto de los mexicanos ya que sus experiencias lingüísticas y culturales eran españolas.

La crítica no está en la negación por falta de entendimiento, y menos en los escarnios del lenguaje diferente; la crítica está en la facultad y capacidad de relación, de interacción y en la reeducación de las perspectivas respecto al arte, a la cultura, a la sociedad, a la política, etc. La potestad crítica queda muy clara en Eisner (2014):

La tarea del crítico es realizar correctamente una misteriosa hazaña: transformar las cualidades de un cuadro, una obra de teatro, una novela, un poema, un aula o una escuela, o un acto de enseñanza y aprendizaje en una forma pública que ilustre, interprete y valore las cualidades que se han experimentado. (p. 106).

La crítica escritural postmoderna ya no busca la excelencia del autor en tanto persona capaz de estructurar el lenguaje escrito “perfecto, universal, claro, preciso, conciso y trascendental”; interesan las relaciones simbólicas de lo que se escribe con la multiplicidad cultural y social; las conexiones con lo otro que se había marginado: la escritura fugitiva, inmanente y autobiográfica que no encuentra escarnio en las subjetividades.

La literacidad crítica se ramificó hacia corrientes, tendencias, escuelas y disciplinas para materializarse en la subjetividad de diversas voces que pudimos apreciar anteriormente. A pesar de esta aparente diversidad, todos mantienen en común la esencia de la literacidad crítica: la capacidad transformadora de la reflexión en los ámbitos sociales como por ejemplo la identidad cultural. Este será el fin alcanzado, crear capacidades escriturales como práctica sociocultural.

Estas teorías y escuelas vienen a figurar ingredientes para “la cocina de la escritura”, título metafórico de uno de los libros de Daniel Cassany. La lectura es un espacio de acción sistémica, no basta con la multiplicidad de ingredientes; el menú de la casa requiere de un proceso de selección, de representación de identidades, de relaciones, de preparación y cocción.

En una clase de Semiótica y Semiología con los estudiantes de Diseño Gráfico, se realizó un ejercicio con respecto a la metáfora: “la cocina de la escritura”. Le preguntaron a uno de ellos: ¿cuál es tu plato favorito? A lo que respondió: profe, es la “bandera”; ¿qué tiene la “bandera”? El estudiante dio a conocer sus ingredientes. Seguidamente, le preguntaron: ¿qué tal si a la bandera (un plato con arroz y mariscos) le agregamos un jugo de papaya? Su rostro lo delató, no lo haría... No es parte del plato ni es coherente con el tipo de alimentos que lo componen. Con este ejemplo llegamos a la siguiente reflexión: tanto la escritura como la cocina requieren de un sistema más complejo que supone recursos y capacidades de relaciones entre estos y los contextos.

En el libro antes mencionado se hallan algunos matices de la crítica escritural. El primero de ellos es el título, construir una metáfora y no reproducir otra lexicalizada ya es una muestra de las capacidades críticas del autor. Los títulos constituyen el estímulo de arrancada del texto escritural; el lector intenta encontrar, en ellos, indicios conceptuales y su relación con el contenido. La metáfora es un excelente recurso para persuadir, en tanto, supone la capacidad de construcción de tejidos conceptual y epistémicos entre los significados de dos o más objetos en

relación. Son las cualidades de los objetos aludidos a través de la metáfora las que entran en el juego semiológico.

El segundo matiz del lienzo crítico es procedimental, y no se trata de estructuras predeterminadas sino de dimensiones prudentes para aproximar a los estudiantes al nivel crítico de pensamiento y producción discursiva. Estas dimensiones que consideramos, van más allá de la teoría o del conocimiento sobre cómo escribir bien, de ahí la pregunta de Cassany (1993) y su argumento posterior:

¿De qué sirve saber cómo funcionan los pedales de un coche, si no se saben utilizar con los pies? De la misma manera hay que dominar las estrategias de redacción: buscar ideas, hacer esquemas, hacer borradores, revisarlos, etc. Pero estos dos aspectos están determinados por un tercer nivel más profundo: lo que pensamos, opinamos y sentimos en nuestro interior acerca de la escritura. (Cassany, 1993, p. 15).

La postmodernidad alberga tanta multiplicidad de formas, estilos, manera de pensar y hacer en un mundo, donde el pasado y el futuro son presentes son desmantelados por la lucha contra los lastres de las tradiciones, por la inercia del positivismo estructuralista, por los prejuicios pedagógicos que limitan y reducen los conceptos. Es decir, la postmodernidad se constituye un sistema cultural en contra del aura moderno: la crisis de los grandes autores, del arte clásico y los relatos trascendentales, originales y perfectos.

De manera que los conocimientos, las habilidades y las actitudes estarán en función de una producción que presume de rupturas, imaginación, creatividad, capacidad de relación, organización e interacción y, sobre todo, en función de la inmanencia, de la desobediencia, de la otredad, de la diversión y del desaprender para enfrentarnos con agenciamiento -como dirían Deleuze y Guattari (2016)- a los nuevos retos de la comunicación intercultural.

Como tercer aspecto de la propuesta crítica, cabe mencionar el vínculo de la escritura con la motivación. Cassany (1993) plantea la necesidad de un a priori escritural que se preocupe por las motivaciones para escribir. ¿Qué te motiva a escribir? ¿Por qué escribes? Son preguntas claves. Muchas veces, algunos estudiantes y profesores piensan que la escritura es una labor teórica y no práctica, lo que desalienta su desarrollo dado el carácter práctico que parece dominante en el grado de Diseño. La motivación es aquello que te mueve, te provoca acción; es decir, sin una motivación, no habría escritura; ahora bien, para que conduzca a una escritura crítica debe estar acompañada de facultades y conexiones contextuales. Por lo tanto, la dimensión crítica es siempre social. Cada vez que decidimos escribir un ensayo, un artículo, un libro, etc., lo debemos hacer pensando en la función educativa y cultural de aquellos discursos con los que pretendemos que el lector dialogue. Escribir y publicar constituye un acto de significar para que los demás construyan otros sentidos. A propósito, Cassany (1993) introduce las funciones de la escritura y cómo esta sigue siendo distorsionada por la sociedad:

La imagen social más difundida de la escritura es bastante raquítica y a menudo errónea. No todo el mundo califica como escritos lo que se elabora en el trabajo (informes, notas, programas), en la escuela (reseñas, apuntes, exámenes, trabajos), para uno mismo (agenda, diario, anotaciones), o para amigos y familiares (invitaciones, notas, dedicatorias). Asimismo, se suele pensar siempre en la función de comunicar (cartas, cuentos, certificados) y mucho menos en la de registrar (apuntes, resumen de un libro, notas), la de aprender (trabajos, análisis de un tema, reflexiones), o la de divertir (poema, dedicatoria). Con una gama tan limitada de utilidades, es muy lógico que no encontremos

motivos importantes para redactar. Pero la escritura tiene muchas utilidades y se utiliza en contextos muy variados. (pp. 16-17).

En el texto de Cassany (1993) se puede advertir un cuarto matiz crítico, se trata de la imagen del escritor y de la escritura. La crítica postmoderna se inclina hacia cuestiones de la ontoepistemología para abordar ciertos temas. Y es que, tal como afirma este autor, la escritura sirve para aprender escribiendo, “se trata de explorar las opiniones, las actitudes y los sentimientos que poseemos sobre la redacción. Tomar conciencia de la realidad es útil para comprenderla mejor, para comprendernos mejor y para dar explicaciones a hechos que tal vez de otra forma nos parecerían absurdos” (p. 22).

Una última parada en el texto fue en el análisis y reflexión del nexo existente “entre el placer de escribir y el deber de redactar” (Cassany, 1993, p. 23). Los estudiantes rara vez escriben por placer; el origen a dicho problema se encuentre en el carácter obligatorio que ha adquirido dentro del sistema académico y evaluativo. Cuando desarrollamos cualquier actividad intelectual o no, la magia está en el gusto, en el deleite por lo que se hace, en el enamoramiento que cobeja la experiencia escritural. La escritura debe entenderse como ese momento de representación emocional, del adentro hacia afuera y viceversa, que se retrata a través de las palabras; sin embargo, hay que saber elegir los signos con inteligencia sintagmática y paradigmática para poder comunicar con simpatía. Redactar supone un conocimiento de códigos lingüísticos orgánicos, en movimiento y con sentido discursivo, ya sea retórico o poético.

La deconstrucción de Jacques Derrida: lectura y escritura divergentes

Deconstruir es una acción crítica por antonomasia, “irrumpe en un pensamiento de la escritura, como una escritura de la escritura, que por lo pronto obliga a otra lectura: no ya imantada a la comprensión hermenéutica del sentido que quiere-decir un discurso” (Vásquez, 2016, p. 4), sino más como estrategia de desplazamiento de significados, manera de desenmascarar las formas hegemónicas de construcción.

La deconstrucción caracteriza un Ethos de la lectura. Su atención, su trato, su cuidado se dedica a lo que en nombre de verdades férreas fue puesto al margen, fue reprimido: cada verdad esconde un secreto oscuro, existe solo gracias a la fuerza de eso que es distinto; cada suposición (de la verdad) tiene su presuposición, algo que a la vez la posibilita y la imposibilita. Con esta figura paradójica, llamada por Derrida también “marca doble” (doublé-marque) o doble lazo, entra en acción una desjerarquización del significado, todo se pone en movimiento. (Vásquez, 2016, p. 4).

Según (Derrida citado por Vásquez, 2016), la deconstrucción constituye “una estrategia que intenta sorprender al texto en sus zonas marginales, aquellas áreas de menor vigilancia” (p. 10). De manera que la lectura y escritura críticas postmoderna convidan al lector-escritor al “espacio polifónico, al texto como un espacio atravesado por relaciones de transtextualidad desde sus palimpsestos, ante el cual el lector ejerce una lectura siempre activa” (p.10). Por lo tanto, la deconstrucción permite descubrir, develar, desenmascarar las diferencias: acciones opuestas a la actividad acrítica que intenta reproducir, imitar, simular desde las hiperrealidades de los entornos educativos más conservadores.

En una primera aproximación a la deconstrucción podemos pensar que se trata solo de estrategias lectoras en función de textos literales; si nos dejamos arrastrar por la inercia reduccionista de la lectura. A los estudiantes de Diseño, en su mayoría, les hablas de lectura e inmediatamente les

viene la imagen de un libro a sus mentes; y es que no son solo libros lo que se puede leer. La lectura tiene múltiples dimensiones y una de ellas es la dimensión crítica de las obras artísticas visuales. Para escribir sobre una pintura, una fotografía, una escultura, arquitectura, cartel, grabado, dibujo, etc., primero debemos leer las propuestas visuales de sus creadores; interpretarlas, mirarlas con ojos que piensan y se conectan con las experiencias de vida, con otros objetos y sus cualidades.

Para leer una de estas obras es necesario acudir a la cultura visual, a los conocimientos sobre historia del arte, estética, filosofía, y asociarlos a determinados contextos; se debe tener capacidades de abstracción, imaginación y relación con los entornos tanto intelectuales como axiológicos. El proceso no se debe detener en la lectura porque se necrosaría la comunicación, se vuelve más vulnerable ante los virus metafísicos ambientales como la distorsión y eliminación de las informaciones que se dan a través del uso emergente de la lengua oral; de ahí que sea importante buscar continuidad en la escritura.

Escribir es un ejercicio mental, físico-motor y cartográfico de multiplicidad valórica. En este trabajo no proponemos guías de escritura, ni manuales para una escritura crítica sobre las artes. Preferimos hablar de posibles escenarios teóricos-prácticos y de cualidades escriturales que hagan del texto un espacio de desplazamientos divergentes. De manera que hemos enumerado algunos escenarios por los que la escritura crítica sobre las artes visuales puede transitar:

Escenario 1: la obra y el yo ontológico y social, ¿qué hay en la obra de mí?, buscamos relatos de nuestras vidas en las visualidades, narramos, reflexionamos y reeducamos nuestras experiencias. La escritura va a representar la inmanencia de nuestro pensamiento, nuestras emociones vinculadas a cierta racionalidad. Además, conectamos la obra con las experiencias colectivas, existenciales, educativas y morales. La estética, si anda sola, es un objeto inerte; cobra vida cuando, desde las funciones connotativas de los códigos visuales -quien la percibe-, encuentra puntos de análisis, discusión y síntesis sobre las cualidades del ser en relación con los objetos, sus interacciones y proyecciones.

Escenario 2: relaciones sintagmáticas y paradigmáticas, son las que nos imponen de alguna manera el cuidado que debemos dar a nuestra forma de decir. Son las que hacen jugar con las estructuras lingüísticas para decir lo que quiero y debo, para que los lectores puedan entenderlo, compartirlo, dialogarlo, reflexionarlo, rechazarlo o disfrutarlo. Aquí se encontrará el juego de la forma verbal con el sujeto, el adjetivo con el sustantivo que tendrá que describir y despertar el sentido que anhelamos alcanzar. Es el juego con los sinónimos, los antónimos; es decir, las relaciones interlexemáticas, esas que se ocuparán de decirlo todo, que harán que la idea vibre y haga pensar.

Escenario 3: contextos de la obra, atendemos la visualidad de la obra, buscamos conexiones históricas, espaciales, temporales o atemporales, ubicamos, trastocamos, anclamos en el espacio y el tiempo la historia, en su discurrir, en ese lugar en el que los hechos o sucesos acontecen y que nos permiten comprender y reflexionar. El contexto tratará de dar a conocer lo que se dice y lo que se sustenta dado que en cada época se revierten sentidos diferentes; es preciso ubicar al que lee, para que pueda pensar de modo situado en torno a qué se esconde en cada término.

Escenario 4: religación y prospección, vendrán los nudos, las ataduras, la búsqueda incesante de lo que está en el arte que aprecio y que se levanta ante nosotros en espera de ser vencido con mis valoraciones y criterios, desarmándolo y armándolo, llevándolo y atrayéndolo en cada análisis y reflexión crítica que, en torno al artefacto visual, pueda yo dar.

Escenario 5: subjetividades: deconstrucción, atendemos a lo que vive en nosotros, le permitimos que hable, que grite, que salte, que salga, esa subjetividad que expresa lo que ha estado conformando nuestra existencia y que nos acompaña en cada hecho transformado en palabras. Unido a ello deberá estar la deconstrucción, el desmontar, el desarticular, que pasará por quiénes somos y cómo percibimos ese mundo sobre el cual deberemos hablar en nuestra escritura.

CONCLUSIONES

Para ultimar podemos decir que la crítica postmoderna nos ofrece un abanico de posibilidades que pueden enriquecer el discurso crítico de los estudiantes de diseño a partir de la interpretación de algunos rasgos que describen la esencia de la época postmoderna. Estos se relacionan con la ambigüedad del mensaje, la desmitificación de los saberes y culturas visuales hegemónicas, la transgresión de normas modernas y la escritura creativa.

Si queremos implementar la práctica escritural postmoderna debemos relacionarla con la literacidad crítica, dado que es capaz de establecer lazos simbólicos con la multiplicidad cultural y social. La literacidad crítica tiene la capacidad transformadora de la reflexión en los ámbitos sociales desde diferentes prácticas intelectuales como: la lectura, la escritura, la oralidad, la gramática lingüística y las prácticas culturales que en definitiva conforman la multiliteracidad.

Asimismo, la deconstrucción como la acción crítica que propone Jacques Derrida, constituye un complemento primordial para la multiliteracidad. Derrida nos facilita el camino para develar, desenmascarar y descubrir las diferencias dentro de un texto (texto escrito, pintura, fotografía, escultura, arquitectura, cartel, símbolo, grabado, ícono, dibujo, etc.) Antes y durante la deconstrucción o revelación de las artes visuales, la escritura crítica deberá anclarse a escenarios que facilitarán la comprensión. Los mismos están relacionados con la experiencia de la persona que lee y escribe, la selección y cuidado de la estructura lingüística, la relación del binomio espacio-tiempo, la solución de conflictos y la creatividad.

Finalmente, hemos de concluir que este trabajo describe, narra y explica el transcurrir por distintas experiencias de manera que se lleven a cabo relaciones dialógicas (propias del discurso postmoderno). Se ha destacado la relevancia de los aportes de lectura y escritura crítica en un contexto postmoderno para implementar estos saberes en los estudiantes de Diseño Gráfico. Pretendemos reflexionar acerca de las capacidades críticas cuyo objeto sean las artes visuales en el seno de las tradiciones pedagógicas del Diseño Gráfico en la PUCESD a través de diálogos, monólogos interiores, entrevistas con tendencia a lo narrativo, prácticas escriturales y la interpretación en lecturas guiadas para solidificar los procesos de enseñanza y aprendizaje del Diseño Gráfico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto*. Recuperado de: <http://www.redmovimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2016/10/Bourdieu-P.-2010.-El-sentido-social-del-gusto.-Elementos-para-una-sociolog%C3%ADa-de-la-cultura.-Editorial-Siglo-XXI.compressed.pdf>

Butler, J. (2001). *¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault*. Recuperado de: https://marceloexposito.net/pdf/trad_butler_critica.pdf

Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona, España: Empúries.

Cassany, D. (2015). *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/251839730_Literacidad_critica_leer_y_escribir_la_ideologia

Danto, A. (2005). La crítica de arte moderna y posmoderna. *ARTES LA REVISTA*, 5 (9), 29-40.

Danto, A. (2007). El final del arte. *Criterios*, 1 (22-23), 1-25.

Foucault, M. (2007). El lenguaje del espacio. *Criterios*, 1 (1), 1-4.

Hegel, G. (2019). *Lecciones de estética*. Recuperado de: <https://www.ddooss.org/libros/HEGEL.pdf>

Leenhardt, J. (1990). El saber leer, o modalidades sociohistóricas de la lectura. *Criterios*, (25-28), 1-14.

Magallón, M. (2013). El problema del sujeto en la posmodernidad occidental. *Análisis*. Revista Colombiana de Humanidades, (83), 381-408.

Markiewicz, H. (1984). La recepción y el receptor en las investigaciones literarias. Perspectivas y dificultades. *Criterios*, 12 (5), 1-19.

Navarro, D. (2007). *El Postmoderno, el postmodernismo y su crítica*. La Habana, Cuba: Nomos S. A.

