



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA
ESCUELA DE POSGRADO

EL ANÁLISIS Y LA PRODUCCIÓN VISUAL
COMO ESTRATEGIAS PARA FORTALECER
LA REFLEXIÓN Y ACCIÓN CIUDADANA
EN UN CURSO DE LAS CARRERAS DE
DISEÑO
GRÁFICO, PUBLICIDAD Y ANIMACIÓN DE
UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR
TECNOLÓGICO DE LIMA

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE MAESTRO
EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA
E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

GALIA YLIANA CYR PACCHIONI ALFARO

LIMA - PERÚ

2020

JURADO DE TESIS

Dra. Mahia Beatriz Maurial Mackee

PRESIDENTA

Mgtr. Olinda Airola Vilchez Gonzales

SECRETARIA

Dr. Ricardo David Cuenca Pareja

VOCAL

ASESORES DE TESIS

Asesora Mg. María Amelia Palacios Vallejos

Co-asesor Dr. Carlos Manuel Crespo Burgos

DEDICATORIA

A mi familia, especialmente a
Valentino, mi hijo, por su infinita
paciencia y amor.

AGRADECIMIENTOS

Al profesor Carlos Crespo, por su apoyo y dedicación y por todo el conocimiento compartido con el que pude concluir la presente investigación.

A Marita Palacios por creer en mi labor docente y ser una guía constante y sincera.

A mis estudiantes, por ser la fuerza que me motiva a repensar constantemente mi práctica educativa. A todos las autoridades y colegas de la institución en la que se realizó la investigación, por su tiempo y excelente disposición para brindarme todas las facilidades y condiciones para la realización del trabajo de campo. Y a mi familia, por su apoyo incondicional.

ÍNDICE

RESUMEN	
ABSTRACT	
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	6
1.2 Objetivos de la investigación (general y específicos)	9
1.3 Justificación de la investigación.....	10
CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL.....	15
2.1 Antecedentes	15
2.2 Bases teóricas y categorías.....	19
2.2.1 Estado democrático, ciudadanía y educación superior en el Perú. Un reto en la postmodernidad	19
2.2.2 Competencias ciudadanas.....	28
2.2.3 Las artes visuales para despertar la conciencia ciudadana en el aula.....	31
2.2.4 Categorías de la investigación	38
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.....	40
3. 1 Tipo y nivel de investigación	40
3.2 Diseño de la investigación	42
3.3 Muestra teórica	44
3.4 Las técnicas e instrumentos.....	45
3.4.1 Observación participante	45
3.4.2 Cuestionario	46
3.4.3 Grupo focal.....	47
3.5 Plan de análisis	48
3.6 Consideraciones éticas.....	48

CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	50
4.1 Contexto de la experiencia	50
4.2 El proceso formativo y la investigación-acción	51
4.2.1 Primera estrategia formativa: el diálogo cívico.	57
4.2.2 Segunda estrategia formativa: el análisis visual	71
4.2.3 Tercera estrategia formativa: trabajo en grupo	83
4.2.4 Producción visual como estrategia.....	97
4.3 Percepciones de los estudiantes sobre ciudadanía, imagen y sociedad	112
4.3.1 Primer bloque temático: concepciones iniciales de ciudadanía.....	113
4.3.2 Segundo bloque temático: las imágenes	127
4.3.3 Tercer bloque temático: los problemas sociales del país y nuestra acción.....	135
4.4 Cambios en las concepciones de ciudadanía de los estudiantes.....	143
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	169
REFERENCIAS	178
ANEXOS	
Anexo 1. Registro para la observación participante	
Anexo 2. Cuestionario de inicio	
Anexo 3. Guía de preguntas para grupo focal de inicio	
Anexo 4: Cuestionario final	
Anexo 5: Guía de preguntas para grupo focal final	
Anexo 6: Consentimiento informado	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Estrategias formativas utilizadas en la investigación</i>	52
Tabla 2. <i>Niveles en la concepción de ciudadanía (etapa inicial)</i>	114
Tabla 3. <i>Los roles de un ciudadano</i>	120
Tabla 4. <i>Niveles de la importancia de las imágenes según su concepción</i>	128
Tabla 5. <i>Acciones tomadas frente a los problemas sociales</i>	138

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1. Exposición de trabajos en clase</i>	76
<i>Figura 2. Dame mit Blauem Hut de Alexej von Jawlensky</i>	77
<i>Figura 3. Autorretrato de estudiante I</i>	77
<i>Figura 4. Fotograma de la película El Gabinete del Doctor Caligari</i>	80
<i>Figura 5. Autorretrato de estudiante II</i>	80
<i>Figura 6. Acción dadaísta en clase</i>	87
<i>Figura 7. Detalle de acción dadaísta</i>	87
<i>Figura 8. Detalle de propuesta de arte participativo I</i>	94
<i>Figura 9. Detalle de propuesta de arte participativo II</i>	95
<i>Figura 10. Detalle de propuesta de arte participativo</i>	95
<i>Figura 11. Producto creado por estudiantes</i>	101
<i>Figura 12. Afiche creado por estudiantes</i>	102
<i>Figura 13. Afiche propuesta de arte urbano</i>	104

<i>Figura 14.</i> Afiche propuesta de arte urbano II.....	105
<i>Figura 15.</i> Afiche propuesta de arte urbano	105
<i>Figura 16.</i> Detalle de intervención en espacio público	106
<i>Figura 17.</i> Intervención en espacio público	108
<i>Figura 18.</i> Tarjeta del Proyecto “Razones para Vivir”	145
<i>Figura 19.</i> Propuesta de intervención: Proyecto “Razones para Vivir”	146
<i>Figura 20.</i> Estudiante interpretando la canción “Todos nacimos en la misma tierra”	156
<i>Figura 21.</i> Intervención en espacio público: Proyecto “Deshumanización por Uso de los Teléfonos Celulares”	161

RESUMEN

La educación técnica superior está orientada principalmente a la formación de profesionales capaces de cubrir las demandas laborales y las necesidades del mercado. Sin embargo, para hacer frente la creciente crisis de ciudadanía, resulta fundamental no excluir en este proceso la formación de ciudadanos responsables capaces de transformar su entorno desde su ámbito profesional. Partiendo de ese contexto, la presente Investigación - Acción, diseñó e incorporó estrategias formativas desde el análisis y la producción visual para el desarrollo de competencias ciudadanas en una sección de un curso dirigido a las carreras de Diseño Gráfico, Publicidad y Animación en un Instituto de Educación Superior Técnica de Lima. Los resultados permitieron mostrar que sí es posible la construcción de ciudadanos y profesionales competentes y comprometidos con la búsqueda de soluciones a los problemas sociales del país.

Palabras claves: competencias ciudadanas, producción visual, análisis visual, formación profesional, educación superior técnica.

ABSTRACT

Higher technical education is mainly aimed at training professionals capable of carrying out work-related complaints and market needs. However, to face the growing citizenship crisis, it is essential not to exclude in this process the training of responsible citizens capable of transform their environment from their professional field. Based on this context, this Research - Action, designed and incorporated training strategies from the analysis and visual production for the development of citizen competences in a section of a course aimed at Graphic Design, Advertising and Animation careers at an Institute of Higher Technical Education of Lima. The results allowed to show that it is possible to build competent citizens and professionals who are committed to find solutions to the country's social problems.

Key words: citizen competences, visual production, visual analysis, vocational training, technical higher education.

INTRODUCCIÓN

Las universidades están exigidas por ley a contribuir con el desarrollo del país en múltiples dimensiones. Sin embargo, frente a la profunda crisis de ciudadanía que afronta nuestra sociedad, la Educación Superior requiere replantear sus compromisos para hacer frente a los retos que nos enfrentamos como ciudadanos. La ciudadanía se construye desde distintas esferas, una de ellas es la educación en todos sus niveles y, en especial en formación superior, que debería velar por la formación de ciudadanos capaces de transformar su entorno desde la adquisición conjunta de competencias ciudadanas y competencias profesionales.

Al revisar la Ley N° 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior (Congreso de la República, 2016), se lee entre sus fines el contribuir al desarrollo del país en relación con la productividad, la competitividad, la innovación, el emprendimiento, la demanda laboral y la investigación aplicada; no obstante, la creciente crisis de ciudadanía en nuestra sociedad debería llevar a los educadores a pensar cuál es el compromiso que debemos asumir frente a la formación de ciudadanía en todas las esferas de la educación.

Es común discutir la relevancia de la educación en los procesos de formación de ciudadanía; sin embargo, esta suele asociarse con la educación básica regular, y en caso de vincularse con la educación superior, la formación ciudadanía se asocia a la universidad. Pero ¿por qué no incentivar también en la educación superior no universitaria la formación de ciudadanos activos capaces de contribuir al fortalecimiento de la democracia? ¿Acaso existe una oposición entre la formación

de ciudadanos activos y comprometidos y la formación de profesionales técnicos?
¿Cómo se logra insertar el desarrollo de competencias ciudadanas cuando los fines de los institutos de educación superior se centran en la adquisición de competencias orientadas al campo laboral y a las exigencias del mercado?

Son muchas las interrogantes que pueden surgir al pensar el vínculo entre educación superior tecnológica y ciudadanía. Quizá, la primera interrogante a responder sería ¿qué se entiende por ciudadanía? A partir del marco teórico de la presente investigación, la ciudadanía se define no solo por el cumplimiento de las leyes y el goce de un cúmulo de derechos, sino que comprende también la capacidad de contribuir al bienestar de la comunidad, y de ser partícipe en la construcción de una sociedad ética y democrática en la que se respete la diversidad cultural, se practique la tolerancia y se facilite la cooperación y la convivencia pacífica (Zuta, Velasco, & Rodríguez, 2014).

Formar ciudadanos implica también que como docentes vinculemos nuestra práctica pedagógica con el entorno y no convirtamos nuestras aulas en islas aisladas de la realidad en las que solo impartimos los contenidos asociados a nuestras materias. Formar ciudadanos implica crear un clima democrático que permita la toma de decisiones colectivas y la participación activa de todos los involucrados para la búsqueda del bien común. Por tanto, formar en ciudadanía requiere desarrollar en los estudiantes un sentido crítico para pensar la sociedad y fomentar la acción para la transformación de esta.

En este marco, la presente investigación está motivada por la urgente necesidad de desarrollar competencias ciudadanas en la educación técnica superior.

Pues ante los contextos sociales vividos actualmente en nuestro país, resulta indispensable pensar la posibilidad que tiene un docente para contribuir a la formación de profesionales conscientes de su potencial para transformar la sociedad y no solo aportar a la productividad del mercado e insertarse en el campo laboral.

Con la finalidad de contribuir a los procesos de formación ciudadana, la investigación, por su naturaleza y su propósito se ha enmarcado en el enfoque de la investigación acción como método para intervenir sobre una realidad observada. Lo que supuso la labor de docencia e investigación paralelamente en el aula. La investigación comprende como objetivo principal generar estrategias para fomentar la reflexión ética y la acción ciudadana en el curso de Historia de la Imagen Contemporánea de las carreras de Diseño Gráfico, Publicidad y Animación de un instituto superior tecnológico de Lima con la finalidad de contribuir a la formación de ciudadanos en el presente y profesionales responsables a futuro.

La investigación levantó información por medio de dos cuestionarios, dos grupos focales y el registro de la observación participante con los resultados de las producciones creativas realizadas por los estudiantes durante el curso.

La investigación-acción comenzó con un diagnóstico sobre la percepción inicial de las concepciones de ciudadanía de los estudiantes y las asociaciones de los estudiantes entre las imágenes y su rol profesional. A partir de este diagnóstico se desplegaron estrategias formativas que propiciaron un ambiente de constante vínculo con el entorno y los intereses y preocupaciones de los estudiantes. Con estas condiciones, se facilitó el fomento de la reflexión ética y la acción ciudadana a partir de la toma de posición y la construcción de discursos propios por parte de los

estudiantes. El proceso de la investigación-acción se cerró con un diagnóstico final que permitió observar si los estudiantes habían cambiado de percepción en cuanto a las concepciones iniciales sobre ciudadanía y la importancia de las imágenes como futuros profesionales en carreras relacionadas a la producción visual.

Una de las limitantes principales de la investigación fue el tiempo, al ser un ciclo académico solo se contaba con una duración máxima de 16 semanas. Por lo que el trabajo de campo debía organizarse dentro de ese lapso. Otra de las limitantes fue la disponibilidad de los estudiantes fuera del horario de clases para poder participar en los grupos focales.

El informe de investigación está organizado en cinco capítulos. En el primero, se presenta el planteamiento de la investigación, los objetivos y la justificación. En el segundo capítulo se desarrollan los antecedentes y las bases teóricas del estudio en torno a categorías claves como: estado democrático y competencias ciudadanas, artes visuales y desarrollo de estrategias formativas, así como las categorías derivadas de las bases teóricas, con sus respectivas subcategorías. El tercero, describe el diseño metodológico y los instrumentos utilizados para el recojo de la información. En el capítulo cuatro se presentan los resultados de la investigación, referidos al uso de las estrategias formativas para el fomento de la reflexión ética y la acción ciudadana, así como a los cambios de percepción de los estudiantes con respecto a la concepción de ciudadanía y la importancia de las imágenes en el desarrollo de sus carreras profesionales. Finalmente, el estudio finaliza con las conclusiones, que se espera contribuyan a los docentes de materias y especialidades asociadas a la producción visual, para enriquecer su perspectiva e indagar estrategias formativas orientadas a fomentar el

desarrollo de competencias ciudadanas tanto en la educación superior tecnológica como en cualquier otro ámbito de la educación.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Las sociedades actuales se enfrentan hoy a una profunda crisis que lleva a reflexionar sobre el sentido mismo de los sistemas de educación. La filósofa norteamericana Martha Nussbaum (2015) acusa directamente a estos sistemas de descuidar el desarrollo de habilidades que son necesarias para mantener vivas las democracias. Nussbaum critica, además, que las naciones estén produciendo “máquinas útiles” en vez de ciudadanos capaces de pensar por sí mismos. En esa misma línea, Guichot-Reina (2015) afirma que estamos viviendo una profunda crisis de orden moral donde “los valores democráticos, los principios éticos en los que se basa —la justicia social, en primer lugar—, se han sustituido por el mercado” (pág. 47). La autora agrega que como ciudadanos tenemos la responsabilidad de construir una sociedad más justa, donde “el término libertad no se identifique con elegir el producto de consumo, sino que se asocie a la autonomía crítica, responsable y solidaria” (pág. 47). Esto la lleva a preguntarse acerca del rol de la educación respecto a la construcción de este tipo de sociedad y sobre el modelo de persona que queremos formar.

Si creemos que la crisis de las sociedades actuales en relación con la pérdida de valores ciudadanos puede y debe enfrentarse desde la educación, es indispensable explicitar sus responsabilidades con la formación de mejores

ciudadanos. Sobre la relación entre ciudadanía y educación básica regular se ha dicho bastante, pero el debate con respecto a las responsabilidades de la educación superior en materia de formación ciudadana recién se ha acentuado en las últimas décadas debido al aumento de las desigualdades sociales incluso en países que viven en aparentes sistemas democráticos y promueven la libertad e igualdad de sus ciudadanos.

Distintos organismos y autores se han pronunciado sobre la responsabilidad directa que debe tener la Educación Superior con la formación de ciudadanos activos. La UNESCO (1998) destacó que:

Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar estas y asumir responsabilidades sociales. (pág. 26)

Más adelante, la UNESCO (2009) volvió a enfatizar que:

La educación superior debe no sólo proporcionar competencias sólidas para el mundo de hoy y de mañana, sino contribuir además a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia. (pág. 2)

De esta manera, la educación superior enfrenta grandes retos en la actualidad, puesto que se profundiza la tendencia a enfatizar su rentabilidad y la profesionalización de los estudiantes antes que su formación integral y humana.

Vivimos un contexto donde el mercado demanda a los institutos de educación superior una formación técnica profesionalizante, enfocada en el desarrollo económico del país e intereses de ciertos sectores, (Ley N.º 30512, artículo 3, 2016) en la que se destaca que los fines de la educación superior se centran en la formación de profesionales que respondan al entorno y la demanda laboral, la sostenibilidad, productividad, competitividad, entre otros y no se menciona la formación y el fortalecimiento de la ciudadanía. ¿Por qué excluir a este sector de la educación superior de tan importante misión?

Ante la crisis de ciudadanía y la tendencia a la educación técnica profesionalizante, se vuelve una necesidad que los docentes asumamos una mayor responsabilidad en la construcción de ciudadanía desde la formación profesional superior técnica.

En este marco, la presente investigación-acción busca responder a la siguiente pregunta: ¿cómo fomentar la reflexión ética y participación ciudadana en los estudiantes de un curso de formación profesional técnica?

Bajo esta interrogante que se convierte a la vez en estímulo para la acción transformadora desde la propia práctica docente, la investigación asume el reto de fomentar el desarrollo de competencias ciudadanas en las carreras profesionales de Diseño Gráfico, Publicidad y Animación, a través de la implementación de estrategias para la reflexión ética y acción ciudadana con el interés de mostrar que es posible promover oportunidades para el desarrollo de competencias transversales

en la educación técnica superior dentro de estas especialidades. Vale la pena resaltar que el rol de docente e investigador es una pieza clave para la transformación de la labor educativa.

Continuar con la formación de ciudadanos solo en la universidad excluye a un importante sector de la población, lo que atenta contra la igualdad que propugna una democracia. Por ello, ante las claras desigualdades de acceso de todos los ciudadanos a los derechos fundamentales en el Perú, se hace imperiosa la tarea de los docentes de diseñar estrategias que fomenten la reflexión y participación ciudadana activa y comprometida con el bien común, desde las aulas de las IES, para lograr que el estudiante y futuro profesional técnico se sienta capaz de transformar su sociedad.

1.2 Objetivos de la investigación (general y específicos)

Con los antecedentes formulados hasta aquí, se plantean los siguientes objetivos:

Objetivo general:

- Generar estrategias para fomentar la reflexión ética y la acción ciudadana en el curso de Historia de la Imagen Contemporánea de las carreras de Diseño Gráfico, Publicidad y Animación de un instituto superior tecnológico de Lima.

Objetivos específicos:

- Identificar las nociones de ciudadanía que tienen los estudiantes de educación superior tecnológica.

- Diseñar estrategias para fomentar la reflexión ética y la acción ciudadana partiendo de las concepciones previas sobre ciudadanía de los estudiantes.
- Fomentar la reflexión ética y la acción ciudadana por medio de la implementación de estrategias formativas en el desarrollo de un curso en las carreras de Diseño Gráfico, Publicidad y Animación.
- Extraer de la reflexión sobre la experiencia las lecciones aprendidas y recomendaciones para su réplica en otros cursos o en otras IEST.

1.3 Justificación de la investigación

A pesar de que la educación tiene un rol explícito en la formación de una ciudadanía capaz de construir una sociedad democrática, inclusiva y tolerante, observo, desde mi experiencia como docente de un instituto superior tecnológico, un vínculo muy débil de mis estudiantes con la sociedad y una creciente indiferencia con respecto a su entorno. Los estudiantes desconocen su potencial rol como ciudadanos capaces de poder intervenir en su sociedad, incluso muchos entienden por democracia solo el poder elegir mediante votación a sus gobernantes. Según la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo, el 59% de los estudiantes encuestados “afirman que, en el futuro, se informarán antes de emitir su voto en una elección; sin embargo, manifiestan una menor predisposición a involucrarse en formas más activas de participación política, como formar parte de un partido político o ser candidato en una elección municipal (2016, pág. 8).

Si bien es cierto, el Ministerio de Educación (Minedu) define la ciudadanía como un “estatus legal que nos concede el Estado y que implica el acceso a determinados derechos y la obligación de cumplir ciertas responsabilidades” (Minedu, 2013, pág. 13), también propone definir la ciudadanía como una opción; un ciudadano es aquel sujeto de derechos y responsabilidades que por medio del juicio crítico es capaz de dialogar e intervenir en los asuntos que le conciernen a la sociedad de la que es parte con la finalidad de aportar a la construcción del bien común y de una sociedad justa donde se respete y valore la diversidad social y cultural y se reconozcan los derechos humanos de todos.

Sin embargo, la realidad de nuestro país es otra. Apenas el 52.7 % de peruanos apoya la democracia como forma de gobierno. Paradójicamente 53.1% apoya los golpes de Estado, y el 37.8% apoya los golpes militares (Carrión & Zárate, 2018). Somos considerados un país profundamente racista y discriminador (Muñoz, 2013). Además, el Perú se encuentra entre los diez países de Latinoamérica y el Caribe con mayor tasa de feminicidios (Cepal, 2018). A esta situación, se puede agregar que hemos sido ubicados como un país que aún no vence la homofobia según un estudio realizado en 138 países presentado por Spartacus International Gay Guide (2019). A esto, se le pueden seguir sumando problemas como la violencia infantil, el incremento de la delincuencia, las claras desigualdades sociales en el goce de derechos fundamentales entre otros. Por ello, a pesar de ser una democracia, los conflictos sociales, la falta de oportunidades, los índices de violencia nos hacen percibir una evidente crisis de ciudadanía. Este panorama evidencia la necesidad de que cada uno de los actores sociales asuma un rol más activo en la construcción de una sociedad más justa y humana. No obstante, se

puede observar que los ciudadanos no se conciben como actores de cambio, limitando su participación ciudadana a emitir su voto durante elecciones. ¿Qué puede estar fallando en la formación de ciudadanía?

La educación tiene pendiente implementar espacios para la participación ciudadana activa y comprometida en los que los estudiantes se involucren, discutan, tomen decisiones y participen en la construcción de una convivencia plural, respetuosa, tolerante y pacífica (Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo [IEA], 2016). Para ello, se vuelve necesario “fomentar que las áreas curriculares sean espacios que permitan a los estudiantes una aproximación analítica y reflexiva hacia la realidad social, política y económica de diversos contextos” (Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo [IEA], 2016, pág. 15).

Por las razones antes expuestas, esta investigación busca diseñar e implementar en un curso de primer ciclo de las carreras de Diseño Gráfico, Publicidad y Animación, estrategias para fomentar la comprensión de la realidad social, el respeto a la pluralidad y la participación activa, y responsable en la construcción de una sociedad ética y democrática. Estas estrategias se centran en la utilización de las artes visuales como punto de partida. Pues, desde mi formación como artista visual y como docente convencida de una educación transformadora, encuentro en las artes visuales un importante detonante para fomentar el ejercicio ciudadano en el aula, sobre todo en un mundo caracterizado por la superproducción e hiperconsumo de imágenes. De hecho, de este contexto surgen preguntas como ¿cuál es la responsabilidad de la educación en la formación visual de las personas?, ¿cuándo nos enseñan a leer y comprender la enorme cantidad de imágenes a las que

estamos expuestos día a día?, ¿cómo opera la imagen en nuestro imaginario colectivo? Esta realidad, sumada a la crisis de ciudadanía, nos obliga a pensar si puede existir un vínculo entre la construcción de ciudadanía y la alfabetización visual, enfocado en generar en los estudiantes la capacidad de ver en lo visual un instrumento para la construcción de discursos y la práctica de una ciudadanía más activa y responsable.

Las estrategias diseñadas se han centrado en el desarrollo de la reflexión ética y la acción ciudadana que, sin ir en desmedro de las competencias profesionales que en el curso se deben desarrollar, se sustentan en el discurso de la imagen para propiciar el diálogo cívico y participativo en el aula, el trabajo en grupo, el análisis y la producción visual responsable. De ahí deriva esta necesidad de aprender a leer la imagen desde su contexto de creación y su discurso, tomando como punto de partida el estudio de las artes visuales contemporáneas que forma parte estructural del sílabo del curso para generar este vínculo entre estudiante y sociedad.

Frente a la escasa investigación encontrada sobre el rol de la ciudadanía en la educación técnica superior y ante la insuficiencia de experiencias conocidas sobre el desarrollo de la reflexión ética y la acción ciudadana para el ejercicio ciudadano en la educación superior técnica en el Perú relacionada además al uso de las artes visuales, su análisis y la producción visual en nuestro país, se hace relevante la presente investigación que pretende visibilizar la imagen y sobre todo el estudio de las artes visuales como un importante recurso para la construcción de ciudadanía desde la educación superior.

El curso de Historia de la Imagen Contemporánea, dirigido a estudiantes del primer ciclo de las carreras de Diseño Gráfico, Publicidad y Animación de un instituto de educación superior tecnológica, ha servido como plataforma de investigación, experimentación y observación de las dinámicas que se entretajeron durante un ciclo académico para observar si se pueden generar espacios para la reflexión ética y el fomento de la acción ciudadana con la finalidad de promover el ejercicio de una ciudadanía más activa.

Al ser docente y coordinadora del curso que se utilizó como espacio para la intervención educativa y contando con la autorización de la institución, se hizo factible todo el proceso de investigación-acción y el recojo de la información que permitió reflexionar de qué manera el análisis y la producción visual se convierten en importantes estrategias para propiciar la formación de ciudadanos más activos capaces de elaborar un juicio crítico basado en el reconocimiento del entorno y del otro como sujeto de derechos.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

2.1 Antecedentes

Uno de los grandes problemas de la educación superior actual es que se enfoca en generar profesionales capaces de enfrentar demandas laborales y del mercado antes que responder como ciudadanos a su sociedad. En efecto, el Minedu (2015), en la presentación de los lineamientos de la política de la reforma universitaria ha identificado que la universidad presenta serias deficiencias en materia de ciudadanía por lo que viene planteando una serie de medidas para enfrentar el problema dentro del marco de la reforma universitaria. Pero, si la educación universitaria, que suele vincularse de manera inherente a la formación de ciudadanos, presenta serias deficiencias en materia de ciudadanía, ¿qué sucede con la educación técnica superior?; es que acaso ¿no presenta estos mismos problemas? o, ¿son más graves? Esta, al igual que la educación universitaria, debe atender la formación ciudadana por lo que urge enfrentar las deficiencias de la formación en ciudadanía, no sólo en la universidad sino en todas las instituciones de educación superior en general.

Por otro lado, el prejuicio o la poca importancia que se le dan a las artes en general han recaído también sobre la educación superior creando un gran abismo

entre arte y educación para la sociedad. Como señala Nussbaum (2010) sobre el ámbito internacional, universidades e institutos de nuestro país suprimen cada vez más las materias dedicadas al arte para ser reemplazadas por materias enfocadas en la profesionalización. Incluso carreras afines a la producción visual como el diseño gráfico, la publicidad, las comunicaciones, en general, no suelen pensar en la imagen como un medio para generar competencias ciudadanas.

Esto se hace más evidente aún con la escasa investigación realizada en nuestro país sobre la importancia del análisis y la producción visual en la educación superior.

Un importante antecedente en nuestro país se encuentra en el trabajo del Lugar de la Memoria (LUM), creado en 2015 bajo el auspicio del Ministerio de Cultura, con el objetivo de recordar nuestro pasado en torno al periodo de violencia ocurrido en el Perú entre 1980 y 2000. A través de los archivos gráficos periodísticos en su exposición permanente y de las exposiciones temporales, se genera un diálogo desde las artes visuales y la producción de artistas nacionales, que busca construir un espacio que contribuya a la formación de una “ciudadanía que haga del pasado un instrumento para actuar en el presente y que permita que lo ocurrido no se repita” (LUM, s/a). Por esta razón la institución se define como un proyecto cívico, pedagógico y cultural. Si bien no es un proyecto dirigido exclusivamente a la educación superior, constituye un antecedente que busca la construcción de ciudadanía desde la cultura, abarcando la imagen y las artes visuales como una fuente importante para generar memoria y consciencia en la población, sobre todo en aquellos que no vivieron de cerca tales acontecimientos.

A nivel internacional, se han encontrado diversas investigaciones que intentan comprender las artes visuales como un elemento clave en la educación (Díaz-Obregón, 2003; Dussel & Gutiérrez, 2006; Pantoja, 2007; Acaso *et. al.*, 2015).

En su afán por conocer las mejores opciones para la enseñanza del arte a nivel internacional, Díaz-Obregón (2003) evidencia en su tesis doctoral, *Arte contemporáneo y educación artística: los valores potencialmente educativos de la instalación, un estudio comparativo de tres centros artísticos europeos*, que la mayor parte de los cimientos educativos artísticos en la actualidad tienen su base en el arte moderno y “a pesar de los esfuerzos de los profesionales en el campo, todavía existen ciertos prejuicios, poniendo en duda la intelectualidad del arte o la posibilidad de su aprendizaje” (pág. 24).

Lo grave es que aún se concibe la idea del artista encerrado en su propio mundo, alejado de la realidad, incomprendido, rebelde, triste, bohemio y confundido. Idea no muy bien sustentada, porque si se revisa la historia del arte, el artista sí ha cumplido un rol activo en su sociedad y mediante su obra ha evidenciado las estructuras de poder y los discursos políticos y sociales de cada época. La obra se convierte así en un testimonio histórico de la humanidad y podría estudiarse el pensamiento de todas las sociedades a través de su producción visual.

Pantoja (2007), en su investigación *La imagen como escritura. El discurso visual para la historia* alude a la importancia de la imagen en la construcción de discursos y argumenta la necesidad de analizar la relevancia de esta a través de los tiempos y la influencia determinante que ha tenido para cada contexto. Se enfoca

en reivindicar la imagen como un discurso independiente de otros discursos como el texto al que se le suele adherir o someter.

Dussel y Gutiérrez (2006) comparten su experiencia sobre un proyecto pedagógico audiovisual —desarrollado en Buenos Aires en el 2005— que buscaba fomentar la formación de una ciudadanía más democrática y pluralista en la educación básica. La propuesta consistió en desarrollar materiales audiovisuales para trabajar la diversidad y la discriminación en la escuela, bajo tres supuestos teórico-pedagógicos:

1. La sociedad cada vez más fragmentada necesita de la formación ética y ciudadana para fortalecer las diversas identidades sociales y las prácticas tanto políticas como culturales de manera democrática e inclusiva.
2. La formación ciudadana no solo se da en un plano intelectual o racional, sino que también tiene un fuerte componente de sensibilidad y disposiciones éticas y estéticas, en las que las imágenes dadas por los medios de comunicación cumplen un papel relevante.
3. La alfabetización audiovisual es fundamental para la formación de ciudadanos que participan de su cultura y la esfera pública.

Para Dussel son importantes la formación ciudadana, la relevancia de las imágenes y la necesidad de la alfabetización visual. Si bien el proyecto se centró en la alfabetización mediática, con la finalidad de fomentar otras maneras de leer las imágenes a través del lenguaje audiovisual masivo como estrategia pedagógica. Esta experiencia sobre la utilización pedagógica de las artes visuales resulta inspiradora para los fines de la presente investigación.

En la obra *Esto no es una clase. Investigando la educación disruptiva en los contextos educativos formales* (Acaso, Manzanera, Paloma, & Piscitelli, 2015), se muestra el gran potencial transformador de las artes visuales para la educación. Acaso, quien desde hace algunos años viene investigando y experimentando sobre la educación artística, muestra con estas autoras un proyecto de investigación realizado con la Fundación Telefónica y la Universidad Complutense de Madrid, en el que se describen las estrategias metodológicas implementadas en un aula de educación artística donde se puede observar cómo el aprendizaje sucede cuando los docentes diseñan experiencias únicas de aprendizaje. La investigación se basa no solo en la fina selección de imágenes de varias obras de arte contemporáneas con intenciones claramente definidas, sino también en cambios en la práctica performática del docente.

Las investigaciones reseñadas hasta aquí han contribuido a trazar algunos caminos para comprender cómo la imagen y las artes visuales pueden transformarse en estrategias pedagógicas para fomentar la construcción de ciudadanía.

2.2 Bases teóricas y categorías

2.2.1 Estado democrático, ciudadanía y educación superior en el Perú. Un reto en la postmodernidad.

El Perú ha sido considerado como una democracia imperfecta (Hola, 2015). Básicamente regida por la posibilidad de los ciudadanos de votar en las elecciones de las autoridades, lo que puede definirse como una democracia electoral (Carrión & Zárate, 2018). Sin embargo, al percibirse que la participación en las elecciones

es uno de los únicos fines del ciudadano, nos aproximamos al concepto de una democracia delegativa (O'Donnell, 1994), donde quien gane una elección presidencial tendrá el derecho a gobernar como lo considere apropiado, restringido sólo por la dura realidad de las relaciones de poder existentes y por un período limitado constitucionalmente. El ciudadano de este tipo de democracia cumple un rol absolutamente pasivo y de observador de cómo sus autoridades electas gobiernan su nación no necesariamente guiados por el bien de toda la comunidad, ni siquiera de una mayoría.

En este contexto, se habla de una crisis de ciudadanía que, como ya se ha mencionado antes, atraviesa la sociedad. Como lo describe Guichot-Reina (2015) estamos frente a una crisis de orden moral donde lo que se consideran valores democráticos y principios éticos más esenciales han sido reemplazados por los intereses del mercado. Este panorama exige definir qué es ciudadanía y qué tipo de ciudadano requiere nuestra sociedad actual para contrarrestar la crisis social. Según el Minedu (2013), la ciudadanía se compone de una serie de derechos y obligaciones, pero también se sustenta en el uso del juicio crítico, el diálogo, la búsqueda del bien común, así como el respeto y la valoración de la diversidad. Esto supone la necesidad de ciudadanos que cumplan un rol activo y participativo en el ejercicio de sus derechos y responsabilidades democráticas (Olvera, 2008) para la formación de una ciudadanía integral basada en el acceso pleno a los derechos civiles, políticos y sociales (O'Donnell, 1994).

En ese sentido, la ciudadanía adquiere un rol mucho más activo mediante el “diálogo cívico donde uno comienza a escuchar y saber acerca del otro, a ver por los ojos de los otros y a reconocer y ampliar nuestros propios principios y valores”

(Wilson & Rincón, 2005, pág. 2). De este modo la democracia plena adquiere especial relevancia, con una serie de hábitos y prácticas cotidianas de compromiso con la comunidad que generan interconectividad. Estos autores (Wilson & Rincón, 2005) plantean tres hábitos que se aprovecharán más adelante para orientar la construcción de ciudadanía en el aula. El hábito de escuchar para entender al “otro” antes de proponer y apoyar una posición. El hábito de reflexionar y revelar las creencias y los valores propios. El hábito de presentir juntos el futuro emergente (2005). A estos hábitos, podemos sumar las tres habilidades que sugiere Nussbaum (2005) para desarrollar humanidad que, para el caso de esta investigación, se la podría transferir como ‘desarrollar ciudadanía’: el pensamiento crítico, la capacidad de reconocernos vinculados a otros y la capacidad de ponernos en el lugar de otros, lo que podemos denominar como empatía.

La práctica de los tres hábitos propuestos por Wilson y Rincón (2005) y las tres habilidades propuestas por Nussbaum (2005) resultan cruciales en nuestra sociedad y sobre todo en la educación. Pero ¿cómo ponerlos en práctica en un sistema educativo tradicional que no está acostumbrado a abrir el diálogo entre todos los implicados para la construcción de un discurso en comunidad?

A pesar de los avances en la educación y el desarrollo de nuevas pedagogías los modelos educativos aún imperantes se centran en ver al alumno como una pieza sin autonomía dentro de un sistema mayor que funciona como un engranaje, como bien han evidenciado y criticado varios autores. Entre ellos, destaca Paulo Freire (2005), quien formuló la Pedagogía del Oprimido, en la que la *educación bancaria*, ejercida por los opresores, impone a los estudiantes la mera recepción del conocimiento que posee el educador sin posibilidad de emanciparse. John Dewey

(1977), a su vez destacó la necesidad de entender al estudiante como un individuo que puede construir su propio conocimiento en base a sus experiencias y no como una caja vacía a la que hay que llenar con conocimiento. Acaso (2014), por su parte, retoma la idea de ambos autores para hablar de la necesidad de una revolución en la educación claramente definida en su libro *rEDUvolution. Hacer la revolución en la educación* (2013). Bajo el modelo educativo que critican estos autores, la figura del estudiante es pasiva como la del ciudadano en nuestra democracia imperfecta; la figura del docente que da el conocimiento de la manera que cree apropiada sin importarle las necesidades e intereses de sus estudiantes podría ser una analogía de la figura de nuestros gobernantes electos que gobiernan de la manera que creen apropiada para conseguir una serie de resultados según un listado de objetivos lejanos a las necesidades e intereses de los ciudadanos.

Si bien es cierto que en los últimos años se han venido realizando algunos esfuerzos para transformar la educación, aún no se ve en la práctica un cambio real en los sistemas educativos formales en favor de la construcción de una ciudadanía activa. Se ha pasado de la construcción de un currículo enfocado en objetivos hacia la construcción de un currículo por competencias centrado en el sujeto. Sin embargo, aún falta mucho por recorrer en materia de construcción de democracia y ciudadanía en la educación, para forjar una identidad colectiva y afianzar el sentido de pertenencia a algo mayor que nosotros mismos, la comunidad.

La educación superior está orientándose a introducir profesionales al mercado laboral respondiendo a necesidades de una sociedad de consumo, indiferente e individualista (Nussbaum, 2005). Como consecuencia, el sistema educativo no desarrolla personas, ciudadanos ni humanos; sino, más bien, desarrolla

empleados al servicio del mercado y no de la sociedad ni la democracia. Como afirma Freire (2005):

No es de extrañar, pues, que, en esta visión bancaria de la educación, los hombres sean vistos como seres de la adaptación, del ajuste. Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Como sujetos del mismo. Cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformar, tanto más tienden a adaptarse a la realidad parcializada en los depósitos recibidos. (pág. 55)

De este discurso, se puede generar una imagen mental que muy bien describe Acaso (2014) cuando critica al igual que Freire (2005) el sistema educativo imperante.

¿Qué vemos? Vemos un aula, un lugar cerrado y aislado del mundo, vemos una figura de pie y unas cuantas figuras sentadas, vemos que detrás de la figura que está de pie hay una pizarra (puede que sea electrónica, pero solo la maneja la figura que está de pie), vemos que las figuras sentadas están quietas mientras que la figura de pie deambula por los estrechos pasillos que dejan las mesas apretadas debido a que hay menos espacio del necesario (pág. 10).

Acaso (2014) continúa describiendo lo que pareciera una escena sacada de una película de terror; pero, por desgracia, no es una película, sino que refleja aspectos fundamentales de nuestros sistemas educativos que siguen vigentes

asustando a todos aquellos que se insertan en él con la esperanza de encontrar un espacio en esta sociedad y terminan convirtiéndose en un profesional competitivo para el mercado.

Desde esta perspectiva, si se revisa la educación básica regular se puede observar un gran desafío en materia de formación ciudadana. El Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú (IDEHPUCP, 2009), menciona al respecto que, si bien el Minedu tiene como propósito educar para la democracia y el ejercicio ciudadano, la evaluación posterior de la formación ciudadana en el país presentó resultados preocupantes:

[...] la mayoría de estudiantes de nuestro país demuestra un compromiso más individual que colectivo para solucionar o plantear alternativas a los problemas o desafíos sociales; sus respuestas no muestran una apuesta por la organización y la participación colectiva, sino que se ubican más bien en una lógica de compromiso individual de buenas intenciones y no un enfoque ciudadano democrático que reconozca claramente los derechos y las responsabilidades ciudadanas de sí mismos y de los demás. (IDEHPUCP, 2009, págs. 13-14)

Esta realidad evidencia que nuestros sistemas educativos no han podido enfrentar los retos para la formación de ciudadanos de una democracia contemporánea y puede explicar de alguna manera parte de la crisis que vivimos actualmente como ciudadanos y la brecha creciente entre Estado y sociedad. En efecto, el Estudio internacional de Educación Cívica y Ciudadana (Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo [IEA], 2016) que tiene por objetivo reconocer que tan preparados están los estudiantes peruanos de segundo

grado de secundaria de escuelas públicas y privadas para asumir su rol como ciudadanos, muestra en los Resultados de la Participación de Perú que el 32,2% de los estudiantes encuestados se encuentra en el nivel C sobre el desempeño en materia de participación, 23,5% está ubicado en el nivel D y el 9,4% está por debajo de ese nivel porque presentó dificultades para responder la evaluación. Es decir, el 65,1% de los estudiantes muestran poca participación.

Estas evidencias pueden mostrar que los sistemas educativos no están enfrentando los desafíos para la ciudadanía. Y, además, pareciera que se mantienen estancados sin cambios evidentes en contraste con el veloz movimiento del mundo que vivimos hoy:

Mientras todo cambia, y especialmente los sectores de industrias relacionadas con la gestión del conocimiento, el mundo de la educación permanece igual que hace mucho tiempo, anclado en un paradigma más cercano al siglo XIX y a la producción industrial que a las dinámicas propias del siglo XXI, líquidas, posmodernas e impredecibles... ¿Cómo puede ser que el resto de los sectores se encuentren seriamente amenazados y a la espera de ser drásticamente transformados mientras que el sector de la educación permanece impasible, sin alteraciones, de manera que los espacios pedagógicos, nuestro sistema educativo formal especialmente, sigue monolíticamente construido y sin apenas visos de cambios? (Acaso, 2014, págs. 10-11)

He ahí un reto de la educación, y sobre todo para la educación superior, entender la sociedad actual en constante movimiento, inundada por la superproducción de información a las que estamos expuestos por las nuevas

tecnologías de la información, una sociedad ecléctica y dinámica que supone un reto diario en los más diversos ámbitos de la vida.

Westbrook (1993) retoma la dura crítica de Dewey al afirmar que la principal dificultad de la educación radica en que las escuelas no han sido concebidas para la transformación de la sociedad, sino para su reproducción.

Dewey sustentaba, además, que para que la escuela pudiera fomentar el espíritu social de los niños y desarrollar su espíritu democrático tenía que organizarse en comunidad cooperativa. Este tipo de educación requería que la escuela se convierta, provisionalmente, en un lugar de vida para el niño, en el que este sea un miembro de la sociedad, tenga conciencia de su pertenencia y a la que contribuya para así permitir el reajuste flexible de las instituciones a través de la interacción con los mismos ciudadanos en una forma de vida asociada. (Westbrook, 1993, pág. 4)

Si fuera posible la organización mencionada, la educación se podría convertir en un proceso social real para la construcción de la democracia (Dewey, 1977). Estas ideas no solo resultan válidas para la educación básica primaria, sino para todos los niveles de la educación, incluidos y sobre todo la educación superior tecnológica que no considera entre sus fines principales la formación ciudadana.

Si bien es cierto que las dinámicas entre profesor y alumno en la educación básica regular son diferentes a las dinámicas en la educación superior, ambas deben fortalecer la ciudadanía, por ello, urge pensar ¿cómo desarrollar competencias ciudadanas en instituciones de educación terciaria?

Ollarves y Salguero (2010) mencionan la creencia de que la formación de ciudadanía es posible gracias a la educación superior cuando es vista como un importante componente de transformación social. Mientras que Martínez (2006), se centra en la formación profesional universitaria y afirma que no puede pensarse en una formación de calidad separada de la formación ciudadana. Y hoy la formación en valores cívicos resulta todo un reto que enfrentar.

En nuestro país, el Estado evidencia su interés por la formación ciudadana en el artículo 14 de la Constitución Política del Perú, en el que menciona que “la formación ética y cívica y la enseñanza de la Constitución y de los derechos humanos son obligatorias en todo el proceso educativo civil o militar” (Constitución Política del Perú, 1993). La Ley General de Educación (Ley N.º 28044) presenta, en su artículo 8, a la ética, la democracia, la equidad, entre otros principios de la Educación. De todos estos se destaca el cuarto principio:

La educación peruana tiene a la persona como centro y agente fundamental de la democracia, que promueve el respeto irrestricto a los derechos humanos, la libertad de conciencia, pensamiento y opinión, el ejercicio pleno de la ciudadanía y el reconocimiento de la voluntad popular; y que contribuye a la tolerancia mutua en las relaciones entre las personas y entre mayorías y minorías, así como al fortalecimiento del Estado de Derecho. (Ley N.º 28044, artículo 8)

Según los artículos mencionados, la educación superior tendría, como consecuencia, la misión de formar ciudadanos capaces de responder a las necesidades de su comunidad y demostrar respeto por los derechos humanos, la libertad de conciencia, pensamiento y opinión.

De su lado, la Ley Universitaria N° 30220, establece en su artículo 6, que uno de los fines de la universidad es “colaborar de modo eficaz en la afirmación de la democracia, el estado de derecho y la inclusión social” así como “formar personas libres en una sociedad libre” (Ley N° 30220, artículo 6). Si bien no se menciona la formación ciudadana de manera explícita, se entiende que la universidad debe formar personas libres que afirmen la democracia y el estado de derecho. Por su parte, la Ley N° 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y la Carrera Pública de sus Docentes, no incluye entre sus fines el desarrollo de valores ciudadanos. En el artículo 5, si bien menciona el desarrollo del país, vincula este a la productividad y el mercado laboral; no queda del todo claro de qué manera los Institutos y Escuelas de Educación Superior asumen la formación ciudadana como parte de su misión.

Porque, como afirmaba Boal, “actores somos todos nosotros, y ciudadano no es aquél que vive en sociedad: ¡es aquel que la transforma!” (2009, s/p). Y justamente es el aula un espacio de reflexión y acción ciudadana por excelencia, un espacio que permite que el estudiante sea consciente de su poder de transformar la vida colectiva desde su misma profesión independientemente del ámbito de la educación superior al que tenga acceso.

2.2.2 Competencias ciudadanas

Las competencias ciudadanas facilitan “la comprensión de la propia realidad social, la cooperación, la convivencia y la participación activa y responsable en la construcción de una sociedad ética y democrática”, permitiendo que los ciudadanos

“respeten y defiendan los derechos humanos, contribuyan activamente a la convivencia pacífica y participen responsable y constructivamente en los procesos democráticos” (Zuta, Velasco, & Rodríguez, 2014, pág. 54).

En la presente investigación se contemplan dos competencias ciudadanas principales, la reflexión ética y la acción ciudadana. La primera se la comprende como parte del desarrollo del juicio crítico, proceso en el que uno mismo somete sus propios pensamientos “con la intención de hacer consciente los aciertos y errores, así como los alcances y limitaciones, con el objetivo de un mejoramiento propio” (Farías Martínez, Contreras, & Cruz, 2014, pág. 328) con el propósito de encaminar sus acciones futuras de forma adecuada e inteligente.

La acción ciudadana derivada de esta reflexión tiene un “componente práctico, el cual está vinculado a la acción y puesta en marcha de aquellas decisiones cuyo objetivo es la activación del ejercicio ciudadano” (Farías Martínez, Contreras, & Cruz, 2014, pág. 332) para actuar con responsabilidad como individuos de una democracia, donde la participación activa y responsable de los individuos en su sociedad puede lograr una transformación real (Olvera, 2008). Estas ideas se alinean al ejercicio del diálogo cívico propuesto por Wilson y Rincón (2005), que puede ser detonado por el análisis de las imágenes y la producción visual por parte de los estudiantes a partir de sus propias experiencias y su vínculo con el entorno social. Específicamente, “se trata de buscar una actividad problematizadora, crítica e investigativa, que tiene por objeto desvelar la realidad para poder situarnos todos (no sólo los educandos, también los educadores) de una manera más lúcida y crítica en nuestro mundo” (González-Montegudo, 2007, págs. 56-57).

Acaso (2009) plantea que, para intentar ser libres en las sociedades occidentales actuales, primero hay que aprender a hacer dos cosas. Por un lado, desenmascarar el tipo de pensamiento importado que domina la realidad. Por otro lado, desarrollar acciones creativas a través de dinámicas críticas. De esa manera se genera un pensamiento emancipado por parte del estudiante. Justamente el conocimiento emancipado, la práctica de la pedagogía crítica, el desenmascaramiento de la realidad dominante y el desarrollo de acciones creativas puede realizarse bajo el diálogo cívico detonado por las artes visuales, el análisis visual de diversas obras visuales contemporáneas y la producción visual de los estudiantes.

La postmodernidad, de alguna manera, ha permitido la aceptación de distintas esferas culturales, “la globalización está transformando continuamente las relaciones entre centro y periferia, así como las propias percepciones de sí mismo y los otros dentro de ambos mundos. En ese sentido, la posmodernidad es una cultura no-canónica, hecha de combinaciones inverosímiles” (Brünner, 1998, pág. 161). Combinaciones “sin relación de jerarquías entre ellas” (Brünner, 1998, pág. 55). Partiendo de esta idea, se puede observar que una democracia actualmente admite justamente la diversidad en muchos aspectos, no solo culturales; por tal razón, sería necesario ser conscientes de la importancia de reconocer al otro como un ser humano en igualdad de condiciones. La pregunta es ¿cómo lograr ese reconocimiento?

Como lo proponen Berger y Luckmann (2003), la realidad de la vida cotidiana se da en interacción con otros, es una realidad compartida. La consciencia colectiva permite que los ciudadanos reconozcan al otro como igual por más que sean anónimos en nuestras vidas cotidianas, que desarrolle empatía con su entorno y que

se luche por el beneficio de todos. De esto se puede entender que las experiencias de cada individuo son experiencias enmarcadas por un contexto determinado; y en ese sentido, es importante comprender que una experiencia nunca es solo individual, pues muchas personas pueden estar pasando por experiencias similares que al compartirse y conversarse pasan a ser colectivas, esto a su vez puede fomentar la reflexión sobre el bien común y la consciencia de no ser los únicos en el mundo, fomentando la empatía y la comprensión de los problemas del otro.

La colectividad debería fortalecer la identidad y sentimiento de pertenencia a un grupo en el que el individuo se sostiene y en el que puede sentir respaldo como miembro. Es importante entender también que las relaciones con los otros en una sociedad no se limitan a asociados y contemporáneos. También se refiere a los antecesores y sucesores, a los que han precedido y me precederán en la historia total de la sociedad (Berger & Luckmann, 2003). Por ello, resulta vital que como ciudadanos comprendamos nuestro entorno, nuestra historia y pensemos en los que están por venir para repensar nuestras acciones y las consecuencias que de estas se desprendan; pues solo reconociendo al otro es que nos podemos considerar miembros de una sociedad.

2.2.3 Las artes visuales para despertar la conciencia ciudadana en el aula

Guy Debord (2010) decía que ahí donde la realidad se transforma en imágenes, las imágenes se transforman en realidad. Es decir, las imágenes ya han dejado de ser una representación de la realidad y están adquiriendo mayor autonomía, siendo capaces de generar nuevas realidades, que no siempre pueden ser controladas. Esta situación, se evidencia en lo que explica Fontcuberta:

[Las imágenes] han dejado de tener el papel pasivo de la ilustración y se han vuelto activas, furiosas, peligrosas... Sucesos como el de las caricaturas de Mahoma y la tragedia de Charlie Hebdo en París demuestran hasta qué punto su fuerza puede llegar a constituir *casus belli*: matamos y nos matan a causa de imágenes. (Fontcuberta, 2017, pág. 8)

Las imágenes están teniendo un papel protagónico en la difusión de contenido, tanto así que determina cómo creemos que debemos vernos, qué debemos consumir, qué creemos, qué deseamos o necesitamos, nos vuelve adictos, compulsivos, consumidores y eternamente insatisfechos. Esto nos obliga a repensar su poder en la sociedad.

Respecto al poder de las imágenes en la sociedad contemporánea, Fontcuberta (2017) ha destacado tres aspectos importantes. El primero de ellos es que todos nos hemos convertido en productores y consumidores de imágenes, lo que ha dado paso a una “avalancha icónica casi infinita” en la que la imagen ya no es solo una representación del mundo.

El segundo aspecto por destacar es que los teléfonos celulares con cámaras, conexión a internet y a redes sociales, nos permiten producir y compartir información todo el tiempo, en tiempo real, obsesionándonos con la novedad, con lo efímero, fomentando el hiperconsumo y el culto a las imágenes. El tercer aspecto es que el problema radica en que las imágenes articulan tanto el pensamiento como la acción, dos ámbitos que normalmente han sido de competencia de la filosofía y a la teoría; sin embargo, en mayor medida, también le compete al arte, y justamente es ahí donde se puede descifrar cómo lo visual opera en nuestro imaginario.

Debido a este gran potencial descrito de las imágenes, es que las artes visuales pueden convertirse en una estrategia para fomentar la reflexión de los estudiantes en relación con su ciudadanía y su participación en la democracia.

Las artes visuales son las expresiones artísticas creadas a partir de diversos recursos visuales; el espectador se aproxima a ellas, básicamente, a través del sentido de la vista. Abarca desde las artes plásticas como la pintura, la escultura y el grabado, hasta la arquitectura, el videoarte, la instalación, el cine, la fotografía, la performance, el arte conceptual, la producción audiovisual y otras formas de expresión visual. Las artes visuales, entendidas desde lo occidental, surgieron luego de la Segunda Guerra Mundial, cuando los artistas migraron a Nueva York y se comenzaron a gestar nuevos tipos de expresión que incorporaron los avances tecnológicos avalados por un espíritu de libertad de la sociedad. Los artistas rompieron con la formalidad del arte como se entendía hasta ese momento para pasar a una experimentación cada vez más crítica que requería una aproximación más analítica y menos contemplativa por parte del espectador.

Bajo esa perspectiva, el arte en la educación puede permitir alfabetizar a las personas en un mundo cada vez menos crítico y cada vez más visual. Nussbaum (2010) advierte que la educación en artes y humanidades desarrolla el pensamiento crítico, fomenta el diálogo y la empatía por el prójimo con la finalidad de enfrentar los problemas de una sociedad cada vez más preocupada por la rentabilidad en el mercado global, que pone en riesgo valores indispensables para construir una sociedad más justa y democrática. Ahí radica la importancia de las artes en la educación para la transformación.

Resulta importante resaltar la empatía por el otro, porque es quizás una de las mayores responsabilidades que se demanda en el ejercicio de la ciudadanía; la educación juega un papel indispensable en hacernos conscientes de ello. Es en la asociación entre las artes visuales y la educación que puede encontrarse una manera de fomentar ciudadanía desde la reflexión ética y la acción ciudadana. Dussel lo plantea del siguiente modo:

Sabemos que la cultura audiovisual actual, cada vez más acelerada y diversificada, busca impactar rápido, fuerte y durar hasta el próximo impacto. Muchos analistas coinciden en que esto genera condiciones débiles para nuestras democracias y para la vida en común, que necesita de otros tiempos y argumentaciones para hacerle lugar a todos, sobre todo a quienes tienen menos fuerza para elaborar esos argumentos contundentes. En el caso de la discriminación, es necesario poder detenernos sobre esas imágenes y cuestionarnos sobre qué y cómo muestran a “los otros”, y a “nosotros”, qué ideas de la diferencia portan, a qué emociones apelan y qué acciones están induciendo. Creemos que es necesario educarnos y educar a nuestros alumnos, en el análisis de estas imágenes, en la identificación de los modos y formas de representación que articulan, y en cómo reproducen o desafían estereotipos y prejuicios. (Dussel & Gutiérrez, 2006, pág. 286)

Y no solo se aplica al caso de las imágenes que hablan de discriminación, sino que el análisis de las imágenes pueden fomentar el cuestionamiento de muchos otros problemas sociales que se perpetúan a través de las imágenes en una sociedad

como la nuestra: los estereotipos de belleza, la violencia de género, el machismo, la discriminación por orientación sexual, el racismo, las injusticias sociales, el dolor ajeno, las redes de poder, la corrupción y demás realidades que permitan no solo reconocer al otro, sino reconocernos a nosotros como parte de ese otro y de un entorno que nosotros como colectivo podemos transformar o por lo menos desenvolvernos de manera más activa y reflexiva.

“Los discriminados, los excluidos, son personas que sufren”, señalan Dussel y Gutiérrez (2006, pág. 290) y se preguntan si podemos ver ese dolor, ante ello, Sontag responde esta interrogante al mencionar que “la saturación de imágenes impactantes sin un curso de acción nos produce una especie de anestesia, de apatía, pero que ese sentimiento no es nada frío, sino que es muy caliente, está lleno de frustración y de conmoción”. (Dussel & Gutiérrez, 2006, pág. 290). En consecuencia, se puede afirmar que sí vemos el dolor, pero ese dolor no lo podemos manejar, razón por la que se evitará ver para no ser afectados. Un ejemplo puede verse en las imágenes difundidas por redes sociales de las atrocidades de las guerras que están aconteciendo en el mundo. Día a día se difunden estas imágenes sin ningún filtro; algunos quizá las miren con indiferencia o apatía, pero no porque no les interesen, sino porque se conmocionan y frustran, como lo explica Sontag y nada se puede hacer más que voltear la cabeza y no seguir mirando; a otros incluso podrá alimentarles el morbo.

De la misma manera, nuestros medios de comunicación están repletos de imágenes sensacionalistas de accidentes de tránsito, asesinatos, asaltos, violencia de todo tipo, personajes idealizados por la sociedad, estereotipos físicos consumidos como objetos, personajes que funcionan como productos de venta, que

despiertan deseos y aspiraciones. Lo mismo pasa con los catálogos de moda, con los programas de televisión, con los *reality shows*. Algo semejante ocurre con las imágenes que elegimos para dictar una clase, para armar nuestro material didáctico, para textos escolares. Ahí donde uno cree que hay una elección finamente planeada, ahí donde creemos que vamos a encontrar una imagen clara, con un solo mensaje, directo y concreto, ahí nos equivocamos. Porque una imagen tiene más lecturas de las que uno cree leer y son precisamente esas lecturas las que calan más hondo en nuestro imaginario, de manera subrepticia, es lo que María Acaso definió como *currículo oculto visual* (2005).

Así surge la interrogante sobre ¿quiénes, cómo, cuándo nos enseñaron a leer imágenes? Por ello, Acaso y Megías manifiestan su preocupación sobre ¿cómo educar al homo *photographicus* en la reflexión y el uso crítico de aquello que consume y produce? en un mundo donde “el lenguaje visual es la madre de todos los lenguajes. Las imágenes nos constituyen, pero, al mismo tiempo, nos resulta muy difícil defendernos de ellas, puesto que no existen instituciones ni individuos que nos enseñen a mirarlas críticamente” (2017, pág. 46).

En este lugar (mundo) donde las imágenes hacen y transforman los estadios más íntimos de nuestras vidas, el verdadero problema es cómo desarticularlas como relato de verdad, un proceso que debe hacerse desde la escuela, desde la universidad, desde los museos y desde nuestras casas, de manera que desarmemos la indiferencia contemplativa con la que miramos el mundo y con la que el mundo imagen finge mirarnos a nosotros. (Acaso & Megías, 2017, pág. 46)

La sociedad da por asumido que para entender una imagen basta con poseer el sentido de la visión. Nada más alejado de la realidad, el ver implica un entrenamiento, así como cuando se aprende a leer. Aunque suena lógico que los estudiantes no pasan ni las pruebas básicas de comprensión de lectura, quizá estén más lejos de saber leer una imagen de lo que se puede esperar.

Es importante incorporar la cultura visual del estudiante de hoy, para ello, se puede partir de un detonante tan cuestionador como las artes visuales para entrenar la mirada y luego mirar hacia otro lado, hacia lo que se vive, lo que se ve y lo que se consume. Igual de importante es que como docentes analicemos nuestra propia cultura visual y seamos capaz de repensar la manera cómo esas imágenes nos afectan. Aprender a observar significa reflexionar las dinámicas de nuestra sociedad a través de la cultura visual para tener la oportunidad de fomentar el pensamiento ciudadano y no solo el desarrollo profesional en el campo de la imagen. Y en esa posibilidad, las artes visuales surgen como una estrategia para fomentar la reflexión ética y la acción ciudadana.

2.2.4 Categorías de la investigación

Para los fines de la investigación, se plantearon dos categorías previas que sirvieron como guía y orientación durante el proceso. Estas han sido resultado de las ideas de los autores que han conformado el marco teórico de la presente investigación y se dividen en la reflexión ética y la acción ciudadana. La acción ciudadana como categoría se ha subdividido en tres subcategorías: el diálogo cívico, la voluntad cívica para actuar y la manifestación cívica que se han bosquejado a partir de los tres hábitos propuestos por Wilson y Rincón (2005) y las tres habilidades propuestas por Nussbaum (2005), anteriormente mencionados en el marco referencial.

Definición teórica de reflexión ética: reflexionar de manera crítica nuestros propios pensamientos con la finalidad de ser conscientes de nuestras acciones para orientarlas al bien común y a la construcción de una sociedad más justa.

Definición teórica de acción ciudadana: participación activa y sensible a través del ejercicio del diálogo cívico, el reconocimiento del otro como sujeto de derechos y la voluntad cívica para actuar generando un conocimiento participativo manifestado en lo colectivo con la finalidad de aportar a la construcción del bien común y de una sociedad justa donde se respete y valore la diversidad social y cultural y se reconozcan los derechos humanos de todos.

Subcategorías:

- Diálogo cívico en el aula a partir del análisis de imágenes:

Capacidad de entender a los otros (en términos de etnicidad, cultura, clase social, orientación sexual, creencias políticas).

Capacidad para interpretar problemáticas sociales a través de la imagen.

- Voluntad cívica para actuar:
Toma de decisión (individual o en grupo) para crear una pieza visual que reflexione diversos problemas sociales.
- Manifestación cívica: Creación de proyectos visuales que reflexionan sobre diversos problemas sociales.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3. 1 Tipo y nivel de investigación

“El término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos respuestas” (Taylor & Bogdan, 1994, pág. 15). En efecto la metodología cualitativa hace referencia a la investigación producida a partir de la observación y la palabra de las personas, como una manera de comprender el entorno (Taylor & Bogdan, 1994).

Por esta razón, la presente investigación se enmarcó en el método cualitativo de investigación-acción, por ser el método más indicado pues no busca solo conocer o entender una realidad o problema determinado, sino que además se tiene por objetivo solucionarlo, como explica Martínez (2006). Este tipo de investigación realizada en el aula permite a los docentes, “si se dan ciertas condiciones, ser capaz de analizar y superar sus dificultades, limitaciones y problemas” (Martínez M. , 2000, pág. 28).

En ese sentido, en la búsqueda por desarrollar competencias ciudadanas, la presente investigación-acción, desde mi labor como educadora, se centró en hallar respuestas sobre cómo desarrollar competencias ciudadanas en el aula, entendiendo en el proceso la diversidad de experiencias y puntos de vista de los participantes, sin necesidad de buscar una verdad totalizante, sino entendiendo las particularidades de los

sujetos observados en un contexto determinado y las situaciones que en este se produce (Taylor & Bogdan, 1994).

Con la finalidad de generar un cuerpo de conocimientos propios para poder entender y actuar en un problema cotidiano en la propia práctica docente, es que se ha utilizado la Investigación-Acción como un recurso para generar una intervención que pueda transformar una realidad determinada mediante el análisis del problema y la constatación de las percepciones sobre este, sus posibles causas y consecuencias con la finalidad de proponer posibles estrategias de acción. (Martínez M. , 2000). En ese sentido se “logra evidenciar lo operativo y consecuente que resulta ser el modelo en investigación-acción, su aplicación en las ciencias sociales y educativas permiten evidenciar y transformar escenarios y observar de manera clara y precisa la realidad expuesta, y en la cual el individuo lucha por consolidar el verdadero cambio social y cultural” (Cruz Murillo, 2015, pág. 184).

Park (1990) manifiesta que la investigación-acción ha cobrado más fuerza en estos últimos tiempos, pues importantes sectores de la sociedad actual están siendo excluidos de la participación de poder transformar su realidad y su entorno a partir de la posibilidad de sentir, pensar y actuar:

La investigación acción participativa está surgiendo como una manera intencional de otorgar poder a la gente para que pueda asumir acciones eficaces hacia el mejoramiento de sus condiciones de vida.... Precisamente con el fin de contrarrestar las limitaciones inherentes a las estructuras socioculturales que se imponen a los derechos civiles y políticos por la sociedad moderna. (Park, 1992, pág. 137)

Elliot, (2000) define la investigación acción como “un proceso de reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado” que parte de un proceso de observación y diagnóstico de una situación para la puesta en acción de planes que permitan transformar la realidad educativa para beneficio de todos los involucrados.

3.2 Diseño de la investigación

La presente investigación se propuso diseñar e implementar en el curso de Historia de la Imagen Contemporánea de un instituto superior tecnológico de Lima estrategias que fomenten la reflexión ética y la acción ciudadana como competencias ciudadanas transversales.

Las dinámicas observadas durante el proceso de investigación al interior del aula han sido sustentadas teóricamente para describir, traducir e interpretar los hechos a partir de métodos cualitativos que han permitido levantar información sobre las experiencias de los estudiantes en cuanto al desarrollo de la reflexión ética y la acción ciudadana a través de su propia producción visual en relación con los temas del curso.

De las características de la investigación acción que Kemmis y McTaggart (1988) proponen, se resaltan la participación y la introspección como un proceso de planificación, acción, observación y reflexión; la colaboración entre los involucrados para crear comunidades autocríticas de personas que induzcan a teorizar sobre la práctica y la sometan a prueba para proceder progresivamente a cambios más complejos.

Los pasos para llevar a cabo la investigación-acción han sido los propuestos por Lewin (en Martínez, 2000):

1. Realizar un análisis-diagnóstico de una situación problemática en la práctica
2. Recolectar información sobre la misma.
3. Conceptualización de la información recogida.
4. Formular estrategias de acción para resolver el problema, su ejecución, y evaluación de resultados.

Con esta perspectiva metodológica señalada hasta aquí, la presente investigación parte de la identificación de la crisis de ciudadanía, para diseñar e implementar estrategias que otorguen a los estudiantes la posibilidad de pensar en su sociedad y en los problemas que los aquejan a través del diálogo, el análisis y producción visual con la finalidad de generar en ellos la necesidad de participar en la sociedad de manera activa.

Esta investigación permite observar que los estudiantes plantean problemas a investigar, expresan y desarrollan sus ideas, comprueban sus ideas frente a pruebas pertinentes y suficientes, discuten con los demás estas mismas ideas y las comparten a través de discursos visuales. En este contexto, la práctica docente se ha guiado por dos principios básicos planteados por (Elliot, 2000): cuidar de no obstruir la acción de los estudiantes e intervenir para ayudar a los estudiantes a actuar en relación con los puntos anteriores.

Desde el análisis visual, los estudiantes se han aproximado tanto a los contextos en los que las obras visuales fueron creadas, como a las intenciones de los artistas y cómo estas responden a una coyuntura específica que genera la

producción de cierto tipo de arte. Desde la producción visual propia de los estudiantes, estos han generado sus propios discursos a partir de temas de interés trabajados de manera grupal.

Por medio del proceso antes descrito, la investigación-acción implementada durante el curso se ha convertido en el “estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (Murillo, 2010-2011, pág. 4).

3.3 Muestra teórica

Para fines de la investigación se tomó una muestra intencional elegida bajo una “serie de criterios que se consideran necesarios o altamente convenientes para tener una unidad de análisis con las mayores ventajas para los fines que persigue la investigación” (Martínez, 2006, pág. 137). El primer criterio se centró en comprender lo que sucedía o podía suceder en un aula del curso de Historia de la Imagen Contemporánea. Para ello, se tomó una sección completa con la finalidad de observarla como una unidad. La sección fue elegida por ser la que mayor número de estudiantes presentaba y por ser estos provenientes de tres carreras distintas: Diseño Gráfico, Publicidad y Animación lo que podía dar una mayor diversidad de perfiles. La importancia de elegir el horario con mayor cantidad de estudiantes consideraba la posibilidad de deserción frecuentemente alta en la institución en aquel entonces, por lo que la población a observar corría el riesgo de verse reducida durante la investigación. Los estudiantes provenían de distintas realidades sociales y económicas de la ciudad de Lima. La mayoría de ellos eran estudiantes del primer ciclo de estudios, o sea, recién ingresantes a la institución, a excepción de los

estudiantes de animación, en ese caso, ellos se encontraban cursando ciclos más avanzados y el curso de Historia era un electivo para su carrera.

3.4 Las técnicas e instrumentos

En función de las finalidades propuestas, se eligieron y aplicaron las siguientes técnicas: encuesta aplicada al inicio y al final del curso; grupo focal, aplicado igualmente en esos dos momentos del desarrollo del curso con el fin de profundizar las respuestas obtenidas en cada uno de los cuestionarios. El proceso de implementación de la investigación- acción se desplegó durante el desarrollo del ciclo académico, con el empleo de la técnica de observación participante.

Los instrumentos de recolección de datos utilizados fueron el cuestionario, la guía para grupos focales y el registro (anecdótico) de la observación participante de las sesiones.

3.4.1 Observación participante

La observación participante consiste en “la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el *milieu* de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (Taylor & Bogdan, 1994, pág. 31).

La observación participante, al ser docente e investigadora, permitió el registro del proceso de investigación de los estudiantes, su desenvolvimiento en el aula y sus reflexiones en torno a los temas de cada sesión según el sílabo del curso, sin resultar intrusiva ni ajena al aula. Se recolectó información a través de notas detalladas en un registro anecdótico de las observaciones y de los proyectos visuales

que los estudiantes diseñaron durante el curso. Al ser una investigación acción, el aula se convirtió en “un escenario de fácil acceso, en el que se podía establecer una buena relación con los informantes y recoger datos directamente relacionados con los intereses” de la investigación (Taylor & Bogdan, 1994, pág. 36).

Desde la observación participante se entró en el campo con interrogantes generales que permitieron que muchos temas emergieran en el escenario generando fuentes de información muy valiosa en la medida en que marcaron direcciones que seguir en la investigación como lo señalan Taylor y Bogman (1994). Por ello, aunque la observación tuvo un carácter libre, se buscó registrar la mayor cantidad de información posible, como el grado de reflexión, las intervenciones y reacciones de los estudiantes en cuanto a los temas de la clase en relación con la sociedad, desempeño en el aula a nivel individual y grupal y los resultados de las acciones realizadas durante el curso.

3.4.2 Cuestionario

Se tomaron dos encuestas durante la investigación, una al inicio, antes de iniciar la primera sesión; y la segunda, en la décimo cuarta semana del curso.

El primer cuestionario tuvo como objetivo recoger información a manera de diagnóstico sobre los conceptos de ciudadanía de los estudiantes y los vínculos que encuentran con su carrera, el rol de las imágenes y la percepción sobre los problemas sociales.

El segundo levantó información sobre la concepción de ciudadanía y el rol de las imágenes con el fin de identificar algún posible cambio en los estudiantes luego del proceso de intervención.

3.4.3 Grupo focal

Como técnica complementaria a la observación participante, se utilizó el grupo focal. Se realizaron dos grupos focales. Esta técnica permitió recolectar mayor cantidad de información a partir de la interacción (Morgan, 1997) con grupo de nueve estudiantes en relación con dos grandes tópicos igualmente explorados en las encuestas: la imagen y la ciudadanía.

El primero se realizó en la tercera semana de clases, luego de analizada la información obtenida en la encuesta inicial. El segundo se realizó en la última semana del ciclo académico. Las preguntas se extrajeron de las encuestas a manera de guía semi estructurada con la finalidad de profundizar ciertos conceptos surgidos en las respuestas de las encuestas.

Para la realización del primer grupo focal, se seleccionaron nueve participantes considerando los distintos niveles de respuestas en el cuestionario de inicio, eligiendo una muestra de los estudiantes que evidenciaron mayores niveles de profundidad en su razonamiento, así como de estudiantes con escasos niveles de argumentación. De esa manera, se evitaría un sesgo en el recojo de información y se podría conocer distintas experiencias y perspectivas.

En el segundo grupo focal, se eligieron también nueve estudiantes con la finalidad de recoger información sobre el proceso vivenciado durante el curso. En la composición del grupo participaron la mitad del primer grupo focal y la otra mitad fueron nuevos participantes debido a que no todos en el primer grupo tuvieron la disponibilidad por encontrarse aún en semana de evaluaciones finales en otros cursos.

3.5 Plan de análisis

El análisis de la información recogida en la investigación ha considerado los procesos de codificación y categorización descritos por La Torre (2005). Como señala el autor, la fragmentación de la información en unidades a las que se les asigna un código y un significado hace posible y manejable el análisis y triangulación de la información recolectada.

Los criterios temáticos aplicados para delimitar las unidades de análisis se han desprendido de las categorías y subcategorías establecidas previas construidas a partir del marco teórico. En este caso las unidades de análisis que se extrapolaron de la información recolectada son dos: Ciudadanía e Imagen. En la concepción de ciudadanía se pueden especificar tres códigos: Código 1: ciudadanía constituida por deberes. Código 2: ciudadanía constituida por deberes y derechos. Código 3: ciudadanía constituida por deberes, derechos y participación activa.

Una segunda unidad fue asignada para el concepto de Imagen. En la que se encontraron tres códigos. Código 1: imagen-expresión. Código 2: imagen-producto. Código 3: imagen-sociedad.

De las unidades de análisis y códigos mencionados se ha generado la interpretación de la información recolectada y observada en el campo.

3.6 Consideraciones éticas

La presente investigación se centró en utilizar el curso de Historia de la Imagen Contemporánea como plataforma de investigación, experimentación y observación de las dinámicas durante un ciclo académico para levantar información sobre si los estudiantes desarrollaban una conciencia social y colectiva que

permitiera promover la reflexión ética y la acción ciudadana a través del análisis de las artes visuales y la producción de propuestas visuales por parte de los estudiantes de manera transversal a los contenidos del curso.

Al ser la investigación una intervención educativa se contó con el apoyo de la institución y se mantuvo una estrecha coordinación con las autoridades de las carreras con la finalidad de poder prever cualquier imprevisto o asumir cualquier eventualidad durante el programa.

Todos los instrumentos fueron aplicados con el consentimiento de los estudiantes involucrados luego de ser leída la ficha informativa al inicio de la investigación y antes de cada aplicación de los instrumentos.

El carácter de la investigación y sus resultados no supusieron ningún tipo de riesgo para los participantes según los códigos de ética exigidos por la Universidad Peruana Cayetano Heredia; por el contrario, los estudiantes al mismo tiempo que podían alcanzar las competencias propias del curso, también podían desarrollar competencias ciudadanas como la reflexión ética y la acción ciudadana. De esta manera, se contribuye más bien a la formación integral de los individuos participantes, promoviendo la libertad de pensamiento desde el respeto a uno mismo y hacia el otro y promoviendo la inclusión, la no discriminación y la participación ciudadana desde el campo de acción de las carreras técnicas implicadas.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Contexto de la experiencia

La investigación acción fue realizada con jóvenes que provienen de una educación básica regular tradicional. Presentan en su mayoría escasos niveles de comprensión lectora y dificultades con la redacción y ortografía. Un pequeño grupo de los estudiantes trabaja medio tiempo o colabora con sus padres en empresas familiares.

Una parte importante del grupo afirma que ha sido víctima de críticas por parte de algún familiar por manifestar su deseo de estudiar Diseño Gráfico o Publicidad. Algunos provienen de otras carreras no finalizadas e incluso otras instituciones educativas. Entre las razones principales se encuentran el no haber sentido vocación por su primera elección, y, en otras ocasiones, por cuestiones económicas. Las edades, como ya se ha señalado, oscilan entre los 16 y 26 años.

La mayoría de estudiantes pertenece a la clase media y cuenta con una situación económica familiar promedio que les permite pagar una educación superior privada en un instituto técnico superior. Todos ellos tienen por objetivo estudiar carreras profesionales de tres años con la finalidad de lograr una rápida inserción en el mercado laboral.

La investigación se realizó durante un ciclo académico del curso de Historia de la imagen contemporánea, el cual tenía una duración de una sesión de tres horas semanales durante dieciséis semanas.

4.2 El proceso formativo y la investigación-acción

El curso Historia de la Imagen Contemporánea —objeto de la investigación— acción- se desarrolló durante 16 semanas. La octava y décimo sexta semanas estuvieron destinadas a las evaluaciones parciales y finales. Las estrategias formativas planificadas desde el principio de la investigación partieron de la utilización de las imágenes de distintos campos como los medios de comunicación, la publicidad y sobre todo las artes visuales ubicadas entre finales del siglo XIX hasta la actualidad, las cuales formaban los contenidos del sílabo del curso y cuyos temas estaban en consonancia con las competencias que se esperaban desarrollar.

A partir de las imágenes seleccionadas en los materiales visuales estratégicamente diseñados para cada sesión, se generaron tres estrategias transversales para fomentar la reflexión ética y la acción ciudadana, las mismas que se explican a continuación. La primera estrategia formativa se concentró en el fomento del *diálogo cívico*, usando las imágenes como pretexto y detonante. La segunda estrategia comprendió el *análisis visual de obras de arte*. La tercera estrategia fue la *producción visual de los estudiantes* a partir del uso de los medios usados por los artistas revisados en las sesiones. No obstante, al finalizar la investigación se observó que el *trabajo en grupo* fue una dimensión transversal que fortaleció el desarrollo de las estrategias establecidas a priori. Si bien es cierto, como estrategia no se relaciona directamente con la imagen, esta permitió el aprendizaje significativo por medio del análisis y la

producción colectivos. Una vez revisada la información recogida durante la investigación, el *trabajo en grupo* se ha reconocido como una estrategia formativa adicional.

En la siguiente tabla se presenta una síntesis del proceso formativo implementado en el curso, que contempla las cuatro estrategias transversales utilizadas, con las actividades más representativas empleadas para cada una y los temas de reflexión surgidos en el aula, dentro de la dinámica de aprendizaje.

Tabla 1

Estrategias formativas transversales utilizadas en la investigación

Estrategia formativa	Actividad	Temas de reflexión surgidos
	Debate en clase y en grupos sobre el rol de la imagen y su importancia en la actualidad.	El temor de fallar en la vida. Estereotipos de género.
1. Énfasis en el Diálogo cívico (Diálogo a partir del análisis y la discusión de diversas obras de arte y los diversos contextos sociales.)	Conversación en grupos sobre los problemas de la sociedad actual a partir de la revisión de la obra de distintos artistas. (Actividad constante a lo largo del curso)	El arte al servicio de las transformaciones sociales. Estereotipos de género. Sociedad de consumo. Conflicto armado interno en el Perú. Discriminación y racismo en el Perú. Corrupción. Violencia de género.

		La influencia de la imagen en la sociedad.
2. Énfasis en el Análisis visual (Capacidad para interpretar problemáticas sociales a través de la imagen)	Análisis de obras de arte revisadas durante las clases. Mayormente en grupos.	El arte al servicio de la sociedad. La realidad social peruana a través de la mirada de artistas locales. La sociedad de consumo.
	Autorretrato basado en el análisis de una obra una obra de arte.	Cómo crear un discurso a través de un referente visual y las propias inquietudes.
3. Énfasis en el Trabajo grupal (Capacidad de entender a los otros y sus diversos puntos de vista a través del trabajo en equipo. Selección de un problema social actual de interés de los integrantes)	Acción dadaísta grupal en clase. Creación de una performance o acción en clase a partir de la revisión del Arte de acción y el Arte Conceptual.	El temor para expresarse de una manera diferente en la sociedad. La importancia de la acción colectiva. La manipulación de los medios de comunicación. El consumismo en la actualidad. La corrupción política en el Perú. La influencia de los medios de comunicación.

		Las redes sociales
		Machismo
4. Énfasis en el Producción visual (Toma de decisiones para crear una pieza visual que reflexione diversos problemas sociales. Creación de proyectos visuales que reflexionan diversos problemas sociales.)	Invención y diseño de un producto basado en la estética del Pop Art en dúos.	Discriminación racial relacionada a las oportunidades laborales El trabajo poco valorado del diseñador gráfico Corrupción y falta de honestidad
	Creación grupal de propuesta para espacio público a partir del arte urbano.	Contaminación y basura en la calle Televisión basura. Corrupción y política. Acoso callejero.

Es importante mencionar que las actividades exigieron el despliegue y uso de más de una estrategia a la vez durante cada sesión. La suma y combinación de ellas hizo posible los resultados que se describen en esta sección. Sin embargo, en la tabla anterior se observa cada estrategia asociada a solo a dos actividades específicas realizadas durante el curso. Esta asociación ha tenido por objetivo el facilitar la descripción y el análisis de la información.

Las estrategias y los niveles de reflexión exigidos en cada actividad se introdujeron de manera paulatina. El diálogo como estrategia se introdujo desde la primera sesión y se presentó de distintas formas a lo largo del curso.

En la segunda sesión se incorporó la primera tarea en grupo para desarrollar fuera del aula. En la tercera sesión se introdujo el análisis visual de obras de arte. Con esta estrategia se comenzó a ejercitar la observación como un punto de partida para educar la mirada. Se continuó paralelamente trabajando en equipo y fomentando el diálogo cívico.

La cuarta semana funcionó como una sesión de transición, en la que se pasó del diálogo y el análisis a la creación visual con la producción de un autorretrato, única producción visual individual. Desde la quinta semana, la producción visual y el trabajo en grupo se convirtieron en las estrategias más utilizadas, complementadas con el diálogo constante, el análisis de obras de arte y movimientos artísticos propuestos en el sílabo. La introducción de cada estrategia fue paulatina y, una vez puestas en escena, fueron aplicadas de forma conjunta.

Hacia el final del ciclo se pudo observar que la reflexión y el fomento de la acción ciudadana se volvieron más consistentes y estructurados en la medida en que los estudiantes se sentían más identificados con el entorno y comenzaban a construir discursos propios mejor sustentados en el análisis de la imagen y la producción visual.

La estructura general de las sesiones se mantuvo a lo largo del todo el curso, con variaciones en ciertas ocasiones. Usualmente, se iniciaba cada clase con la exposición de las actividades grupales realizadas como tarea. Los estudiantes mostraban las piezas visuales creadas o las acciones colectivas diseñadas y luego se reflexionaban, de manera participativa, los resultados, logros y dificultades de cada grupo, compartiendo las experiencias del proceso de creación. Los estudiantes opinaban sobre los trabajos de los demás teniendo en cuenta los objetivos de la

actividad previamente establecidos. La retroalimentación constante y colectiva también se convertía en un espacio de diálogo e intercambio de ideas con respeto y objetividad; se abría también un momento para observar los recursos usados en cada trabajo y aprender entre todos.

Acabada la exposición de trabajos, los estudiantes se sentaban y pasábamos a revisar el contexto histórico en el que había surgido el movimiento artístico correspondiente a la sesión. Luego, se mostraba y analizaba una selección de imágenes de piezas artísticas correspondientes a dicho movimiento. Finalmente, se asignaba una actividad en clase o una tarea grupal que partiera del análisis de las obras revisadas y derivara en la creación grupal de una propuesta visual.

Las sesiones tuvieron dos objetivos. El primero fue revisar no sólo los aspectos estéticos de cada movimiento artístico, sino profundizar en el discurso, la motivación de los artistas, las coyunturas culturales, sociales y políticas de cada época, enfocadas en el reconocimiento de la imagen, su construcción y su impacto en la sociedad. El segundo objetivo consistió en el traslado de las reflexiones surgidas del estudio de los movimientos artísticos a la creación de propuestas visuales contextualizadas en el presente, que involucren sus propios intereses y preocupaciones tomando como punto de partida los aspectos estéticos y conceptuales de los artistas revisados en clases.

Durante el proceso de la Investigación – Acción, he cumplido el rol de profesora y de investigadora. Por tal motivo, a partir de este momento, la modalidad de relato y escritura combinará la tercera persona singular con la primera persona del plural y singular. En el primer caso, para evidenciar mi rol como investigadora;

en el segundo caso, para transmitir de manera directa testimonios de los estudiantes y de mi función como docente frente a los estudiantes.

4.2.1 Primera estrategia formativa: el diálogo cívico.

Se entiende el diálogo cívico en clase como el espacio de conversación y debate en un ambiente de respeto, tolerancia, y la libre expresión de ideas y sentimientos.

El fomento del diálogo se desarrolló principalmente de tres maneras. La más frecuente fue la inducción de este a través de las imágenes propuestas en los materiales de clases y preguntas dirigidas a toda el aula. En segundo lugar, el diálogo surgió en las discusiones entre pares en los espacios de trabajo en grupo durante la clase; y, finalmente, el diálogo más valioso fue detonado por las propias inquietudes de los estudiantes, surgidas de forma espontánea a partir de las emociones que se iban movilizando en ellos según las obras que se iban revisando.

En la primera sesión, se puede observar cómo el diálogo surge de las tres maneras mencionadas en momentos distintos de la sesión. Al inicio los temas de discusión surgieron espontáneamente a partir de las respuestas resultantes de la presentación de los estudiantes. En un segundo momento, el diálogo se produjo entre pares, a partir de las actividades grupales en el aula. Finalmente, en un tercer momento, el diálogo fue inducido por medio de una selección previa de imágenes en el material preparado para la clase y preguntas que fomentaban la reflexión visual.

A. Diálogo a partir de un tema surgido de forma espontánea

Al ser el primer ciclo de estudios y el primer día de clases, los estudiantes aún no se conocían, por lo que la presentación resultó crucial para establecer puntos de conexión y temas en común. En la presentación, se pidió a los estudiantes mencionar su nombre, su edad, su especialidad, otros estudios previos o trabajos en caso de tenerlos, sus pasatiempos y sus preocupaciones actuales.

La presentación permitió identificar sus gustos y actividades en común. Con respecto a otros estudios previos en todos los casos no habían sido finalizados. En relación con la experiencia laboral, los trabajos más recurrentes ocupaban medio tiempo en algún lugar de comida rápida o en la empresa de algún familiar.

En cuanto a las preocupaciones de los estudiantes, las respuestas se concentraron en una en particular: de los 26 jóvenes que asistieron a la primera sesión, más de la mitad mencionó el temor al fracaso como preocupación principal, con frases como: “no fracasar”, “no fallar en la vida”, “no jalar mis cursos”, “pasar el ciclo”, “desaprobar el ciclo”, “no terminar la carrera”, “no ser bueno en lo quiero”, “decepcionarme de la carrera”, “no hacerlo bien” “tengo miedo de que no sea lo mío”. Estas preocupaciones se sustentaban en el temor de no lograr lo que sus padres o ellos mismos esperan en relación con la idea de “ser alguien en la vida”. Temor alimentado en algunos porque ya habían intentado estudiar otras carreras por presión familiar, pero las abandonaron por temas de vocación y/o recursos económicos.

Al concluir las presentaciones y luego de escuchar una preocupación tan generalizada, tomé la decisión de indagar más sobre lo que sentían al respecto preguntado si alguien deseaba comentar su experiencia. Uno de los jóvenes compartió que había sido complicado cambiar de carrera porque sentía que su

familia estaba decepcionada de él al esperar que estudiara algo diferente. Otro estudiante contó que abandonó la carrera de música en una universidad privada por ser muy cara y necesitaba estudiar una carrera corta que le permitiera trabajar pronto. Varios compartieron sus inquietudes indicando que venían de carreras como administración o sistemas, las mismas que habían abandonado entre el primer y tercer ciclo por temas de vocación. Incluso un joven comentó que había pasado por Veterinaria e Ingeniería de sistemas antes de llegar a la carrera actual de animación. Una estudiante se había cambiado de carrera sin decirle a sus padres; luego de haber realizado el trámite de traslado dentro de la misma institución, recién se los confesó. La conversación fue tan fluida que aquellos que habían comentado otras preocupaciones al inicio de la presentación se animaron a contar alguna anécdota sobre la elección de su carrera actual. Compartimos experiencias, incluyendo las mías, pues también en mi experiencia pasé por diversas especialidades y en ese contexto dentro del aula me pareció importante conectar con sus preocupaciones. Con ello, se generó un momento de empatía que los hizo reír y bromear sobre lo que se “espera” de ellos y el sueño de los padres de que todos sean abogados, médicos, ingenieros y otras carreras “serias” como lo llamó una estudiante.

La genuina preocupación de los estudiantes surgida de la presentación abrió un espacio para el diálogo cívico caracterizado por el hábito de “escuchar y saber acerca del otro” (Wilson & Rincón, 2005, pág. 2) y la capacidad de ponernos en el lugar de otros (Nussbaum, 2005) lo que permitió que los estudiantes se sintieran conectados entre sí, se mantuvo el interés, generó la necesidad de compartir experiencias y ofreció la posibilidad de sentir empatía e identificación.

La discusión resultó crucial para mí, porque pude resaltar la importancia de la alfabetización visual en la sociedad actual y empoderar a los estudiantes al recalcar el importante rol que cumplirán como profesionales y productores de imágenes en una sociedad visual. Además, como docente, es indispensable “tender un puente entre lo que ocurre en el exterior y lo que ocurre en el espacio pedagógico” (Acaso, 2014, pág. 171) con la finalidad de vincular a nuestra práctica con la realidad en general y con la realidad de nuestros estudiantes.

B. El diálogo entre pares

Luego de la presentación del curso y de las presentaciones personales, se trabajaron algunas actividades grupales. La primera actividad, que se detalla a continuación, consistió en responder tres preguntas: ¿qué es una imagen?, ¿por qué son importantes? y ¿dónde encontramos imágenes en la vida cotidiana?

Cada grupo debía llegar a un consenso para compartirlo en clase. La conversación entre pares fue fluida. Al ser grupos pequeños y poder conversar entre ellos se generó la participación activa de todos. Al terminar el tiempo, uno o dos integrantes de cada grupo leyeron sus conclusiones. Básicamente, todos coincidieron en los mismos conceptos acerca de qué es una imagen y en ocasiones las ideas de un grupo se complementaban con las de otros, lo que dio la posibilidad de construir una definición colectiva.

Con respecto a la importancia de las imágenes los estudiantes expresaron que: “comunican mejor que las palabras”, “son más directas”, “son universales”, “son más claras”, “llegan a más gente”, “es más fácil decir algo con imágenes”, “una imagen dice más que las palabras”, “todos las pueden entender, incluso si no

sabes leer”. Al margen del nivel de certeza de las ideas presentadas, los estudiantes asociaron la importancia de la imagen con la inmediatez y eficacia para comunicar un mensaje. Estas ideas se comentarán con detalle más adelante en el análisis de la información del cuestionario y grupo focal al inicio de la investigación en que los estudiantes respondieron la misma pregunta.

Finalmente, con respecto a la pregunta ¿dónde encontramos imágenes en la vida cotidiana?, las respuestas fueron muy específicas: “en Facebook”, “en un panel publicitario”, “en la televisión”. Tuve que repreguntar y formular nuevas preguntas, para finalmente llegar a la conclusión de que estaban en todos lados, incluso en su billetera.

En vez de darles a los estudiantes las respuestas, se utilizó el diálogo entre pares para que fueran ellos los que construyeran activamente el conocimiento buscado. “Cada sujeto que intercambia, comunica y analiza con otros sus conocimientos, pone en juego sus habilidades y competencias, las que se incrementan producto de esa interacción” (Cerde & López, El grupo de aprendizaje entre pares: una posibilidad de favorecer el cambio de las prácticas cotidianas de aula, 2006, pág. 40). Esto permite generar un espacio sin intervención de la profesora, que facilita la participación constante y el intercambio de saberes previos, así como también abre la posibilidad de llegar a acuerdos en un corto periodo de tiempo.

C. Diálogo inducido

El diálogo fue inducido a través de imágenes publicitarias previamente seleccionadas por mí, con la clara intención de vincular la cultura visual imperante

en la realidad al aula desde una mirada reflexiva y crítica como lo propone Acaso (2014). Nuevamente, aquí se encuentra un vínculo entre lo externo y el espacio pedagógico. Como docentes debemos pensar con qué imágenes trabajamos y elegir aquellas que permitan el ejercicio de la observación analítica y el diálogo crítico. Como ya se ha mencionado antes, las imágenes no son inocentes y nuestra labor profesional está en ser conscientes de los recursos que utilizamos a nivel visual.

Casi todas las imágenes seleccionadas presentaban fuertes estereotipos de belleza, e incluso, en algunos casos con contenido machista o sexista probablemente no explícito para una persona no entrenada en el ejercicio del análisis visual. La intención era invitar a los estudiantes a reflexionar cuáles eran los mensajes que se transmitían a través de ese conjunto de imágenes. Inicé con la pregunta general “¿Qué observan?”. Esta pregunta, a pesar de ser amplia y esperar respuestas muy básicas, era crucial para obtener información sobre la capacidad de observación y reflexión ante una imagen. Al principio las respuestas fueron elementales, como era esperable. Pocos estudiantes expresaron frases como: “es una publicidad de perfume”; otro decía “es un desodorante”, “es un programa de televisión”, “es una propaganda de leche”; pero, al continuar pasando las imágenes, paulatinamente dejaron de intervenir. Quizá porque no supieron agregar nueva información, además de lo evidente. Formulé varias preguntas más, entre ellas “¿cuál era el mensaje de cada una de esas imágenes?” Una estudiante se animó a decir que eran imágenes que vendían productos y el mensaje tenía que ver con convencer a las personas de que compren esos productos. Así que tuve que preguntar “¿cómo esas imágenes convencen a las personas de que compren algo?” Una estudiante dijo “es que te dicen que te vas a ver bien o que vas a estar sano ¿no?”. Lo que me llevó a

preguntar “¿Estas personas se ven bien y se ven sanas? A lo que una joven contestó que sí. Continué indagando sobre las ideas hasta que los comentarios que iban surgiendo, detonados por mis preguntas, permitieron introducir el tema de los cánones actuales de belleza y los estereotipos construidos por los medios de comunicación. Pregunté sobre cuáles creían que eran los cánones actuales, una estudiante dijo: “ser delgada y así con la cara bonita señalando la publicidad que estaba proyectada”. Un comentario interesante surgió en relación con una imagen de los concursantes de un *reality show* de televisión peruana, “tiene poca ropa y les preguntas cosas de cultura general que no saben responder, es como si estuviera bien no saber nada”. Comencé a preguntar si creían que la imagen de estos personajes podría influenciar en otras personas. Al cabo de un momento, una joven dijo: “podría ser que algunas personas se sientan mal por no ser así y esas cosas”. Aproveché este comentario para hablar de las posibles consecuencias de estas imágenes. Luego regresé a la publicidad del perfume mostrada inicialmente y volví a preguntar si veían algo más que un perfume y los estereotipos de belleza de los que ya habíamos conversado. Entonces, por fin, una estudiante se animó a decir que la imagen podía ser un poco machista. De hecho, la imagen no solo era machista, sino violenta. La violencia contra la mujer era tan explícita en esa publicidad, que tuvo que ser retirada en el año en que se lanzó la campaña publicitaria en Italia y la compañía tuvo que ofrecer una disculpa públicamente. Sin embargo, los elementos formales daban como resultado una imagen estéticamente bien construida que podría resultar para muchos atractiva. Solo explicitando el mensaje de manera verbal es que algunos de los estudiantes pudieron comprender que no era una

imagen inofensiva que vendía un perfume, sino que era una publicidad que normalizaba la violencia de género.

A pesar de que la participación durante la presentación de cada estudiante y la discusión entre pares fuera muy productiva, las preguntas en relación con las imágenes que les mostraba no generaron mucha participación. Sin embargo, el material visual fue un punto importante de quiebre reflexivo en el aula. El hecho es que la exposición a gran cantidad de imágenes en la vida cotidiana no contribuye para reparar en la diversidad de mensajes que estas contienen. Estamos rodeados de imágenes que se suceden unas tras otras cuando se viaja en transporte público o se revisa una red social; son tantas que resulta muy difícil entender cómo operan en nuestro imaginario. No obstante, cuando las imágenes han sido intencionadamente sacadas de su contexto habitual de consumo para conversar sobre ellas, se genera un espacio para la confrontación y reflexión. En esa medida, este espacio sirvió para poner en evidencia que una imagen tiene más de un mensaje - lo veamos o no- y este puede influenciar de distintas maneras.

Hay que aceptar, aunque nos duela, que “ni la escuela ni la familia son las principales fuentes de información de niños y jóvenes, sino que son los medios de comunicación (la publicidad, las series, los videojuegos, la prensa del corazón, los videoclips musicales), quienes nos educan y desde donde construimos nuestras identidades” (Acaso, 2014, pág. 154). Ante esta realidad, la incorporación de la cultura visual resulta convertirse en material para el aprendizaje consciente.

Quizá algunos estudiantes sí pudieron decodificar los mensajes y no lo dijeron por timidez o no se animaron a compartir sus ideas. También es posible que simplemente no pudieran ver más allá del mensaje inmediato. El que uno de los

compañeros fuera capaz de verbalizar el mensaje y los demás puedan escucharlo constituyó el primer paso para reflexionar las imágenes.

Otro ejemplo del uso del diálogo inducido a través de la imagen se pudo observar con claridad en la cuarta semana. En ella se revisó la producción de los artistas del Expresionismo Alemán y la carga emocional fuertemente pesimista expresada en sus obras con respecto al contexto social. Tomé como punto de partida el desánimo de una época que vivió los años entre las dos guerras mundiales y cómo esto se veía resaltado en los aspectos estéticos del movimiento. Luego de comentar el contexto histórico, les mostré algunas obras del expresionismo y pedí describir las imágenes en sus aspectos formales, color, forma, contraste, entre otros, usando los conceptos que ya habíamos revisado en una sesión anterior para relacionar esa descripción con la intención comunicativa del artista. Luego pasamos a analizar cómo lo descrito se relacionaba con el contexto histórico y el período entre guerras; finalmente, introduje la actualidad preguntándoles cuáles eran los acontecimientos bélicos que conocían hoy. La pregunta iba dirigida a pensar en la realidad actual para hacer un paralelo con la historia. Un estudiante mencionó que había escuchado de un posible enfrentamiento entre Estados Unidos, Rusia y Corea del Norte; otro estudiante mencionó que había visto algo sobre Medio Oriente. Esto me permitió profundizar sobre esas dos coyunturas para comentarles el panorama que los medios de comunicación describían.

Ante lo que les iba comentando sobre los desastres de las guerras, una estudiante expresó con desánimo: “A veces quisiera hacer cosas, pero no sé, no depende de mí, sino de circunstancias externas y siento frustración”. Su comentario acompañado de ciertos gestos de tristeza y su tono de voz manifestaron su

inconformidad frente a situaciones sociales sobre las que se estaban conversando. Tomando ese comentario, pregunté a todos si alguien más había sentido esa sensación antes; algunos asintieron con la cabeza, entonces agregué sin esperar una respuesta “¿qué podemos hacer nosotros para poder cambiar algo?”. Una estudiante, encogiéndose de hombros, dijo en voz baja “nada”. Por otro lado, uno de los estudiantes de mayor edad se refirió a los jóvenes de hoy como “la generación más cobarde”, porque sentía que no se atrevían a cambiar las cosas y los acusó de no tener una actitud más activa. Varios voltearon a ver a su compañero, algunos con gesto de desaprobación y otros con el gesto contrario. Su compañera de al lado le preguntó “pero ¿qué harías tú?”. A esto dos estudiantes opinaron que “lo que sucede es que el mundo está así porque estamos en una sociedad individualista”, “solo somos capaces de pensar en nosotros mismos”. Nuevamente tomé esta idea para profundizar sobre qué se concibe como una sociedad individualista y recibí algunas respuestas. Otra estudiante afirmó que todo era culpa de la educación, pues “si todos supiéramos escribir y leer no nos engañaría nadie”. A este argumento, una compañera respondió que no le parecía cierta la afirmación, pues “muchas gente sabe leer y escribir, igual son manipulados”. Varios compañeros reforzaron esta idea. Les puse un ejemplo concreto sobre cuán informados estamos antes de votar en unas elecciones. Un estudiante se rio y dijo que en su casa un familiar había votado por el que parecía menos ladrón, lo que nos permitió hablar de la imagen que proyectan los candidatos durante el proceso de campaña electoral y los posibles recursos que se usan en la producción de imágenes de ese tipo.

El debate continuó despertando comentarios pesimistas sobre la sociedad y fue en esta sesión que se comenzó a articular una primera conexión entre el pasado

y el presente. Si bien es cierto, no todos participaron, se pudo observar que varios asentían con la cabeza ante las afirmaciones de sus compañeros y escuchaban con atención. Este espacio fue valioso en la medida en que conectaron con sus propias emociones e incluso reconocieron no sentirse capaces de cambiar ciertas situaciones. Al haberse generado este momento, la aproximación posterior a las siguientes obras mostradas fue más sencilla, pues los estudiantes tuvieron la oportunidad de conectarse con los sentimientos de artistas de otros tiempos y se miraron a sí mismos en la actualidad. En esta sesión, si bien el diálogo comenzó siendo inducido desde la observación de los aspectos formales de la obra y del contexto social en el que surgieron, las emociones de algunos estudiantes dieron paso a otros temas que se aprovecharon como insumo para reflexionar sobre la realidad.

Los estudiantes no son indiferentes a la realidad que los rodea, son conscientes de diversas situaciones sociales, pero no se sienten capaces de poder intervenir en su entorno y sienten frustración.

En la sexta sesión, se revisaron algunas grandes obras cinematográficas de la primera mitad del siglo XX. Antes de iniciar con la revisión de las películas propuestas para la sesión, pregunté de manera general a quiénes les gustaba ver películas. Solo algunos levantaron la mano tímidamente. Entonces pregunté a los que se habían animado a levantar la mano cuál era su película favorita. Entre los que comentaron, una estudiante mencionó “Shrek”, eso provocó una risa colectiva que percibí la hizo sentir un poco avergonzada. Sin embargo, me pareció pertinente aprovechar el argumento de la película para conversar sobre ella. La manera tan interesante como parodian los cuentos de hadas convencionales, con los que

muchas generaciones hemos crecido, dio pie a conversar sobre los estereotipos de princesas siempre rescatadas por un príncipe azul. Historias que, durante mucho tiempo, fueron construidas y reforzadas por la industria cinematográfica. De manera natural, la conversación desencadenó muchas reflexiones sobre los ideales de hombre y mujer, y las relaciones de pareja impuestos por los medios de comunicación. Una alumna mostraba su preocupación, pues sentía que ella se había creído los cuentos haciendo referencia a cómo concebía las relaciones de pareja y lo que buscan sus padres para ella. Otra estudiante mencionó que su abuela tenía muy arraigados esos estereotipos. Aprovechando esta preocupación, introduje un ejemplo muy claro que usa María Acaso en sus clases: una imagen de Blanca Nieves siendo besada mientras duerme por un completo desconocido.

Entre la risa y la incomodidad, sobre todo las chicas asumieron una postura de alerta y comenzaron a intervenir con mayor fluidez sobre la construcción del príncipe azul, claro que no en forma de príncipe, pero sí en la forma de un hombre que te mantenga y te “complete” como ser humano, que llega como por arte de magia y resulta que es perfecto. Hice algunas bromas sobre las reacciones de las madres desconsoladas cuando les presentamos al primer enamorado o enamorada y está lejos de parecer príncipe o princesa. La mayoría reía y hacían comentarios o gestos imitando a sus padres al respecto. Luego les pregunté por qué podría pensarse como romántico que un desconocido bese a una chica mientras duerme. Les pregunté a todos y todas cómo se sentirían en una situación de esa naturaleza. Una estudiante se llevó una mano a la boca y me miró y dije “verdad, ya entendí”, otras estudiantes dijeron “grito”, “me muero”, “pido ayuda”. Los comentarios sirvieron para contrastar la realidad versus la ficción y entre risa y risa, se comprendió que la

imagen de Blanca Nieves siendo besada por un desconocido no era tan romántica como se suponía. Luego retomamos la película Shrek para continuar hablando de los estereotipos de los cuentos de hadas, que ironiza.

Toda la conversación anterior podría parecer banal o alejada del tema, sin embargo, en una sesión de cine, introducirlos a conversar, entre broma y crítica, ciertas ideas de dos películas como lo son Blanca Nieves y Shrek, abrieron el paso para mirar con otros ojos los extractos de las películas que se presentaron durante la clase. No solo se trataba de mirar para entretenerse, sino de mirar para pensar en lo que se ve.

Mientras revisamos extractos de la película “El nacimiento de una nación” de D. W. Griffith, fui comentando la importancia de la película a nivel artístico y a su vez el discurso ampliamente racista de la narración. Les pregunto si en la actualidad han visto evidenciados temas como el racismo en el cine y la televisión peruana. No respondieron a la pregunta, así que planteo una distinta “¿Qué programas peruanos que se transmiten en este momento pueden tener un contenido racista?” Un estudiante mencionó “Al fondo hay sitio”. Vi a varios asentir con la cabeza; entonces les pedí que describieran algún tipo de manifestación racista que hubieran observado. Mencionaron algunas características de los personajes, entre ellos, destacaron a uno como el más racista y comentaron situaciones que habían visto en la novela. Tomando como punto de partida sus propios comentarios, conversamos sobre cómo estas situaciones son reflejo de la realidad. Les pregunté si conocían a la “Paisana Jacinta”. Algunos respondieron que sí. Un alumno, sin que nadie agregue nada, dijo que le gustaba el programa y que no veía el racismo; otro en cambio, asoció el programa al hecho de pintar el rostro del personaje de un

color más oscuro como se hacía en la película “El nacimiento de una nación”. Aunque el uso del recurso tenía dos intenciones distintas, preferí no emitir una opinión, pues estos espacios estaban hechos para escuchar distintos puntos de vista según las diversas percepciones y dejé la posibilidad abierta.

Continuamos viendo extractos de otras películas que sirvieron para hablar sobre los avances del cine, pero también para abrir un diálogo sobre racismo, estereotipos, desigualdades sociales y el poder del cine como medio de comunicación desde sus inicios hasta la actualidad.

El constante fomento del diálogo fue cobrando mayor fuerza sobre todo en la segunda mitad del curso, en la medida en que los estudiantes comenzaron a mostrar más claridad y confianza de compartir sus propias ideas sin temor a sentirse juzgados por más que tuvieran opiniones contrarias.

Como se ha descrito en los ejemplos anteriores, el diálogo cívico tuvo como objetivo relacionar de manera constante los contenidos del curso con la actualidad para que los estudiantes pudieran establecer semejanzas y diferencias y compartir sus propias ideas sin temor a sentirse juzgados aunque tuvieran opiniones contrarias, pues se propiciaba un espacio para el respeto y la valoración de la diversidad (Minedu, 2013), características esenciales de la ciudadanía. También se puso en ejercicio nuevamente el escuchar y saber acerca del otro, así como ser capaces de ponerse en el lugar de los otros para ampliar y reconocer los propios principios y valores (Wilson & Rincón, 2005). Fortalecido este proceso por las tres habilidades que Nussbaum plantea para el desarrollo de la humanidad —descritas en las bases teóricas de la investigación—: el pensamiento crítico, la capacidad de reconocernos vinculados a otros y la capacidad de ponernos en el lugar de otros.

Lograr un espacio para que el diálogo fuera fluido y respetuoso no fue una tarea sencilla. Sin embargo, es difícil para mí como docente, pensar en un espacio de aprendizaje sin la apuesta por el diálogo ciudadano, en el que todos nos reconocemos en la condición de poder ser escuchados y escuchar a otros. Por ello, el diálogo cívico fue asumido como una estrategia formativa fundamental para propiciar el aprendizaje; pues, como ya ha sido mencionado, la educación debería ser un proceso para construir la democracia de una sociedad (Dewey, 1977) en el que todos sus miembros puedan participar activamente (Westbrook, 1993).

4.2.2 Segunda estrategia formativa: el análisis visual

El análisis visual se entiende en la presente investigación como la capacidad para interpretar problemáticas sociales a través de las imágenes. Esta estrategia fue usada a partir de la revisión de diversos movimientos artísticos y la reinterpretación de obras de arte a través de la propia creación. El análisis visual permitió reforzar la importancia de la imagen en la sociedad y la construcción de una visión personal.

Observar y analizar las obras de los diversos artistas para situar el contexto en el que vivieron, junto al ejercicio constante del diálogo cívico abrió un espacio no solo para hablar de historia, sino también de la actualidad de una manera crítica y reflexiva. En esta combinación, se evidenció la importancia de incorporar la realidad al aula para confrontarla, discutirla, analizarla, idea que sostienen constantemente Acaso y Megías (2017) y que además permite al estudiante posicionarse como ciudadano por medio de la construcción de discursos propios.

Los trabajos visuales realizados durante el curso tuvieron como requisito partir del análisis de una obra de arte perteneciente al movimiento artístico revisado

durante cada sesión. Así, los estudiantes no solo debían crear una propuesta, sino que previamente debían analizar a un artista y una obra para que sirva como referente para la propia creación.

El proceso de análisis visual propició un espacio para entrenar la observación. El observar para relacionar los elementos formales de una obra a su contexto de producción resulta un ejercicio de gran complejidad y de vital importancia en la medida en que desarrolla la alfabetización visual para un mundo predominantemente visual.

A continuación, se describen tres ejemplos de análisis de una obra de arte: la primera del Impresionismo y los dos restantes del Expresionismo Alemán, que derivaron en la producción de un autorretrato.

A. Análisis de una obra del Impresionismo: “El bar en el Folies Bergere” (1882) de Manet

En la tercera semana se introdujo el análisis e interpretación de obras de arte. En el siguiente ejemplo, se observa cómo una estudiante comienza a incorporar un lenguaje más formal que le permite describir con mayor detalle lo que observa con la finalidad de analizar e interpretar la obra. En la descripción, la estudiante dice:

La obra presenta ejes verticales en su mayoría y también posee ejes horizontales en menor medida. Posee simetría aproximada ya que, al dividir la imagen en dos, las partes son parecidas, pero no iguales. En cuanto a la forma esta es inorgánica, cerrada y superpuesta. En la parte del color podemos decir que es policromática, local y presenta colores cálidos y neutralizados. Posee línea homogénea, horizontal y el valor del color es intermedio y posee contraste. Por último, la imagen es figurativa.

En este párrafo, se evidencia que la estudiante es capaz de comenzar a identificar, con la ayuda de una guía de lectura visual, las características formales de la obra. Luego de este paso, que exige un nivel de observación consciente y riguroso, pasa a analizar los elementos formales con el contexto en el que fue creada:

Los colores utilizados dan la sensación de un ambiente nocturno. El año de creación del cuadro coincide con la época donde las calles estaban mejor iluminadas por los avances de la revolución industrial y con esto

aumentó la vida nocturna. Por el modo de vestir de las personas en el cuadro se puede decir que pertenecen a la clase alta de la época.

Con este comentario, se observa que la estudiante genera una asociación entre el contexto de los avances de la Revolución Industrial, tema conversado en clase, con la escena observada en la obra. También hace mención de la clase alta, avalando su idea en el tipo de vestimenta y en el espacio que se refleja.

Finalmente, la estudiante agrega la siguiente interpretación:

Para mí, la obra cumple una función descriptiva de un ambiente, el bar en este caso. Cumple el deseo del espectador de presenciar un bar de clase alta, cosa que entonces no cualquiera podía hacer. Por otro lado, la protagonista del cuadro parece ser una de las camareras de dicho bar. La expresión de su rostro es melancólica, triste e incluso estresada. A mi parecer puede expresar también estrés laboral o el deseo de pertenecer a la burguesía.

Se observa la intención de imaginar lo que piensa y siente el personaje principal de la obra, avalada en la observación de su expresión y su relación con el entorno. Es la primera vez que los estudiantes se aproximan al análisis formal de una obra; sin embargo, se puede observar una comprensión mayor del discurso de la obra, en contraste con la primera sesión en la que se les preguntó qué veían en la imagen de la publicidad, mostrada como detonante.

El análisis visual constituye un paso importante para aprender a observar y comprender el mundo de las imágenes. Partir del análisis de obras de arte permite además que los estudiantes conecten el contenido del curso con diversos contextos

históricos y, a su vez, fomenta el ponerse en el lugar de otro a pesar de encontrarse en un tiempo y espacio diferente, buscando entender la historia y sus acontecimientos a través de la mirada de distintos artistas.

B. Expresionismo alemán y creación de autorretrato expresionista

Luego de la revisión del Expresionismo Alemán, la primera actividad de la sesión consistió en la elección de una obra de arte para ser analizada durante la clase. En segundo lugar y como tarea para la casa, los estudiantes debían crear su autorretrato teniendo en cuenta los aspectos estéticos de la obra elegida como referente, asociada a una experiencia personal que desearan usar como insumo para la creación.

Por un lado, el análisis permitió trabajar la capacidad de observación e interpretación de las emociones de otros a través de la imagen. Por otro lado, el autorretrato fue propicio para la manifestación de los propios sentimientos y emociones a través de un trabajo introspectivo vinculado a los aspectos estéticos identificados durante el análisis.

Al comenzar la siguiente clase, los autorretratos fueron colocados en la pared (Figura 1) para observar y comentar los aspectos visuales logrados, en cuanto al uso del color, el contraste, el trazo, la composición, la relación con el referente elegido, entre otros aspectos. Conversamos acerca de los objetivos y los criterios a usar para la actividad.



Figura 1. Exposición de trabajos en clase

Luego, solicité a los estudiantes que, de manera voluntaria, comentaran el autorretrato que más había llamado su atención y explicaran los aspectos estéticos que reconocían en cuanto a las características del movimiento del Expresionismo Alemán.

Se muestran a continuación dos ejemplos de autorretrato y el análisis correspondiente de dos estudiantes. La primera estudiante eligió analizar la obra *Dame mit Blauem Hut* de Alexej von Jawlensky (Figura 2).



Figura 2. Dame mit Blauem Hut de Alexej von Jawlensky



Figura 3. Autorretrato de estudiante I

En una parte del análisis escrito, la joven menciona:

La presencia de colores fríos representa intranquilidad e inestabilidad emocional. La mujer de la pintura posee una mirada triste, melancólica o posiblemente asustada. La palidez de su rostro y la falta de uniformidad en las líneas de sus ojos le dan un toque tétrico. El fondo de la pintura está vacío no muestra elementos, podría deducirse que hay una pared detrás de la mujer o está en un espacio que puede representar el vacío.

En la interpretación personal de la obra escribe:

Para mí, la obra representa a una mujer infeliz, que no está satisfecha con su vida. También a una persona nerviosa o intranquila, que siempre está alerta ante cualquier peligro, que no disfruta plenamente de la vida como si siempre la estuvieran persiguiendo u observando. Para mí, simboliza todos los pensamientos que pueden atormentar a una persona sin que esta los pueda expresar adecuadamente.

Es interesante el ejemplo anterior, pues evidencia cómo la estudiante, a partir de la observación y la relación de diversos elementos en la obra, construye un relato propio en el que relaciona el color y el trazo a las emociones que identifica y con las que posteriormente relaciona su propio estado emocional. El retrato de la mujer ya no es solo una imagen, sino que se vincula a las vivencias personales y se establecen conexiones en distintos niveles.

Junto con el análisis, la estudiante presentó su autorretrato (Figura 3) y la sustentación escrita respondiendo a una serie de preguntas sobre su proceso creativo y la asociación con la obra analizada. Con respecto a la pregunta planteada como parte de la sustentación ¿Qué experiencia de tu vida tomaste en cuenta para realizar tu autorretrato?, la estudiante escribió lo siguiente:

La experiencia casi cotidiana de que mis apoderados se fijen demasiado en los errores que cometo (por más mínimos e insignificantes que sean) y me regañen por eso, dándome un sentimiento de culpa y estupidez.

Luego agregó que los elementos que había tomado de la obra original para vincularlos a su experiencia fueron:

Mi mirada no es hacia el frente, sino hacia un lado. Expreso cierta incomodidad al sentirme observada. Lo vinculo a mi experiencia porque siempre siento que observan mis acciones y nunca estoy tranquila al 100%, lo cual me genera cierta ansiedad y la extrema culpa al cometer errores. Además de que siempre miro alrededor y me es difícil mirar a las personas a los ojos”.

En este caso, la experiencia personal relatada está directamente vinculada con la interpretación de la obra, generando un vínculo entre la obra y el autorretrato.

En el segundo ejemplo, el estudiante eligió analizar una imagen perteneciente a un fotograma de la película expresionista *el Gabinete del Dr. Caligari*, dirigida por Robert Wiene (Figura 4). En el análisis, el estudiante vincula, desde una visión muy personal, distintos aspectos revisados en clase sobre el contexto histórico:

Puedo comprender la expresión de aquel momento vivido en Alemania al solo ver el rostro de Cesare, quien desprende aires de desesperación. El control del Doctor Caligari sobre Cesare lo veo como una referencia al poder del gobierno sobre el pueblo alemán que siente que no se puede revelar y lo interpreto como un conformismo colectivo.

En la interpretación personal de la imagen elegida el estudiante escribe: “Los detalles de luz y sombra resaltan y retratan el caos, un pensamiento oscuro, retorcido y

sumiso”. Aquí, además de la observación, se interpreta la imagen según las propias percepciones. Este acto en sí mismo constituye un paso indispensable para la propia producción visual.



Figura 4. Fotograma de la película El Gabinete del Doctor Caligari



Figura 5. Autorretrato de estudiante II

Para la creación del autorretrato (Figura 5), el estudiante parte de una experiencia personal relacionada con su imposibilidad de elegir en un inicio la carrera que deseaba estudiar. Acerca de esto comenta lo siguiente:

Al terminar la secundaria, tenía deseos de estudiar diseño, pero no conté con el apoyo que yo esperaba, es ahí donde fui obligado a tomar la decisión de estudiar administración. Aquí es donde vi mis días en B/N [blanco y negro] y trataba de no imaginar un futuro gris, serio y triste”.

A ello agrega:

[...] usé carboncillo por la tonalidad que brinda, para dar esa sensación de vacío y melancolía que sentí durante el tiempo que estudié esa carrera y la imagen de un futuro triste lejos de lo que me apasionaba.

Con respecto a las características del referente que tomó en cuenta para construir su propio autorretrato, escribió:

Tuve la intención de retratar un momento lúgubre, el cual muestra la fracción tomada de la cinta (se refiere al fotograma de la película) que retrata el aspecto sumiso y el desinterés que tomé en aquel entonces. La oscuridad que representa la película y esta fracción la vinculé al sentimiento de darme por vencido y de vacío, sin interés de tomar alguna medida para no fracasar en el futuro.

Es interesante destacar cómo el estudiante establece un paralelo entre el personaje de la película, un sonámbulo controlado por un psiquiatra, y su propia situación en la que no podía decidir por sí mismo y era su padre quien lo hacía. Expresa, además, la sensación de resignación por sentir que no puede hacer nada para cambiar su situación, pues no considera que tiene los medios para hacerlo. Esta situación fue manifestada por varios estudiantes desde el inicio del curso, pues venían de otras carreras e instituciones educativas en las que habían estudiado por presión familiar.

Ambos autorretratos manifiestan el sentimiento de la presión de la familia. En el segundo caso, vuelve a salir a la luz el tema de la imposibilidad de decidir qué estudiar y los prejuicios familiares. Cabe preguntarse cuánta autonomía tienen los jóvenes hoy en día si no los dejan elegir la profesión que van a estudiar. Puede ser que los padres consideran inmaduros a sus hijos a tal grado que sienten la necesidad de imponerse y tomar decisiones que consideran más adecuadas para el futuro de sus hijos. También puede suceder que necesitan asegurar en sus hijos una profesión considerada exitosa en términos de ingresos. Algunos de estos jóvenes se ven condicionados por la familia en la elección de sus profesiones y esto resulta crítico en tanto que se juzgan a sí mismos en función a lo que esperan los demás. Esto es revelador en la investigación, pues veo un probable vínculo con la percepción de que ser ciudadanos es una condición para el futuro y no para ahora, puesto que ahora ni siquiera pueden elegir en muchos casos su profesión ni sienten que pueden tomar sus propias decisiones. El hecho de que los padres sean quienes pagarán los estudios, no los hace sentir independientes y es posible que haya un vínculo entre el sentirse independientes y sentirse ciudadanos pues este vínculo se ha podido observar en la información recogida a lo largo de la investigación.

En líneas generales, los resultados del análisis de obras y la creación de los autorretratos evidenciaron la creación de discursos propios y un primer intento por poner en ejercicio la capacidad de observación y entendimiento de los otros a través de las imágenes. Además, se puede observar cómo cada estudiante construye su propio relato y esto es vital, pues como menciona Fontcuberta (2010) mirar de determinada manera debería ser catalogado como un acto de creación, en sí mismo. Más allá de que si lo que dicen es acertado o no, es la primera vez que los estudiantes

se detienen frente a una imagen para intentar decodificar lo que dice. Por otro lado, si bien es importante la historia, igual de importante es entender que lo que nosotros enseñamos no es lo que los estudiantes aprenden (Acaso, 2014) y dar paso a la creación de las propias interpretaciones y no a la simple repetición de información resulta fundamental para la construcción del conocimiento.

Esta estrategia resultó vital para que los estudiantes comenzarán a educar la mirada como apunta Dussel (Dussel & Gutiérrez, 2006) y fueran conscientes del poder de la imagen no solo para influenciar al espectador, sino el poder que los creadores de imágenes ejercen en su producción. Acaso dice al respecto que el lenguaje visual es usado ampliamente en occidente por su capacidad de comunicar y de afectarnos: “Las imágenes son utilizadas para vendernos mercancías que no necesitamos, para votar a partidos en los que no creemos, para que sometamos nuestros cuerpos a torturas que tememos” (Acaso, 2014, pág. 157). Debido a esto, resulta imperiosa la necesidad del análisis de las imágenes para tomar consciencia de cómo operan en nuestro inconsciente.

Las artes visuales, lejos de ser solo parte de los contenidos del sílabo que se debían impartir, fueron el punto de inflexión que permitió ver las imágenes como herramientas para la emancipación del conocimiento y no para el sometimiento a la sociedad imperante como lo manifiesta Acaso con otras palabras “se valen de su poder de comunicación para meternos el *dedo al ojo* y que seamos capaces de reflexionar” (Acaso, 2014, pág. 157).

4.2.3 Tercera estrategia formativa: trabajo en grupo

Se dijo ya que el trabajo en grupo constituyó un componente transversal del curso, si bien no fue concebido desde el inicio como una estrategia formativa. Las estrategias previstas estaban vinculadas con el diálogo cívico, el análisis y la producción visual. Sin embargo, dada la complejidad de las tareas y actividades estas no podían desarrollarse individualmente, por lo que el trabajar en equipos, además de ser un requisito, facilitó la construcción del aprendizaje colectivo y fomentó la capacidad de entender a los otros y sus diversos puntos de vista, así como llegar a acuerdos para la elección de problemáticas de interés común para el desarrollo de las actividades.

En las primeras sesiones, fui yo quien formé los grupos según cómo estaban sentados en el salón. Conforme avanzaron las semanas y los estudiantes se fueron integrando mejor, los grupos se armaron de manera más orgánica sin mi intervención.

Casi la totalidad de las tareas y actividades se desarrollaron en grupos. Para fines del análisis de la información, las actividades que se han asociado a la estrategia del trabajo en grupo han sido dos: la “acción dadaísta”, realizada en la quinta semana y la creación de una “performance” o acción en clase a partir de la revisión del “Arte de acción” y el “Arte Conceptual” en la décima semana. Ambas actividades se concentraron en la elaboración de acciones creativas que involucraban la participación de todos los integrantes en el aula, no en la creación de un producto visual.

Acción dadaísta, el diseño de una actividad colectiva poco convencional

La acción dadaísta fue diseñada y realizada durante la quinta sesión de clase. Introducir a los estudiantes a la comprensión de un movimiento con características tan poco convencionales como el Dadaísmo no era tarea sencilla. No bastaba con comentar las posturas radicalmente contrarias a la sociedad que los artistas asumieron, sino que era necesario que los estudiantes pudieran interiorizar estas ideas. Por tal razón, esta actividad tuvo por objetivo poner a prueba la capacidad de salir de la zona de confort para generar una situación inesperada y contraria a las convenciones expositivas en el aula.

Empecé la sesión con la proyección del primer párrafo del Manifiesto Dadaísta de 1918, y pedí a todos que lo leyeran unos segundos. Después pregunté si alguien deseaba explicar lo que había entendido. Era obvio que nadie lo entendería, pero igual quería probar si se arriesgaban a algún tipo de interpretación.

Al cabo de un momento de silencio, una estudiante intervino para decir “de verdad, no entiendo nada”. Aproveché su intervención para introducir el tema de lo absurdo y la postura de los dadaístas frente a su contexto social. Revisamos varias obras que generan escepticismo y sorpresa, pues era la primera vez que se enfrentaban a este tipo de arte que les causaba gracia y al que les costaba asumir como tal.

Durante la explicación del tema, les propuse hacer una actividad “dadá” tomando como referencia las veladas dadaístas realizadas por los artistas del movimiento; para ello, les proyecté un extracto de la película documental Dadá de 1969, producida por los mismos artistas, en la que se muestra una acción de esa naturaleza. Luego de la proyección, les comenté que la actividad consistía en recitar una poesía dadá creada en grupo y recitarla también de forma dadaísta. Me preocupé

por dar la menor información posible para mantener el desconcierto y la incertidumbre y les di diez minutos para trabajar.

La actividad no era calificada, sólo se trataba de desinhibirse y sacarlos de su zona de confort. A pesar de la confusión y sorpresa, todos los grupos se mostraron activos y preocupados por resolver la actividad. Las conversaciones grupales se tornaron bulliciosas, algunos se paraban de sus carpetas para hacer gestos y mostrar a sus compañeros posibles acciones. Otros estaban más preocupados por resolver cómo crear un poema dadá. Terminado el tiempo para planificar la acción, se sorteó el orden en el que los grupos realizarían sus presentaciones pues dado el contexto, nadie quería salir voluntariamente.

Las imágenes que vemos a continuación (Figura 6 y Figura 7) pertenecen a la acción de un grupo de estudiantes que recitaron casi al unísono una poesía creada por ellos que decía “Sangre, dolor, guerra, injusticia, justicia, paz” y lo repetían como mantra. Un integrante se escondió detrás del ecran, dos estudiantes recitaron mientras se movilizan de un lado a otro, batiendo sus brazos; y, el cuarto estudiante recitó pegado a la puerta mientras la golpeaba. Esta acción sin aparente intención se convirtió así en la primera acción artística elaborada por ellos, sin aún saber qué era exactamente lo que está sucediendo.



Figura 6. Acción dadaísta en clase

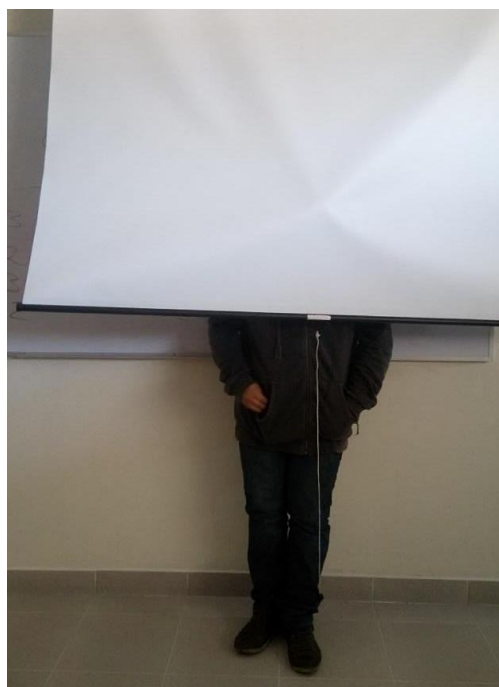


Figura 7. Detalle de acción dadaísta

Al finalizar las acciones de todos los grupos, los invité a compartir lo que sintieron e intentaron hacer. El salón se sentía alborotado, se escuchaban murmullos, risas y algunos rostros estaban acalorados y sonrojados. Una de las integrantes del grupo que se muestra en las imágenes confesó que pensó que no lograría hacer nada porque sentía mucho “roche”, pero manifestó que al empezar

junto con sus compañeros se dio cuenta que no era tan difícil y dijo “bueno, ya estoy aquí, sigamos”. El estudiante detrás del ecran afirmó que sentía mucha vergüenza porque no le gusta exponer frente a otros ni siquiera en exposiciones convencionales, entonces pensó que si se escondía detrás de algo se sentiría más cómodo, y así sucedió. Manifestó que fue un acto casi reflejo que resultó entretenido porque podía literalmente esconderse sin ser juzgado y eso le pareció divertido.

El estudiante que estuvo golpeando la puerta, ya sentado en su carpeta y con las manos en la cabeza, dijo que aún no sabía qué es lo que había sucedido y que golpear la puerta fue un acto reflejo. Varios de los participantes estaban entusiasmados, aunque no entendían por qué. Algunos manifestaron que no lo habrían logrado si no era en grupo, pues sintieron mayor confianza al ver que no estaban solos frente a toda el aula. Tres grupos de los cinco manifestaron que su temor al ridículo se apaciguó cuando empezaron con las acciones y que más bien se sintieron liberados al finalizarlas, pues sentían que más había sido el miedo al inicio que durante el proceso, y que una vez concluidas las acciones se sintieron satisfechos. Incluso, un grupo afirmó que al terminar su acción y ver la de los demás sintieron que pudieron arriesgarse más.

Por un lado, estas sensaciones producidas fueron útiles para conversar y reflexionar sobre el impacto que tuvieron los dadaístas en su contexto para romper con las formas convencionales de la creación artística. Por otro lado, fue importante porque los participantes sintieron en la acción colectiva una forma de superar la vergüenza y arriesgarse a hacer algo que nunca antes habían hecho. Las emociones surgidas en el proceso fueron variadas, desde el temor al ridículo hasta la sensación

de liberación y empoderamiento colectivo. Además, las emociones movilizadas fomentaron el entendimiento de que los cambios en el arte surgidos a partir de obras dadaístas no fueron sencillos rompiendo el prejuicio típico de “eso lo hace cualquiera”.

Arte de acción: Diseño de una acción que invita a la participación

En la décima semana de clases, se revisaron el surgimiento del arte conceptual y el arte de acción. Les comenté algunos acontecimientos históricos apoyándome en algunas imágenes sobre la Guerra Fría, la llegada del hombre a la Luna, la Guerra de Vietnam, el rock como una reacción contracultural, el discurso de Martin Luther King y otros acontecimientos de importancia para la sesión.

Una de las imágenes que usé como detonante para introducir el tema de la Guerra fue la fotografía de Nick Ut, ganadora de un premio Pulitzer en 1972, tomada luego de un bombardeo con Napalm en Vietnam del Sur y en la que se muestra a niños huyendo. Les cuento la historia detrás de la fotografía. Una de las estudiantes que está sentada en la parte de atrás cierra los ojos y muestra un gesto de tristeza por la situación que les explico. La mayoría estaba atenta y consternada frente a la historia. Algunos afirmaron haber visto la foto, pero no sabían de qué se trataba. A esto pienso, es más sencillo ignorar lo que no se conoce y, a veces, la ingente cantidad de imágenes nos obliga a voltear la mirada para no pensar en el dolor ajeno, idea que también defiende Sontag (2003). Les hablo del poder de las imágenes. El mismo fotógrafo, Nick Ut (2006), en una entrevista para la BBC afirmaba: “Creía en el poder de las fotografías, me decía si el mundo ve lo que está sucediendo en Vietnam querrá poner fin a esta guerra”. Esta declaración me resultó

importante, pues en ese instante la clase se convertía en un espacio de reflexión sobre la producción de imágenes.

Luego de compartir información sobre el contexto histórico, pasé a revisar una selección de obras conceptuales y de arte de acción producidas en la época. Les mostré la obra 4'33'' de John Cage, interpretada por William Marx. La obra les produjo ansiedad, varios se mostraron impacientes porque no ocurría aparentemente nada durante los cuatro minutos y treinta y tres segundos de duración de la acción. Durante ese tiempo, algunos sacaron su celular; otros, seguían mirando y, de rato en rato, volteaban a mirarme para ver mi reacción. Cuando acabó el video, sentí un murmullo generalizado. Identifiqué frases como “¿qué, ya acabo?, ¿Es en serio?, ¿es una broma? Pregunté por lo que habían estado sintiendo. Un estudiante de la primera fila dijo “me siento muy estafado”. Una estudiante afirmó haber sentido mucha ansiedad. Otro compañero reafirmó la misma sensación: “me dio ansiedad, no me gusta para nada el silencio y se quedó en silencio y no pasaba nada y me dio más y más ansiedad y yo la miraba a usted y no me decía nada”. Otros manifestaron haber sentido frustración, expectativa, aburrimiento, etc. Uno de los más jóvenes dijo que durante ese tiempo, estuvo escuchando el ruido de sus compañeros en la carpeta de atrás. Fue esta idea la que me permitió explicar la visión del artista frente a la concepciones y relaciones entre el arte y el sonido en la vida cotidiana. Esta obra despertó un gran interés que les permitió comprender que el artista intencionadamente había diseñado una acción para que se detone todo lo que habían sentido con una finalidad muy específica y en la que las emociones surgidas habían sido vitales para la culminación de la obra, es decir los involucró directamente, dejando de ser espectadores para pasar a ser participantes.

En un momento de la sesión, mostré algunas acciones anti-artísticas diseñadas y denominadas de esa manera por los accionistas vieneses. La controversia los removió, los hizo expresarse, tomar una postura frente a las obras que estaban viendo. Yo no emitía un juicio personal en un principio, sino que les lanzaba preguntas, hasta que una estudiante me preguntó qué pensaba yo. Sentí que la joven tenía la necesidad de saber si yo avalaba o no prácticas radicales diseñadas para generar escándalo en distintos contextos. Compartí mi opinión y aproveché recalcar la importancia de generar un juicio crítico acerca de lo que vemos para darle significado a lo que sentimos y pensamos y establecer nuestros límites de lo que consideramos adecuado o no adecuado. De alguna manera, vi caras de alivio frente a mis opiniones como si esperaran que yo, la voz oficial en el aula, despeje sus dudas o le dé forma a sus ideas y emociones.

Después, mostré parte del trabajo de la artista serbia Marina Abramovic. La obra "Ritmo 0" los remeció. Con esta obra, se pone en debate los límites entre lo correcto y lo permitido y la deshumanización frente la pasividad de los sujetos. Introduje la idea de ser testigo y participante de las acciones en las que los espectadores se ven envueltos y de identificar las posturas que tomamos frente a ellas. Luego hice un paralelo sobre la actualidad y cómo a veces nos convertimos en testigos de distintas situaciones. Mostré algunas obras co-realizadas con Ulay, artista y ex pareja de Abramovic, con quien trabajó parte de su obra performática. Obras como "Death Self" o la "caminata por la Muralla China" los conmovieron mucho. Finalmente, varios rompieron en llanto con el video de reencuentro de los artistas ocurrido en el MOMA en 2010 durante la presentación de una performance de Abramovic. Más allá de las emociones surgidas, hice hincapié en la función del

participante en esa acción. Este conjunto de obras me permitió explicar cómo, a pesar de la no existencia material de la obra, el arte de acción movilizaba muchas emociones y convertía a los espectadores contemplativos en participantes activos.

La clase continuó con la presentación de la obra “La Encarnación de Saint-Orlan” de la artista francesa Orlan. Como acto performativo, la artista se sometió a una serie de cirugías plásticas para convertirse en una obra de arte, tomando como referencia las partes del rostro de distintas obras de arte emblemáticas. Con esta obra se abrió el debate sobre los cánones de belleza y sobre la cirugía como una práctica cada vez más comercial para la búsqueda de la perfección física. También se discutieron los medios utilizados por la artista. Algunos mostraron su desconcierto e incluso manifestaron estar en contra de la práctica de Orlan. Un estudiante dijo “es repulsivo lo que hace”, entonces pregunté ¿cuál era la diferencia entre las cirugías plásticas que se hacen las personas en búsqueda de la perfección y las cirugías a las que se somete la artista? El estudiante no supo responder, pero otra compañera dijo

Yo creo que es porque unas los hacen para verse bien y eso es algo que aceptamos como bueno; en cambio, esta artista lo hace con otra intención y no lo asociamos a lo que estamos acostumbrados y por eso nos cuesta verlo o nos parece desagradable.

El primer alumno que no supo explicar por qué sentía repulsión asintió varias veces con la cabeza, y agregó con énfasis “eso mismo”. Revisar la obra de Orlan los enfrentó a evaluar una práctica médica cada vez más normalizada, y cuándo es aceptada y cuándo no.

Para terminar la sesión volví a retomar el concepto de arte de acción y su fuerte potencial comunicativo, pues implicaban a los espectadores al punto de convertirlos en participantes en situaciones colectivas. Si bien en un principio algunos no sabían cómo explicar su postura, en la conversación lograron articular mejor sus puntos de vista y no quedarse solo con impresiones fuertes o extrañas que no pudieran manejar. Lo que una estudiante lograba decir era, en alguna medida, lo que otro no sabía cómo expresar con palabras. Esos momentos sirvieron para que uno encontrara en el discurso de otro un punto de soporte e identificación de sus ideas para entender formas de arte a las que nunca antes se habían enfrentado.

En esta sesión, en particular, el aula se convirtió en un espacio de debate, de reacción y de contradicción, en el que “la argumentación y la discusión permitieron a los alumnos ser reflexivos y críticos” (Pineda-Alfonso, 2015, pág. 355). También se abrió un espacio para conversar sobre cómo el arte moviliza las emociones y cómo las acciones tienen un enorme impacto comunicativo.

La actividad prevista, a partir de la revisión del arte conceptual y el arte acción, consistió en el diseño y realización de una acción que permitiera la participación colectiva en torno a la reflexión de una problemática social de su interés. La acción sería diseñada y realizada en el aula en la siguiente sesión.

“Consumismo inconsciente” fue el título de una de las acciones presentadas. El problema que el grupo eligió para reflexionar fue el consumismo, porque les había llamado la atención en sesiones pasadas. En la presentación de la acción, argumentaron: “Este [el consumismo] es un problema de difícil solución, porque todos hemos desarrollado esa necesidad de comprar cosas sean necesarias o no como si fuera parte de nuestra naturaleza como personas”.

Para realizar la acción, el grupo llevó impresas y cortadas decenas de logos de marcas reconocidas en distintos rubros (Figura 8) e invitaron a todos en el aula a tomar las marcas que más consumieran y a pegarlas sobre los integrantes del grupo.



Figura 8. Detalle de propuesta de arte participativo I

El proceso fue muy lúdico y revelador (Figura 9 y Figura 10), porque, al inicio y entre risas, los estudiantes que se animaron a participar elegían una marca y la pegaban en uno de los integrantes del grupo; luego tomaban otra marca y repetían la acción varias veces. Paulatinamente la risa se transformó en comentarios como “¿tantas marcas uso?”, “Con razón nunca tengo plata” “faltan otras marcas” incluso yo comenté en voz alta “se supone que soy consciente de estos temas y mírenme qué consumista que soy”. La reacción fue generalizada, pues el grupo generó a través de la acción un espacio de reflexión individual y colectiva que pasó de la risa a la seriedad al permitir darnos cuenta de nuestras propias costumbres.



Figura 9. Detalle de propuesta de arte participativo II



Figura 10. Detalle de propuesta de arte participativo

El grupo afirmó:

Estas marcas dependen directamente de nosotros para sostenerse, pero nos dan la ilusión de que nosotros somos los que dependemos de ellas para poder vivir una vida normal, de esta forma al estar cubiertos por las marcas pasamos de ser personas y compañeros a simples objetos de consumo que solo sirven para satisfacer una necesidad vacía creada por la sociedad que busca que gastemos cuánto dinero tengamos para seguir

produciendo más productos, para que compremos, creando un círculo vicioso.

El grupo logró en cinco minutos hacernos reflexionar sobre el consumo de una manera participativa, potente y casi sin palabras. La acción se convirtió en un vehículo de reflexión poderoso que nos dejó a todos pensativos. Al finalizar la presentación, la clase aplaudió a sus compañeros con entusiasmo.

Luego, conversamos alrededor de lo ocurrido; algunos participantes manifestaron que la acción fue sencilla y directa, el mensaje se entendió rápido y fue eficaz. Un compañero afirmó que había sido increíble ver el proceso de participación. Incluso un integrante del grupo afirmó que no estaban seguros de que alguien quisiera participar y estaban muy contentos con los resultados.

El ejemplo presentado, no solo fue un trabajo grupal, sino que generó un espacio para la acción y reflexión colectiva. Una reflexión que nos enfrentó a nuestras propias prácticas de consumo, que generó asombro, risa, incomodidad, entre otras emociones.

Tanto en la realización de la acción dadaísta como en la presentación de las acciones a partir del arte de acción, la participación activa y el trabajo en grupo fueron esenciales para articular las propuestas. Si bien no acabaron en productos visuales, las acciones se convirtieron en vehículos de expresión, comunicación y reflexión, ayudando a los estudiantes a interiorizar el poder que tienen más allá de lo gráfico para movilizarse como un colectivo hacia lo performático.

He de confesar que solía dejar a los estudiantes un poco a la deriva. Cuando se acercaba un grupo a consultar si podían elegir tal o cual tema, les respondía que podían hacer lo que quisieran siempre y cuando realmente todos en el grupo

quisieran. Eso los enfrascaba en largas discusiones para ponerse de acuerdo sobre lo que querían. Cuando regresaban con una idea, les preguntaba a todos los integrantes del grupo si estaban convencidos de trabajar el tema, si veía cierta incertidumbre en el rostro de alguno de ellos, les pedía que regresaran a sus sitios a conversar. De esa manera nacieron los acuerdos, los temas en común y el entendimiento de los diversos puntos de vista e intereses de todos los integrantes. El trabajo en grupo tuvo por objetivo permitir que se generara “un compromiso colectivo para solucionar o plantear alternativas a los problemas o desafíos” (IDEHPUCP, 2009) en este caso de la clase a partir de proyectos visuales.

El trabajo en grupo fomentó el diálogo cívico propuesto por Wilson y Rincón (2005) en el que todos los integrantes se escuchaban los unos a los otros para entender sus inquietudes y llegar al encuentro de un fin común a desarrollar en equipo. La estrategia se focalizó, también, en vincular a los estudiantes con la sociedad, es decir conectar el aula con la realidad exterior como lo propone Acaso (2014) con el propósito de que los estudiantes hicieran ejercicio de su capacidad de reflexionar problemas sociales en común.

4.2.4 Producción visual como estrategia

La producción visual se refiere a la toma de decisiones y a la creación de una pieza visual que reflexione el entorno social que evidencian la voluntad cívica para actuar. Esto permitió encontrar puntos de interés común para llegar a acuerdos,

así como reforzar la comprensión y el análisis de las manifestaciones artísticas revisadas en clase.

La producción visual grupal fue cobrando mayor sentido hacia la segunda mitad del ciclo. Los temas elegidos por los mismos estudiantes para la realización de sus propuestas giraron en torno a la discriminación racial vinculada a las oportunidades laborales, el machismo, la televisión basura, la contaminación ambiental, la basura en la calle, entre otros. A continuación, se presentan dos trabajos que ejemplifican los logros alcanzados por los estudiantes: el diseño de un producto imaginario con estética del Pop Art y una propuesta visual desarrollada para el espacio público. Estas dos actividades fueron realizadas en la novena y décimo primera semanas.

Diseño de un producto imaginario

Durante la novena semana, se revisó el surgimiento del Pop Art. Antes de revisar los temas de la sesión, les pedí a todos que se separen en grupos para discutir sobre qué es la sociedad de consumo y cómo los afecta. Conversaron durante cinco minutos en torno a las preguntas planteadas. Elegí al azar al primer grupo para que comparta las ideas discutidas. Uno de los integrantes leyó una definición prácticamente sacada de internet; sin embargo, esta fue de ayuda para iniciar el diálogo con los demás grupos. Un integrante del otro grupo agregó “además estos productos no son necesarios y cada vez duran menos”. Su compañero de carpeta agregó “la publicidad y la moda influyen en ello. De otro grupo, una estudiante afirmó que “los medios te convencen de que necesitas algo que no necesitas”. Los estudiantes mencionaron su dependencia al celular, a comprar accesorios relativos a sus bandas favoritas, y a coleccionar gorros o comprar solo ciertas marcas de ropa como ejemplos de consumo.

Luego de conversar unos minutos sobre cómo les ha afectado directamente, introduje el tema con apoyo del material de clase. Les comenté sobre el crecimiento de la sociedad de consumo y la influencia de la publicidad en la década de los años cincuenta. Revisamos la obra de artistas como Jasper Johns, Robert Rauschenberg, Jeff Koons, Andy Warhol entre otros. A partir de la obra de este último, reflexioné sobre las redes sociales y la necesidad de reconocimiento. En torno a ello, comentamos situaciones cotidianas en redes sociales, la necesidad de aceptación en ellas y la presión que pueden ejercer en la vida de los jóvenes. Luego de revisados los artistas y las obras de la sesión, les di las indicaciones de la actividad. Esta consistía en la invención de un producto con estética pop que, a través de la ironía,

reflexione un problema actual que les parezca relevante tratar. Junto con el producto, debían presentar un afiche. El trabajo esta vez fue en duplas.

La presentación de los productos concluidos se realizó al inicio de la siguiente clase. Todas las duplas colocaron sus trabajos en las carpetas y los afiches en las paredes a manera de exhibición. Mientras se iban colocando los trabajos, otros grupos miraban los resultados; algunos se reían; otros, aprovechaban en preguntarles a los autores algunas dudas sobre los productos. Luego cada pareja explicó a los demás en qué consistía el proyecto y qué artista había tomado como referente. Los resultados fueron positivos tanto a nivel técnico como de discurso.

Uno de los productos presentados se tituló “Blanquex” (Figura 11 y Figura 12). El tema elegido por las estudiantes fue la discriminación laboral por el color de la piel. Ellas afirmaron:

Blanquex es una crema aclaradora, la cual está hecha a base de productos blancos de toda clase y no necesariamente saludables. Esta crema le garantiza al usuario un futuro prometedor con más oportunidades, popularidad y éxito”. Luego agregaron: “A menudo se brinda más oportunidades laborales a las personas de tez clara; en cambio, si tienes la piel de un color más oscuro puedes sufrir muchas limitaciones o discriminación. El mensaje que queremos dar a entender con este producto es que no existe igualdad en la sociedad, pues juzgan el color de piel.

El producto acompañado del slogan “Aclara tu futuro” evidenciaba una crítica sobre una realidad actual en nuestro país. De hecho, en el estudio *Discriminación en el Perú. Exploraciones en el Estado, la Empresa y el Mercado*

Laboral (Galarza, 2012) se afirma que el 28% de los estudiantes que fueron parte de la investigación indicó haber sido discriminado por su apariencia física. Así mismo, Galarza y Yamada (2012) presentan en su estudio *Discriminación laboral en Lima: el rol de la belleza, la raza y el sexo*, los niveles de respuesta ampliamente favorable para los postulantes blancos por parte de reclutadores cuando se envía un Currículo de Vida en contraposición al resto de postulantes.

En este producto se observa con claridad la manifestación cívica para denunciar una problemática actual que partió del interés de las mismas estudiantes. Se evidencia la toma de una postura frente a un problema observado y se hace explícito en el diseño de una pieza visual que reflexiona esa problemática.

La exposición de todos los productos enriqueció el proceso de aprendizaje de los estudiantes, pues vincularon los problemas del entorno en su producción y fueron conscientes de que pueden lograr un impacto importante en los receptores del mensaje. Se discutieron diversos temas tratados por cada dupla y la diversidad de problemas que se estaban identificando permitió generar un espacio para observar la sociedad en la que vivimos, a través de los trabajos realizados.



Figura 11. Producto creado por estudiantes



Figura 12. Afiche creado por estudiantes

Saliendo del aula: diseño de un proyecto de intervención de espacio público

En la décimo primera semana de clases, se revisaron diversas manifestaciones de Arte Urbano y cómo estas irrumpen en la ciudad para comunicarse con el ciudadano. Se revisó la obra de colectivos como Berlín Mentalgassi, Guerrilla Crochet, el colectivo Grifo, los estenciles de Banksy, entre otros. Los estudiantes conectaron rápidamente con este tipo de arte, por ser más cercano al lenguaje actual, además algunos de los estudiantes hacen grafitis por lo que estaban familiarizados con el espacio urbano. Por otro lado, la revisión de colectivos de artistas que trabajan en el espacio público les permitió observar y compartir sus experiencias sobre lo que consideran un espacio de esta naturaleza. Al iniciar la sesión, les pregunté ¿qué es un espacio público? La primera respuesta que recibí fue “los espacios públicos son espacios para la gente como los centros comerciales, otros afirmaron que el instituto en el que estábamos era un espacio público. Luego se sumaron otras respuestas como las calles o los parques. Se inició una extensa discusión sobre los espacios públicos en Lima y el uso que les damos. Un estudiante comentó que por su casa hay un parque, pero que los miembros del

Serenazgo no dejan que se siente en las bancas con sus amigos y los botan porque argumentan que están prohibidas las reuniones en el parque. Otros dos estudiantes compartieron experiencias parecidas en distintos parques cercanos a sus casas. Una estudiante dijo que no iba al parque porque era peligroso. Mientras que otro grupo, más bien defendió la idea de cercar los parques para que no se haga un uso indebido de estos espacios por las noches. También se conversó sobre la falta de ciudadanía al botar basura en espacios como las playas, plazas o parques. Esto dio pie a conversar sobre las restricciones a las que nos enfrentamos como ciudadanos en el espacio público y si es un centro comercial público o privado. Fue importante que los estudiantes pudieran conversar sobre sus experiencias y limitaciones de los espacios públicos en Lima.

A partir del tema, se propuso la creación de una propuesta de arte urbano pensada para un espacio de nuestra ciudad que evidenciara una problemática actual y pueda constituirse en punto de partida para que el transeúnte común reflexione acerca de su entorno.

En esta actividad, el reto fue mayor, porque implicaba salir del aula. Para ello, se tomaron todas las medidas del caso. Conversamos sobre cómo intervenir la ciudad de forma legal y segura con materiales efímeros que no dañan los espacios a intervenir. Además, las ideas iniciales de las propuestas se trabajaron en clase antes de ser realizadas.

A continuación, se presentan dos resultados de los trabajos grupales realizados. El primer proyecto reflexiona la televisión basura; en palabras de los estudiantes del grupo:

El problema es la televisión basura y el hecho de que las personas conocen más sobre ella que de temas más importantes como noticias de actualidad o datos históricos. Esto causa una gran ignorancia por parte de las personas y estas comienzan a ignorar problemas sociales que son evidentes hoy en

día y sucesos actuales que nos afectan. Ellos prefieren buscar acerca de la vida de personas de la farándula en vez de que sucesos actuales e históricos que afectan directa e indirectamente al Perú y sus ciudadanos.

Los integrantes señalaron además como consecuencias de este tipo de televisión que los individuos se vuelven fácilmente manipulables, y reemplazan el conocimiento de la realidad por el entretenimiento. Es importante este punto, pues los estudiantes están reflexionando el peligro de la hiperrealidad, es decir saber más de la ficción que del entorno que los rodea. Esto deriva, según la investigación del grupo, en el aumento de la ignorancia de las personas sobre sucesos actuales y un impacto negativo en el desarrollo psicológico de los niños al estar constantemente expuestos a este tipo de programas.

A partir de sus preocupaciones diseñaron una serie de afiches acompañados con el *hashtag* #NoALaTVBasura que interpelaba al transeúnte con ciertas interrogantes:



Figura 13. Afiche propuesta de arte urbano



Figura 14. Afiche propuesta de arte urbano II



Figura 15. Afiche propuesta de arte urbano

Los afiches (Figura 13, Figura 14 y Figura 15) fueron diseñados con la imagen de algún reconocido personaje de la farándula local, acompañados de una frase directa sobre realidad actual o la historia. Las preguntas estaban orientadas a enfrentar al espectador a pensar qué priorizamos como conocimiento. Los afiches fueron colocados con cinta autoadhesiva en la ruta cotidiana de los integrantes del grupo. Así como en postes de luz, negocios y locales de familiares y amigos que autorizaron el uso de sus espacios o paredes o postes en los que había afiches previamente pegados (Figura 16). La intención era dejarlos durante algunas horas y luego sacarlos. Sin embargo, el grupo comentó que al ir a recogerlos los afiches habían sido arrancados y solo quedaban algunos trozos. Los integrantes del grupo

intentaron encontrar una explicación y llegaron a la conjetura de que a algunas personas les molestaba pensar que lo que decían sus afiches era cierto, pues en los postes en los que los habían pegado, se encontraban también muchos afiches de otras cosas y no habían sido arrancados de la misma manera.



Figura 16. Detalle de intervención en espacio público

El grupo explicó en su sustentación que habían elegido el tema a partir de la reflexión de su propio entorno, sobre todo porque familiares cercanos consumían el tipo de programas que justamente ellos criticaban. Dos de los integrantes quisieron compartir sus propias experiencias personales. Uno de ellos dijo

Varios de mis familiares están muy pendientes de la farándula actual, interesados por los chismes y la vida privada de dicha gente. Son consumidores de programas como Esto es Guerra y la prensa amarilla, ignorando por completo temas serios de actualidad ya sean económicos o políticos. Saben más sobre la vida de una bailarina o un futbolista que la de algún héroe histórico o científico.

Otra integrante agrega:

Bueno si he visto este tipo de programas, incluso esta clase de información relacionada con personajes de la farándula; me parece indignante ya que hay noticias mundiales, nacionales o internacionales más importantes y por supuesto también hay programas culturales y de historia como en el canal TV Perú, pero la mayoría gente no los ve”.

En este trabajo se puede observar que el proceso de observación de su entorno ha sido consciente, crítico y colectivo, lo que los ha llevado a crear una propuesta para el espacio público con la intención de que los transeúntes se cuestionen sobre lo que consumen en la televisión. Nuevamente se hace explícita la voluntad cívica para actuar frente a un problema a través del diseño de una propuesta gráfica para el espacio público.

“Oe, aquí falta un tacho” fue otro de los trabajos de intervención urbana presentados que tuvo por objetivo reflexionar la basura en la calle y la falta de tachos para depositarla. El grupo partió de la reflexión de su propio entorno y al discutir diversos temas, eligieron la basura en la calle, pues afirmaron era algo que acompañaba visualmente el paisaje de todos los integrantes en sus recorridos diarios en el transporte público. Como parte del recojo de evidencia del tema, realizaron un registro fotográfico de los espacios en los que veían mayor acumulación de bolsas de basura sin un tacho cerca. Luego diseñaron un pequeño cartel con el mensaje “Oe, aquí falta un tacho” que colocaron al lado de las bolsas encontradas en su camino (Figura 17).



Figura 17. Intervención en espacio público

En la sustentación, el grupo afirmó:

Queríamos lograr que no solo los transeúntes lo vean, sino las personas a cargo de estas zonas como son los serenazgos, los personales de fiscalización o las autoridades, para que se den un poco de su tiempo y vean que faltan tachos en las calles, también queríamos que piensen qué tanto les cuesta mandar a poner un tacho o un contenedor de basura”.

Uno de los integrantes más jóvenes del grupo afirmó acerca de la experiencia:

Por mi parte me causó una sensación de aún querer meterme más en este tema, pues sentí el apoyo de personas que leyeron el cartel y que lo pegaron más fuerte y regresaron a sus puestos de trabajos que estaban a nada de distancia de la regadera de basura. Ellos también querían un lugar más limpio en el cual poder respirar un aire puro, unas lindas áreas verdes, una zona más atractiva para poder laborar, incluso el señor de un kiosco de periódicos nos felicitó y apoyó.

Cada proyecto fue aplaudido por todos los estudiantes, muchos manifestaron la sensación de empoderamiento que sintieron al ver que sus acciones e intervenciones suscitaban una reacción en las personas que pasaban.

Es importante señalar que la producción visual en este caso, al estar fuera del aula, suscitó distintas reacciones en un público real. Los estudiantes pudieron experimentar resultados y potenciaron su interés en la intervención del espacio. Este proceso también hizo explícito el hecho de que podemos generar situaciones desde el diseño y la publicidad que movilicen a los estudiantes a reflexionar distintas problemáticas, haciéndolos conscientes de los posibles alcances de su propia profesión.

Los proyectos visuales creados son un ejemplo del paso del simulacro a la realidad. Entendiendo simulacro “como una copia sin original. Por ejemplo, cuando participamos en un simulacro de incendio, nos comportamos como si las llamas estuvieran allí mismo, devorando paredes y pasillos, pero en la realidad es que no hay ningún fuego” (Acaso, 2014, págs. 136 - 137). La pedagogía del simulacro no permite a los estudiantes vivir una situación real. La producción visual, en cambio, en un curso que podría pensarse más teórico por su alto contenido conceptual, resultó una experiencia real que aproximó a los estudiantes a comprender la sociedad tanto dentro como fuera del aula ya tomar una posición frente a ella. Además, contribuyó a que la evaluación del aprendizaje fuera más sincera. Con los proyectos visuales no se buscaba que los estudiantes memorizaran artistas y obras, sino que crearan las suyas propias y se comportaran como artistas y productores de discursos responsablemente contruidos y proyectos significativos para ellos con la intención de “transformar al que mira” (Acaso & Megías, 2017, pág. 33).

En líneas generales, el conjunto de trabajos presentados como parte del proceso de investigación-acción evidencian la articulación de las cuatro estrategias formativas transversales a lo largo de todo el ciclo y los resultados alcanzados. Los estudiantes se vincularon con diversos temas surgidos de sus propias preocupaciones e inquietudes al tener la posibilidad de observar el entorno real e incorporarlo a su proceso de observación y aprendizaje. El diálogo, el análisis visual, el trabajo en grupo y la producción visual permitieron fomentar la reflexión ética y la acción ciudadana por medio de la implementación de estrategias diseñadas en un curso de las carreras de Diseño Gráfico, Publicidad y Animación.

Una variable emergente

Durante el análisis de la información recogida durante la investigación acción en el aula, se hizo recurrente una variable que podría tomarse como una categoría emergente: las emociones. Se ha podido observar que los estudiantes han recorrido un camino que ha detonado la sorpresa constante, la incertidumbre, el pesimismo, la alegría, la frustración, el espíritu de cuerpo, el disgusto, el optimismo, entre muchas otras más emociones que facilitaron la comprensión de las diversas manifestaciones artísticas y la conexión con la realidad actual, fomentando empatía, solidaridad, rechazo y otras actitudes. Sin las emociones detonadas quizá no se hubiera llegado a los mismos resultados, pues estas permitieron un vínculo con los temas de clase y con la realidad social. Como dice Ibáñez (2002), "...las emociones que fundan las acciones de los estudiantes serían determinantes para el curso que sigue su aprendizaje, al favorecer o limitar acciones de una cierta clase según sea la emoción que las sustente" (pág. 32). En la mayoría de las sesiones, las emociones

surgieron de las imágenes y coyunturas sociales conversadas, sin haberse previsto el importante impacto que estas podrían generar. Los resultados de los proyectos visuales y las acciones realizadas por los grupos de trabajo permitieron, a su vez, detonar más emociones y situaciones de identificación entre pares que fomentaron el diálogo y el acuerdo mutuo, fortaleciendo la elaboración de una opinión colectiva.

En ese sentido cobra vital importancia lo que postula Maturana (2007): “crear una democracia comienza en el espacio de la emoción con la seducción mutua para crear un mundo en el cual continuamente surja de nuestras acciones la legitimidad del otro en la convivencia sin discriminación ni abuso sistemático” (pág. 84). En efecto, el surgimiento libre de las emociones generó vínculos reales con el entorno, detonando en los estudiantes la necesidad de tomar una posición y producir una reflexión a través de su producción visual.

Es importante enfatizar que durante el curso no se impuso un tema específico para la realización de cada trabajo, la condición fue que cada grupo tuviera la posibilidad de decidir los temas según sus intereses y la observación de su entorno cotidiano. Esto permitió un vínculo legítimo y no impuesto desde mi rol docente, pues los aspectos a evaluar formalmente los trabajos tenían que ver con cuestiones estéticas y formales.

El aula se convirtió en un espacio en el que los estudiantes pudieron sentir confusión, frustración, indignación, libertad, alegría, incluso en el que pudieron reír y llorar casi a la vez y esas emociones fueron trasladadas a sus reflexiones y preocupaciones en sus productos visuales. Esto puede llevar a pensar la importancia de las emociones para la formación de ciudadanos que no sean indiferentes a la

realidad social. Este proceso fue evidente cuando se revisó durante la décima tercera semana, la obra de artistas peruanos contemporáneos, cuyos discursos se centraban en las desigualdades sociales de nuestro país, en los procesos vividos por el conflicto armado interno y otros acontecimientos históricos importantes. Durante la sesión fueron varios estudiantes los que se mostraron sorprendidos, pues no sabían que en el Perú existían artistas de esa naturaleza.

Todo el proceso descrito líneas arriba, en el que se pusieron en ejercicio las estrategias formativas para el desarrollo de competencias ciudadanas y el papel que jugaron las emociones en el proceso de aprendizaje dieron como resultado un cambio de percepción en los estudiantes en relación con su rol ciudadano y a la importancia de las imágenes y su potencial repercusión en la sociedad.

4.3 Percepciones de los estudiantes sobre ciudadanía, imagen y sociedad

Antes de iniciar la primera sesión de clases, los 26 estudiantes asistentes llenaron el cuestionario de inicio (Anexo 2), primer instrumento que se utilizó para el recojo de información. En la tercera semana de clases, se llevó a cabo, el primer grupo focal (Anexo 3), con la participación de 9 estudiantes. Este tuvo por objetivo profundizar y complementar la información recogida en los cuestionarios de inicio. Ambos instrumentos recabaron información sobre las concepciones previas de los estudiantes en torno a tres aspectos claves: la ciudadanía, las imágenes y los problemas sociales del país.

El análisis y posterior organización de la información han permitido identificar y caracterizar la percepción inicial de los estudiantes en tres bloques temáticos relacionados a los tres aspectos mencionados.

El primer bloque temático corresponde al concepto y rol de la ciudadanía. El segundo, describe las percepciones de los estudiantes con respecto a la importancia de las imágenes. Finalmente, el tercero, describe cuáles son los problemas sociales que los estudiantes identifican y las acciones que han tomado frente a ellos.

4.3.1 Primer bloque temático: concepciones iniciales de ciudadanía

Luego del análisis de las preguntas 1 y 2 de la segunda parte del cuestionario y del grupo focal inicial (¿Qué crees que significa ser ciudadano? ¿Te consideras ciudadano? ¿Cuál sería tu rol como ciudadano?), se presentan los resultados que dan cuenta de las concepciones sobre ciudadanía que reflejaron los estudiantes al inicio del curso, así como sobre el rol que cumplen como ciudadanos.

a. ¿Qué significa ser ciudadano?

No existe un modo homogéneo y único de comprender la ciudadanía por parte de los estudiantes. Hay diferencias en sus niveles de comprensión. Las diversas expresiones utilizadas han permitido reconocer estas distinciones y caracterizarlas. La clasificación y el análisis de las respuestas obtenidas han permitido organizar una tipología que da cuenta de tres niveles, de menor a mayor complejidad en la conceptualización sobre ciudadanía. En el primer nivel, denominado *Deberes*, encontramos expresiones pre-conceptuales referidas a deberes como el cumplimiento de normas, elección de autoridades y la ocupación del espacio (físico). En un segundo nivel, denominado *Deberes y Derechos*, se

reflejan indicios de una conciencia de derechos y deberes, reconociéndose incluso en algún caso un derecho en particular. En este nivel, también se manifiestan algunos valores ciudadanos, aunque de manera incipiente. Finalmente, en el tercer nivel, denominado *Deberes, Derechos y Participación*, las expresiones reflejan cercanía a un concepto de ciudadanía más activo, en el que se evidencia una mayor conciencia de pertenencia a un colectivo o comunidad.

En la Tabla 2 se presenta una breve caracterización de cada nivel con las expresiones más comunes que lo reflejan. Posteriormente, se desarrolla más ampliamente la descripción y caracterización por niveles.

Tabla 2

Niveles en la concepción de ciudadanía (etapa inicial)

Nivel	Caracterización de niveles en la concepción de ciudadanía mostrada por los estudiantes en el inicio ¹	Expresiones representativas de cada nivel de concepción sobre ciudadanía ²
Nivel 1 Deberes	Ser miembro de una ciudad, población o comunidad. Cumplir las leyes y normas del lugar en el que se vive. Elegir a las autoridades mediante votación.	“Ser miembro de una población o ciudad” “Vivir en una ciudad” “Cumplir con las leyes correctamente” “Respetar las normas” “Ser ciudadano es elegir a las autoridades”

¹ Por frecuencia

² Extraídos del cuestionario y el grupo focal aplicados en el inicio.

<p>Nivel 2 Deberes y Derechos</p>	<p>Tener derechos y deberes. Derecho a la libertad de expresión. Derecho a la igualdad.</p>	<p>“Ser ciudadano significa tener derechos y deberes”. “Significa ser alguien que puede expresarse libremente, que tenga derechos y que cumpla roles”. “Ser ciudadano significa ser tratado con igualdad, tener los mismos derechos que todos”.</p>
<p>Nivel 3 Deberes, derechos y participación</p>	<p>Reconocimiento del otro. [...] Hacernos valer como ciudadanos Reconocimiento de valores ciudadanos. Compromiso con el desarrollo en la sociedad y el bien común.</p>	<p>“Nuestra ciudad, nuestro Perú como todos en familia, si no nos conocemos todos, pero creo que en parte debe haber un respeto mutuo, hacernos valer como ciudadanos, respetuosos, honestos, solidarios el uno con el otro”. “Es ser parte activa de la sociedad, de la ciudad, donde participes de las decisiones, y que no porque escojan a un representante, ya sea distrital, regional o del país, puede hacer lo que desee”. “Significa llevar un rol en la vida. Hacer crecer a la comunidad. Aprender de la colectividad para poder llegar a acuerdos que faciliten los procesos de</p>

actividades que se realiza
diariamente”.

Caracterización del Nivel 1: Deberes

En el primer nivel, el nivel más básico, se encuentran más de la mitad de las respuestas de los estudiantes y se han identificado dos maneras básicas de concebir la ciudadanía. Una primera concepción se relaciona a lo que la RAE (2001) define como “natural o vecino de una ciudad”, asociando la ciudadanía con la acción de habitar un espacio físico. La segunda concepción se centra en el cumplimiento de normas, leyes o reglas dentro del espacio que se habita, reconociéndose los deberes como parte esencial de la ciudadanía. No se expresa en ninguna de las concepciones la conciencia de poseer derechos. De todo este grupo solo un estudiante asocia la ciudadanía con “tener la libertad de elegir a las autoridades”. En este punto resulta importante cuestionar si en nuestro sistema, el sufragio es un derecho, ya que por ley es obligatorio, lo que acerca este concepto más a un deber cívico y jurídico. Como señala Aragón (2007), llama la atención “la incongruencia que se deriva de configurar al mismo tiempo una institución jurídica como derecho y como deber” (pág. 180). Además, el solo hecho de poder sufragar no necesariamente implica un proceso democrático, pues está sujeto a la transparencia y legitimidad del proceso (Aragón, 2007).

Las concepciones sobre ciudadanía recogidas en este nivel se podrían relacionar con las características de una democracia delegativa (O’Donnell, 1994) descritas en el marco teórico de la presente investigación o de una democracia electoral (Carrión & Zárate, 2018). En una democracia de este tipo, común en América Latina, el ciudadano delega la responsabilidad de gobernar a las

autoridades elegidas. Este tipo de sistemas reconocen ciertas libertades, sin embargo, los derechos pueden ser no reconocidos incluso por la misma autoridad en ciertas situaciones coyunturales.

Según las concepciones de los estudiantes de este nivel, se puede observar una carga punitiva que recae sobre la ciudadanía, pues solo se tiene en cuenta el cumplimiento de las normas o leyes. El que los jóvenes no se reconozcan como sujetos de derechos y mucho menos sepan cuáles son esos derechos puede propiciar situaciones de vulneración de estos y, a su vez, intensificar cada vez más las brechas sociales ya existentes.

El no ser capaces de identificar los derechos elementales propios y del otro, contradice los principios fundamentales en los que se sustenta una democracia. Por ello, no basta con que los estudiantes memoricen cuáles son sus derechos, sino que los interioricen de tal manera que sean capaces de defenderlos y aplicarlos.

Que la mayoría de respuestas estuviera ubicada en este nivel da luces sobre la urgencia de revisar qué puede estar sucediendo en el sistema educativo. Además, reafirma la importancia de la investigación en cuestión, corroborando la necesidad de una educación que desarrolle competencias para una ciudadanía activa.

Caracterización del Nivel 2: Deberes y derechos

En el segundo nivel, en una escala intermedia, un pequeño grupo de respuestas dibuja una concepción de ciudadanía basada en el reconocimiento de deberes y derechos. Es decir, se reconoce el estatus legal de ciudadanía (Minedu, 2013). Este reconocimiento marca una diferencia importante, pues no se asume al ciudadano únicamente por sus obligaciones, sino también con la posibilidad de

gozar de ciertas condiciones para una vida digna y en igualdad de oportunidades. Sin embargo, hay que recalcar que no necesariamente los estudiantes serían capaces de reconocer todos sus derechos. Del grupo de respuestas ubicadas en este nivel, solo en dos ocasiones se especificó el derecho (a la igualdad y a la libre expresión) como puede observarse en las expresiones recogidas en la Tabla 2.

El manual de Los derechos humanos en el Perú: Nociones Básicas del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2013) advierte la necesidad fundamental de entender los derechos como parte de la vida cotidiana, es decir, que deberían ser ejercidos en “nuestros hogares, en el trabajo, en el transporte público, en la escuela, etc.” (2013, pág. 12). De esto se deriva la tarea de que los jóvenes puedan internalizar todos sus derechos desde todos los ámbitos de la vida en sociedad y la educación es uno de esos ámbitos de vital importancia.

La sola existencia de derechos humanos, no garantiza que estos no sean vulnerados, “puesto que parecería que vivimos en una sociedad organizada de tal manera que lo cotidiano y lo generalizado es la violación” de estos (Zuta, Velasco, & Rodríguez, 2014, pág. 58). Zuta, Velasco y Rodríguez enfatizan que los derechos humanos deben provenir de la consciencia de los ciudadanos y no podemos esperar que surjan de esta consciencia de manera espontánea.

Resulta vital que los jóvenes sean conscientes de tener derechos, pero es más vital aún que hagan uso de ellos y respeten los derechos de los demás. Si bien es cierto, en este grupo se observa una mayor consciencia del estatus legal de un ciudadano, aún no se evidencia la consciencia de poder ejercer una ciudadanía activa.

Caracterización del Nivel 3: Deberes, derechos y participación

En el tercer nivel, el más avanzado, solo tres estudiantes muestran una aproximación más compleja de ciudadanía en la línea de los conceptos de ciudadanía. Identifican la ciudadanía con acciones que puedan aportar a la sociedad. Hay una mayor conciencia de una participación ciudadana activa, aunque no especifican de qué manera lograrlo.

En este nivel se reconocen ciertos valores como el respeto, la honestidad, la solidaridad e incluso el poder ser fiscalizadores de las acciones de los gobernantes elegidos. Se evidencia una conciencia de que las autoridades no deben hacer uso indebido del poder y que como ciudadanos pueden reclamar o manifestarse.

En este nivel los comentarios hacen explícita la noción de lo colectivo y el diálogo para poder llegar a consensos. Se menciona, además, la posibilidad de aportar a la construcción de una sociedad responsable y la convivencia pacífica (Zuta, Velasco, & Rodríguez, 2014) y se plantea el ejercicio del diálogo (Wilson & Rincón, 2005), dimensiones revisadas en el marco teórico de la presente investigación.

La noción de una ciudadanía más activa puede apreciarse en la medida en que va más allá del solo reconocimiento de deberes y derechos, avanzando en la comprensión de la colaboración como modo de convivencia dentro de un constructo mayor que es la sociedad.

b) Los roles de un ciudadano

Otra pareja de interrogantes se presentó a los estudiantes de la siguiente manera: “¿Te consideras ciudadano?”, “¿Cuál sería tu rol como ciudadano?”. El

análisis de las respuestas permitió establecer tres niveles, de manera semejante a la tipología presentada con respecto a la dimensión anterior, desde el nivel más básico hasta una concepción más avanzada de ciudadanía. En el primer nivel, se encuentran expresiones elementales que reducen el rol al cumplimiento de las normas, semejante a la lógica de la Tabla 2. En el segundo nivel, las respuestas han sido agrupadas por un denominador común: la expectativa del ejercicio a futuro de su rol como ciudadanos en el futuro. Es decir, se consideran ciudadanos, en ese sentido hay un avance, pero su ejercicio efectivo se encuentra postergado, aún no es ejercido en el presente. Finalmente, en el tercer nivel, el más complejo, se formulan acciones concretas a ser ejecutadas inmediatamente, más allá del mero cumplimiento de las leyes.

Tabla 3

Los roles de un ciudadano

Nivel	Caracterización del rol ciudadano	Expresiones comunes
Nivel 1 Deberes	Limitado al cumplimiento de las normas	<p>“Sí, mi rol es cumplir con las leyes vigentes en el país”.</p> <p>“Sí, mi rol es participar en actividades importantes, como son las elecciones”.</p> <p>“Sí, soy ciudadano porque pertenezco a la ciudad de Lima y mi rol como ciudadano aun no lo defino”.</p>

<p>Nivel 2 Deberes y derechos</p>	<p>Postergados para el futuro</p>	<p>“Sí mi rol como ciudadana sería construir una ciudad mejor promoviendo cuidar la naturaleza”.</p> <p>“Sí, podría ayudar cuando hay proyectos, no sé, como construir casas albergues para perritos. Ayudaría a convocar más gente, para rescatar perros abandonados”.</p> <p>“[Mi rol] sería participar en diversas actividades de la comunidad a partir de los 18 años”</p> <p>“[Mi rol] sería el de un estudiante que se prepara para poder hacer algo por esta ciudad”</p> <p>“Estoy en la etapa de socializar, tengo 16 años y ya podré acatar opiniones”</p>
<p>Nivel 3 Deberes, derechos y participación</p>	<p>Rol activo ejercido en el presente</p>	<p>“Todos somos ciudadanos, creo que el rol que todos cumplimos es cuidar y proteger el lugar donde nos encontramos”.</p> <p>“Si, cuidar de nuestras calles, velar por que otros cercanos a mí no opten por perjudicar las calles, los parques o las zonas verdes”.</p> <p>“Sí [soy ciudadana], debemos mantener la armonía entre todas las personas, como ciudadanos</p>

debemos ser tolerantes ante las creencias u opciones de todas las personas, ya que todo eso nos enriquece como colectivo”.

Caracterización del Nivel 1: Deberes

En el primer nivel se han colocado la mayoría de las respuestas que asocian el rol ciudadano al respeto de las leyes y las normas, así como la participación en las elecciones de las autoridades; también se han considerado a aquellos que afirmaron no ser ciudadano o no lograron precisar con claridad su rol a pesar de considerarse ciudadanos.

La definición de los roles ciudadanos expuestos en este nivel tiene una relación estrecha con cómo se concibe la ciudadanía en la sección anterior. Aquellos que asumieron el cumplimiento de las leyes o la posibilidad de elegir a las autoridades como la definición de ciudadanía, son los mismos que se definieron como personas que cumplen las normas, y en algunos casos, aunque se consideran ciudadanos aún no definen su rol.

Caracterización del Nivel 2: Deberes y derechos

En el segundo nivel, se encuentran las respuestas redactadas como posibilidad o a futuro. Es decir, al parecer, aún no ha sido posible ejercer su rol ciudadano tal y como lo conciben. Incluso en algunos casos asocian la ciudadanía a algún tipo de participación en la sociedad como la ayuda humanitaria, pero afirman no haber participado en ninguna actividad aún. Incluso hay quien vincula su actividad ciudadana al cumplimiento de la mayoría de edad; por lo tanto, hasta ese momento no habría necesidad de ejercer un rol ciudadano. En esta idea, resalto dos aspectos. El primero es que, probablemente, el estudiante siente que cuando sea mayor de edad podrá votar y eso les concede en su imaginario la categoría de ciudadano. El segundo aspecto puede ser que siendo menor de edad y aún sin profesión no se sienta “alguien en la vida”, por lo que se asumen como potencial ciudadanos cuando cumplan el requisito de la profesionalización.

Estas conjeturas de ser ciertas mostrarían una crisis de identidad y autoestima en los jóvenes y explicarían la pasividad de su rol como ciudadanos. Los jóvenes sienten que no pueden hacer nada, porque no son alguien todavía; el problema es que cuando ya se sienten considerados como alguien no saben qué hacer. Y, claro, la acción ciudadana no se ejerce mágicamente al cumplir la mayoría de edad, sino que se inculca a lo largo de la vida. En efecto, “la ciudadanía no es un concepto acabado, ni una característica con la que nacemos los hombres y mujeres pertenecientes a un Estado Nación. Por el contrario, la ciudadanía se construye a lo largo de nuestras vidas y junto a distintos actores, tales como la familia, los grupos de pertenencia y las instituciones estatales” (Irisity, 2017).

Quizá la pregunta que podríamos hacernos es ¿cuándo comenzamos a construir nuestro rol ciudadano? Dewey (2004) resaltaba el problema del sistema educativo que se centraba en formar a los niños y niñas para un futuro y no consideraba las posibilidades del presente. En esa medida, el ejercicio de la acción ciudadana se postergaba para una vida futura. En este panorama, cabría preguntarse qué pasa con el presente pues resulta que cuando los jóvenes son mayores de edad no han desarrollado las competencias necesarias para la vida en sociedad y tampoco existe certeza de que el sistema educativo a nivel superior, la familia, el Estado o el mercado laboral se especialice en ello o tenga claramente la intención de hacerlo.

Por ejemplo, un estudiante mencionó en un grupo focal que el ser voluntario en algún proyecto sería una posible acción ciudadana y los demás estuvieron de acuerdo. Sin embargo, todos los presentes declararon nunca haber sido voluntarios en ningún proyecto, incluso ni el estudiante que propuso la idea. Una estudiante dijo que quizá podría ser voluntaria en algún proyecto cuando fuera mayor, pero no en ese momento porque no le parecía importante.

La información recogida tanto en el cuestionario como el grupo focal mostró la tendencia de que muchos no se sentían capaces de ejercer la ciudadanía, independiente de cómo fuera definida. Este panorama invita a pensar ¿desde cuándo es que debemos ejercer nuestra ciudadanía?, ¿la mayoría de edad sería un requisito indispensable para ser un ciudadano activo? Siguiendo lo dicho por Dewey (2004), la educación fracasa cuando se piensa en ella como una preparación para el futuro; en consecuencia, la ciudadanía fracasa igualmente. Irisity (2007) afirma que:

Es imperioso recalcar que tanto niños como adolescentes son considerados ciudadanos recién a partir de la Convención Internacional

de los Derechos del Niño (CIDN), ratificada en 1990. En dicha Convención se abandonó la antigua concepción basada en la incapacidad NNyA y se comenzó a pensar en ellos como sujetos de derecho. (pág. 7)

Este reconocimiento debería llevar a las distintas esferas de la sociedad a replantear el rol de ciudadanía en niñas, niños, adolescentes y jóvenes en nuestro país. “Los jóvenes no están fuera de lo social. Sus formas de adscripción identitaria, sus representaciones, sus anhelos, sus sueños, sus cuerpos se construyen y se configuran en las ‘zonas de contacto’ con una sociedad de la que también forman parte” (Reguillo, 2007, pág. 144).

Caracterización del Nivel 3: Deberes, derechos y participación

En este nivel se puede apreciar la comprensión de un rol ciudadano que se ejerce en el presente e implica un grado de compromiso con el entorno como cuidar el medio ambiente o velar por el correcto uso de los espacios públicos. También se manifiesta la idea de la convivencia pacífica y el respeto de las diferencias. Dos de las tres respuestas ubicadas en este nivel hacen referencia al cuidado del entorno, sea el medio ambiente o el espacio público. Los estudiantes se asumen como personas que pueden aportar de manera individual a la sociedad desde estos ámbitos. Se observa una acción concreta más allá del cumplimiento de leyes, se es consciente de un deber moral o ético para la convivencia cotidiana.

En el tercer comentario, hay una mayor conciencia de la diversidad y la necesidad de establecer relaciones basadas en la tolerancia y la paz para la

construcción de una mejor sociedad, característica considerada por el Minedu (2013) en la definición de ciudadanía.

Con esta primera apreciación sobre las concepciones previas de los estudiantes sobre ciudadanía y su rol ciudadano, se puede ver que no es del todo claro el potencial que tenemos como individuos para construir una sociedad mejor. Algunos comentarios se aproximan a una noción de ciudadanía mencionando la existencia de derechos que deben ser respetados; no obstante, no pueden especificar con claridad cuáles son esos derechos.

Lo más próximo a la reflexión ética y la acción ciudadana puede reconocerse en la mención de la tolerancia a la diversidad o el cuidado del entorno. Sin embargo, estas ideas no son avaladas más que por número muy reducido de estudiantes.

El conjunto de respuestas permitió identificar las nociones de ciudadanía de los estudiantes a manera de diagnóstico y, a la vez, permitió evidenciar la necesidad de generar estrategias para fortalecer el desarrollo de competencias ciudadanas, pues “no se puede hablar de ciudadanía sin hablar de participación, la que a su vez está estrechamente ligada a la emancipación (resulta difícil concebir una sin la otra)” (Irisity, 2017, pág. 24). Por lo que resulta vital pensar en la formación de jóvenes autónomos capaces de ejercer su libertad y su relación con el entorno.

El diagnóstico es evidencia de las concepciones de una democracia incipiente, imperfecta (Hola, 2015), delegativa (O'Donnell, 1994) y electoral (Carrión, Zárate, Boidi, & Zechmeister, 2018), en la que la participación ciudadana se limita, en la mayoría de los casos, a la elección de los gobernantes dejando de

lado la posibilidad de una participación más activa. Estas concepciones evidencian la necesidad de incorporar prácticas que aseguren la formación ciudadana para fortalecer la participación de los jóvenes de hoy con la finalidad de que se desenvuelvan con mayor determinación y autonomía tanto en el aula como en la sociedad, así mismo desarrollen la capacidad de pensar de manera crítica los problemas que afectan a la construcción de la democracia (Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo [IEA], 2016, pág. 15) y con la convicción de ser protagonistas de las transformaciones sociales.

4.3.2 Segundo bloque temático: las imágenes

En este segundo bloque, se han agrupado las respuestas en torno a tres aspectos: la importancia de las imágenes, su rol pedagógico y su producción. Las preguntas del cuestionario y el grupo focal apuntaron a recabar información sobre cómo los estudiantes entienden el potencial de las imágenes en la actualidad, sobre todo estando vinculados a carreras enteramente ligadas a la producción visual.

A. Importancia de las imágenes

Con respecto a la pregunta ¿por qué son importantes las imágenes hoy en día?, ha sido posible detectar tres niveles de interpretación en los estudiantes, que aluden a diversos modos de explicación del fenómeno en cuestión y que evidencian la presencia de diversas y hasta contradictorias perspectivas y concepciones.

En un primer nivel, denominado Imagen – expresión, se agrupa a quienes consideran que la importancia de la imagen radica en su rol básico de comunicar

algo, ya sea sentimientos, información, emociones, mensajes en general. En este nivel, también se reconocen las ventajas y la eficacia de la imagen frente a la comunicación escrita.

En el segundo nivel, denominado Imagen – producto, los estudiantes asocian la imagen a conceptos vinculados con el mercado, la empresa, marca y público objetivo, términos referidos al campo de la economía basada en el mercado con respaldo de la propaganda y el marketing.

En el tercer nivel, denominado Imagen – sociedad, las explicaciones de los estudiantes se extienden al campo social y político al vincular la imagen con la sociedad, la memoria y el poder de control sobre las personas.

En la siguiente tabla se sintetizan las concepciones sobre la importancia de la imagen, en los tres niveles mencionados.³

Tabla 4

Niveles de la importancia de las imágenes según su concepción

Nivel	Concepciones sobre la importancia de la imagen	Expresiones representativas
Nivel 1	Imagen-expresión	<p>“Pienso que las imágenes son importantes porque es una manera de transmitir un mensaje sin necesidad de escribir”,</p> <p>“Porque en el Perú hoy, usan las imágenes para ser más breves en lo posible y llamar la atención de la gente, ya que a casi nadie le interesa o le aburre leer”.</p> <p>“Las imágenes son importantes porque nos ayudan a entender muchas cosas que la gente desea transmitir de una manera más rápida”</p>

³ Según la frecuencia de las respuestas.

	<p>“Porque son un medio más de comunicación. Por medio de ellas se pueden transmitir muchas cosas como información, sentimientos, etc.</p> <p>“Las imágenes hoy en día son importantes para llegar al tipo de consumidor. Para las empresas son necesarias para poder vender sus productos o reconocer su marca”,</p>
Nivel 2 Imagen-producto	<p>“Es importante porque, como se dice hoy en día, todo entra por los ojos, tú no puedes vender o comprar algo que no tenga una buena imagen”.</p> <p>“Pueden lograr concientizar a un gran grupo de personas”.</p> <p>“Porque es una realidad, (las imágenes) muestran las cosas como son o tal vez más que eso, pueden mostrar la belleza en la simpleza de las cosas o ser usada para engañar masas, la imagen es importante porque marca tendencia como también puede mostrar desgracia, aunque muy pocas veces se muestra la verdad del mundo en imágenes”.</p>
Nivel 3 Imagen-sociedad	<p>“(Las imágenes son importantes) porque están en todos lados, pueden ser usadas para el control de la gente”</p> <p>“Las imágenes pueden transmitir emociones, acondicionar a las personas a que puedan elegir una cosa por otra, son sumamente importantes ya que gracias a ellas podemos conocer el pasado, presente y futuro de un grupo social, un ambiente, un individuo, etc.”.</p>

Caracterización del Nivel 1: Imagen-expresión

En el primer nivel se ubican más de la mitad de las respuestas al cuestionario. En este nivel se observa la interiorización de la inmediatez de la imagen, que remite al contexto descrito por Fontcuberta (2017) en el sentido de que

Estamos inmersos en un orden visual distinto y ese nuevo orden aparece marcado básicamente por tres factores: la inmaterialidad y transmitibilidad de las imágenes, su profusión y disponibilidad y su aporte decisivo a la enciclopedización del saber y de la comunicación. (pág. 9).

En la actualidad, el conocimiento se está construyendo desde la información de un mundo visual que ha convertido la imagen en su principal medio de comunicación. Los estudiantes entienden esta situación a su manera y la evidencian al afirmar que la importancia de la imagen radica en su eficacia y rapidez para comunicar. Estos comentarios pueden ser tomados como evidencia de una generación acostumbrada a lo inmediato, una generación rodeada de medios visuales que han desplazado a la comunicación escrita. Como decía Sartori (1998), hoy hemos pasado de ser *homo sapiens* para convertirnos en *homo videns*, desplazando la palabra por la imagen. Este autor examina lo que él denomina la primacía de la imagen, pues, desde la aparición de la televisión, los niños comenzaron a educarse frente al televisor antes de aprender a leer o escribir. En este contexto, donde las imágenes pesan más que las palabras, resulta comprensible que muchos de los jóvenes (que respondieron el cuestionario) identifiquen a la imagen como más relevante que el texto escrito, aunque no sepan explicar las razones.

Caracterización del Nivel 2: Imagen-producto

En el segundo nivel, los estudiantes relacionan la imagen con lo que interpretan como la función primordial de las carreras que han elegido, a la vez que se asocia al perfil de lo que el mercado busca de los profesionales en el campo

del diseño, publicidad, comunicación y otras carreras relacionadas. La conexión entre imagen, consumo y mercado es clara y directa. Como explica Garcés, “en la sociedad contemporánea hemos pasado de la ciudadanía al consumismo, nuestro nuevo rol como individuos” (2013, pág. 103). Bajo esta óptica, la imagen adquiere una función primordial en una sociedad guiada por la compra y venta de productos, donde los individuos se constituyen en público objetivo, consumidores y clientes, despojándose de su carácter de ciudadanos. Las imágenes evidencian que no son pasivas, sino que:

Las imágenes hacen: hacen que nos sintamos mal, que vayamos al gimnasio, que nos enfademos con quienes vivimos, nos hacen odiar, gritar y, fundamentalmente, nos hacen comprar. Su furia nos sitúa en un vértice psicótico que nos afecta día a día. Las imágenes, por lo tanto, tienen consecuencias; no solo ilustran, decoran o adornan: las imágenes nos traspasan (Acaso & Megías, 2017, pág. 51).

Caracterización del Nivel 3: Imagen-sociedad

Finalmente, en el tercer nivel se reconoce el poder de la imagen en la sociedad actual, para modificar el pensamiento de las personas (de manera positiva o negativa). y la capacidad de crear consciencia, con lo que emerge una comprensión de la imagen relacionada con la responsabilidad ética.

Con una mirada crítica, se expresan interpretaciones relativas a la capacidad de las imágenes de presentar o esconder la realidad, incluso con posibilidad de engañar a las personas. Acaso explica al respecto que las imágenes se convierten en “conjunto de representaciones visuales que nos rodea y que constituye una segunda

realidad aún más potente que la realidad misma” (Acaso & Megías, 2017, pág. 47); una construcción de la realidad que termina siendo más real que la misma realidad, la hiperrealidad (Braudillard, 1978), o como señala Sartori (1998), las imágenes se pueden convertir en “simulaciones” que “amplían desmesuradamente las posibilidades de lo real; pero no son realidades” (pág. 33).

Algunos estudiantes son conscientes de que la imagen tiene el poder social y psicológico de controlar, función mucho más compleja que el solo comunicar un mensaje, puede ejercer poder sobre las personas negativamente, puede influenciar en las decisiones de las personas, “acondicionar a las personas”. Como ha destacado Fontucuberta (2017), “matamos y nos matan por ellas”. Pero, también pueden contribuir a la construcción social en diferentes dimensiones: ofrecen la posibilidad de conocer la historia e incluso aquello que aún no ha sucedido, lo que le da una nueva función, la de generar memoria o construir el futuro.

b. La imagen y su rol pedagógico

En relación con la pregunta del cuestionario y grupo focal, ¿Crees que la imagen tiene la función de educar? Casi la totalidad afirma que sí educa, sin embargo, consideran que no todas las imágenes cumplen con ese rol; en otras palabras, para la mayoría algunas imágenes educan y otras no. En las respuestas se repite el mismo discurso de la pregunta anterior: las imágenes educan porque las consideran más eficaces que un texto, más directas y claras que estos.

Por otro lado, algunos estudiantes han relacionado la posibilidad de la imagen de educar con el campo exclusivo de la educación formal por la facilidad con la que puede quedar grabada en la memoria o la posibilidad de estimular la

mente o apoyar la información que se quiere transmitir en distintas materias de enseñanza.

Solo una de las respuestas hace evidente la responsabilidad de los profesionales al crear imágenes, aunque no precisa de qué manera; sin embargo, muestra una mayor consciencia de la cantidad de imágenes a los que se está expuesto desde distintos medios de comunicación y la responsabilidad que eso genera sobre los profesionales de la imagen.

Los resultados obtenidos en esta pregunta evidencian la urgencia de generar una educación visual en los estudiantes de carreras relacionadas a la producción de imágenes con la finalidad de generar profesionales más responsables y conscientes de su producción. Como lo han expuesto Acaso, Fontcuberta, Braudillard, Garcés, se hace imperiosa la tarea de enfrentar los macrorrelatos contruidos en las sociedades actuales para pasar a fomentar una cultura visual capaz de mirar de manera crítica el entorno y aportar a la construcción de la ciudadanía.

c. Productores de imágenes

Con respecto a la pregunta del cuestionario y el grupo focal ¿quiénes además de los profesionales de carreras como diseño, publicidad y animación producen imágenes?, se esperaba que más estudiantes fueran conscientes de que hoy en día las imágenes son producidas por cualquier persona y que todos ellos son productores de imágenes. Sin embargo, solo un estudiante evidenció ser consciente de ello al mencionar que cualquier persona con un celular puede crear una imagen. En cuanto al resto, ninguno de los estudiantes se asumió como actual productor de

imágenes y reservaron esa tarea a los profesionales de campos diversos como el cine, arquitectura, fotografía, el graffiti y otros.

Esta información ayuda a entender que, a pesar de ser un mundo invadido por las imágenes, con celulares con cámaras o como lo explica Fonctuberta (2017) cámaras con la función de hacer llamadas, aún no nos asumimos como productores de imágenes. Los estudiantes reservan la creación de imágenes a profesionales de distintos campos, a pesar de que bastaría con entrar a una de las redes sociales de estos mismos estudiantes para observar su propia producción de imágenes. No parece ser explícito que todos somos productores de imágenes y contenido y su potencial en el proceso de enseñanza aprendizaje. La producción responsable de imágenes va más allá incluso del rol profesional, debería ser una responsabilidad de todo ciudadano y de todo ámbito de la sociedad.

En líneas generales, se observa que, con respecto a la importancia de la imagen y su función pedagógica, a partir análisis del cuestionario y el grupo focal, la mayoría afirma que la imagen es un medio de comunicación más eficaz y rápido que otros. Algunos asocian su importancia para el consumo de productos y otros sí ven en la imagen un potencial mayor ya sea para el control de las personas o para generar consciencia y memoria.

No hay una clara asociación del potencial pedagógico de la imagen, asocian la imagen que educa a los ámbitos formales de la educación y muchos manifiestan que las que no educan son por ejemplo aquellas que salen en los periódicos.

En síntesis, los estudiantes no se asumen como productores de imágenes, asocian esta producción al quehacer profesional de distintas carreras, a pesar de que son estudiantes de esas carreras. Como defiende Fontcuberta “Por primera vez

todos somos productores y consumidores de imágenes, y el cúmulo simultáneo de estas circunstancias ha provocado una avalancha icónica casi infinita. La imagen ya no es una mediación con el mundo sino su amalgama, cuando no su materia prima” (2017, pág. 32).

Los teléfonos celulares con cámaras, conexión a Internet y a redes sociales, nos permiten producir y compartir información todo el tiempo. “Sumergidos en el hiperconsumo que se obsesiona por novedades cada vez más efímeras (neofilia), invadidos por las nuevas tecnologías que ponen a nuestro alcance medios de comunicación a la carta, rendimos culto a las imágenes y a las pantallas” (Fontcuberta, 2017, pág. 22). No obstante, los estudiantes no se reconocen como productores, aunque sí reconocen su eficacia frente a otras formas de comunicación. Hacer frente a esta realidad, es indispensable si lo que se busca es formar jóvenes con una mirada crítica capaz de desvelar los mensajes detrás de lo que consumen visualmente y opera de manera inconsciente.

De esta realidad evidenciada en el diagnóstico, surge la pregunta planteada por Acaso “¿Cómo educar al Homo photographicus en la reflexión y el uso crítico de aquello que consume y produce?” (2017, pág. 27).

4.3.3 Tercer bloque temático: los problemas sociales del país y nuestra acción

En el tercer y último bloque, se agrupan las respuestas en torno a la percepción sobre los problemas sociales del país y las acciones tomadas frente a estos problemas. Recoger esta información fue indispensable para medir cuán vinculados se sienten los estudiantes con su entorno, conocer qué consideran un problema social y conocer las acciones tomadas frente a estos problemas.

a. Percepciones sobre cuáles son los problemas sociales que afectan el país

Sobre este aspecto los estudiantes mencionaron la delincuencia, la falta de severidad en los castigos para los criminales, la corrupción, la contaminación, la intolerancia, los secuestros, la televisión basura y los medios de comunicación, la discriminación, la falta de valores, las marchas, la ideología de género y la identidad sexual.

Con respecto a la ideología de género, una estudiante afirmó que era un movimiento surgido para promover los derechos de todos y la búsqueda de la igualdad y el respeto. Si bien en este comentario se manifiesta el reconocimiento de los derechos de todas las personas, se desconoce cómo y por quiénes fue acuñado el término y enfoque en cuestión.

En relación con la mención de la identidad sexual como un problema social, un estudiante afirmó que las personas pueden verse confundidas con lo que denominó “los nuevos géneros”. Es vital recalcar que el trabajo de campo se realizó en un momento en el que se discutía en distintos medios de comunicación la inclusión del término Identidad Sexual en el currículo nacional, lo que desencadenó marchas como la del colectivo “Con mis hijos no te metas”. En esta misma línea, el siguiente comentario toma una postura más clara frente a lo que considera un problema:

Las marchas constantes, aunque es una buena forma de protestar, creo que no deberían promover que un niño o niña elija su sexo, eso depende de cada uno, pero no promoverlo con los demás niños. Sobre todo, porque afecta a los niños.

Este comentario evidencia la creencia de que el nuevo currículo nacional promueve la confusión en los niños y niñas. Además, deja entrever un grado de intolerancia o no reconocimiento de los derechos de los otros.

Otro comentario llama la atención por referirse a las marchas como eventos peligrosos para los demás a pesar de organizarse para defender distintas causas: “Las marchas son el problema social que hay día a día donde mucha gente puede llegar a morir o que la discriminen por sus diferentes opiniones”. Este estudiante reconoce en el acto de marchar una situación riesgosa, no como un derecho a la libre expresión. Lo que resulta significativo es el sentimiento de temor a ejercer el derecho a la libre expresión por tener una opinión distinta al resto. En esas condiciones qué clase de democracia podemos fortalecer.

b. Acciones tomadas frente a los problemas sociales que afectan el país

Con respecto a las acciones tomadas frente a los problemas sociales, las expresiones de los estudiantes se han dividido en tres niveles: el primer nivel, ubica a aquellos que no han tomado ninguna acción o no se sienten capaces de hacerlo. En el segundo nivel, los que han tomado acciones individuales. En el tercer nivel, los que han tomado alguna acción colectiva o ejercido una ciudadanía más activa. A continuación, en la Tabla 5 se presenta una síntesis de esta tipología de acciones.

Tabla 5

Acciones tomadas frente a los problemas sociales

Nivel	Acción tomada	Comentarios representativos	Problema social al que refiere
Nivel 1	Sin acción	<p>“No se puede hacer nada, al menos que seas muy importante”.</p> <p>“Ninguna (refiriéndose a la acción tomada), creo que cada uno sabe bien lo que hace y por qué lo hace”.</p>	<p>Nuevos géneros y delincuencia.</p> <p>La marcha con mis hijos no te metas.</p>
Nivel 2	Acción individual	<p>“Evitar sacar objetos valiosos como el celular en lugares donde no tenga mucha confianza”.</p> <p>“Evitar caminar por lugares peligrosos, ser más cuidadoso”.</p> <p>“Ser mucho más precavido sin salir con cosas de alto valor monetario y siempre estar atento a cualquier inconveniente que se presente en el camino”.</p> <p>“No puedo forzar la ley si esta no se hace respetar, solo puedo hacer lo posible para que yo mismo no la infrinja”.</p> <p>“Perseguimos al ratero con un policía y mi papá y cuando lo agarramos le pegamos. El policía no le pego, solo miró”</p> <p>“Básicamente compartir un poco la verdadera intención y la razón principal por la cual apoyo el movimiento, mediante las redes sociales, una imagen o un video”.</p>	<p>Delincuencia</p> <p>Ideología de género</p>
Nivel 3	Acciones que implican a otros.	<p>“Comenzar conmigo mismo, respetando a los demás y</p>	<p>Desigualdad y corrupción</p>

ayudando a realizar sus metas”.	Los huaycos
“Apoyar más a todas las personas necesitadas y ser apoyados todos”.	La
“Por el momento la única acción que he tomado es no hacer con los demás lo que no me gustaría que hagan conmigo. Además de eso tratar de aconsejar a mis amigos más cercanos”.	intolerancia
“Siempre que hay posibilidad de conversarlo y generar debate con quienes piensan distinto”.	La
“Simplemente evitar estos problemas (falta de valores y respeto) charlando y comunicándome siempre”	intolerancia y el odio a las minorías
	La falta de valores y respeto

Caracterización del Nivel 1: Sin acción

En el primer nivel, casi la mitad estudiantes no ha respondido la pregunta o afirma no haber tomado ninguna acción frente a los problemas sociales que menciona. En los comentarios, se evidencia pasividad por distintas razones como la creencia de que solo el que tiene cierto poder puede generar un cambio o la indiferencia o temor frente el problema.

Las respuestas pueden tener un vínculo con el hecho de que definan la ciudadanía como el cumplimiento de normas y leyes. No hay más acciones fuera de ese campo, por tanto, la resolución de problemas no es de su competencia, por más que se puedan ver afectados por lo que consideran un problema social. Los

estudiantes no son conscientes de que pueden tener un papel más activo en la sociedad.

Las respuestas en este nivel están asociadas a problemas como la delincuencia, falta de valores, la corrupción y la mención a la ideología de género, los nuevos géneros y las marchas.

Caracterización del Nivel 2: Acción individual

En el segundo nivel, los estudiantes han tomado acciones personales en cuanto a su seguridad personal para evitar ser víctimas de delincuentes. Se trata más un acto de precaución para protegerse a sí mismo que una acción ciudadana. Se evidencia nuevamente un temor, totalmente fundado, de salir a la calle, porque no sienten seguridad y eso puede cambiar hasta los hábitos de las personas. Incluso una estudiante afirma tener que gastar más dinero en movilidad para mantenerse más segura y otro ha tomado la justicia por sus manos junto con su padre y un policía, pues aseguró que como no le pasaría nada al delincuente por lo menos una paliza sería una forma de lección. El acto de violencia funciona al parecer como un acto de reparación y justicia.

En la mayoría de los casos se evidencia un rol pasivo que los lleva a ser más cautelosos. No sienten que puedan hacer algo más que cuidarse a sí mismos, porque la sociedad es peligrosa y el Estado no garantiza protección. Hay una pérdida de confianza de estos jóvenes con respecto a su entorno. En el caso de la toma de justicia por las propias manos, la acción está lejos de ser ciudadana, pero lo peor de todo es que está avalada por la misma autoridad.

Finalmente, en este nivel, se ha colocado el comentario de la estudiante que afirma preocuparse por la ideología de género. La acción que manifiesta haber realizado es la de compartir una imagen o video a través de sus redes sociales. Su comentario evidencia la falta de comprensión del tema que menciona, pues parece no saber que el término Ideología de género no ha sido siquiera acuñado por los movimientos que luchan por la igualdad.

La toma de acciones individuales se relaciona con los resultados de la evaluación realizada por el Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú citada en el marco teórico de la investigación, en la que se evidencia que la mayoría de jóvenes del país no siente un compromiso colectivo por buscar soluciones a las diversas problemáticas de la sociedad y que el curso de sus acciones siempre es de carácter individual (IDEHPUCP, 2009).

Caracterización del Nivel 3: Acciones que implican a otros

En el tercer nivel, se proponen acciones que involucran a otros, reconociéndose su existencia y/o participación en algún grado, como la posibilidad del diálogo ya sea para debatir o conversar con quienes piensan diferente. Por otro lado, se menciona la idea de no hacer daño a los demás o de apoyarlos de ser necesario. No es mucha la información, sin embargo, se puede ubicar en un tercer nivel en la medida en que los estudiantes son conscientes de que el diálogo son una vía para el entendimiento entre las personas y una forma de solucionar conflictos. Se puede asumir también el respeto por el otro, en la medida en que no se debe obrar negativamente contra los demás. Si bien es cierto, pueden ser acciones

personales, se tiene consciencia que las acciones tienen el potencial de impactar en otros. Los estudiantes ubicados en este nivel muestran la comprensión de formar parte de una comunidad en el que el entendimiento es indispensable y eso los acerca a un concepto de ciudadanía más consciente.

Las respuestas recogidas en cuanto a las acciones tomadas reflejan la ausencia de un pensamiento de comunidad. Los estudiantes, en su mayoría, ha tomado acciones individuales para salvaguardar su propia seguridad, “mostrando un compromiso más individual que colectivo para solucionar o plantear alternativas a los problemas o desafíos sociales” (IDEHPUCP, 2009, págs. 13-14).

Esta realidad nos moviliza hacia la búsqueda de espacios para el fortalecimiento de la interacción entre ciudadanos en vías de la construcción de un soporte colectivo en el cual apoyarnos para la formulación de soluciones a los diversos problemas sociales. Como lo plantea la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo, se requiere “impulsar espacios de discusión que permita a los estudiantes confrontar los saberes declarativos sobre los principios democráticos con prácticas cotidianas en la escuela y la comunidad” (2016, pág. 15). Y sobre todo en el que puedan ser conscientes de su poder como una comunidad.

Los resultados del cuestionario y grupo focal realizados al inicio de la investigación permitieron cumplir con el primer objetivo específico: identificar las nociones de ciudadanía de un grupo de estudiantes de un instituto de educación superior tecnológica y las concepciones previa sobre el rol de las imágenes.

Las nociones recogidas muestran la importancia de generar estrategias para la formación de ciudadanos más activos y vinculados al entorno, pues se evidencia

una concepción deficiente de ciudadanía, se reconoce en la imagen la posibilidad de transmitir mensajes de manera más rápida y eficaz que otros medios; sin embargo, no se reconocen como productores de imágenes, lo que puede eximirlos de la responsabilidad de una producción consciente. Esto explicita la necesidad de la educación visual. Por último, los estudiantes identifican diversos problemas de la sociedad e incluso afirman verse afectados por algunos de ellos; no obstante, no se sienten capaces de poder ser parte de una solución.

El presente diagnóstico me permitió como docente posicionarme frente a una realidad con mayor certeza y seguridad para emprender el camino que tomó la presente investigación. Y en ese sentido, resulta pertinente comprender que enseñar constituye un trabajo profundamente intelectual que tiene que ver con transformar la realidad. Y la dirección en la que esa realidad es transformada tiene que ver con el punto de vista que elegimos como docentes. Esa decisión nos sitúa entre ser docentes reproductores o docentes creadores (Acaso, 2012).

4.4 Cambios en las concepciones de ciudadanía de los estudiantes

A continuación, se presentan los cambios identificados en los estudiantes en relación con sus concepciones de ciudadanía, así como los cambios referidos a la relación con el quehacer profesional y el campo de la imagen. El análisis de la información ha sido el resultado de las respuestas del cuestionario (Anexo 4) y del grupo focal (Anexo 5) realizados hacia el final del ciclo académico. También se ha tomado como fuente de información para el análisis el proyecto visual final del curso. El cuestionario se aplicó en la décimo quinta semana de clases. El proyecto

final se presentó durante la décimo sexta semana del curso (última sesión de clases) día en el que se realizó el grupo focal.

El proyecto final consistió en la creación de una propuesta visual que reflexionara alguna problemática de interés para el grupo como ya se venía haciendo en los trabajos anteriores. Lo que diferenció la presentación del proyecto final de las demás actividades del curso es que en esta ocasión debían investigar el tema durante tres semanas previas a la exposición final del proyecto y presentar una investigación sustentada en fuentes primarias (entrevistas, encuestas sobre el tema) y secundarias (fotos, estudios y estadísticas), que evidenciaran lo que habían identificado como problema. Luego de recoger la información en un texto, debían realizar la elección y análisis de los artistas y obras que tomarían como referencia para la creación de la propia propuesta visual, sustentado la relevancia de las obras elegidas para su proyecto. Esta información debía ser anexada al texto con las fuentes investigadas. Con toda la información recogida y analizada, se debía crear una propuesta visual propia que reflexionara la problemática abordada y sustentada en la investigación.

A continuación, se presentan los resultados del análisis de tres proyectos concluidos: Proyecto “Razones para Vivir”; Proyecto “Todos Nacimos en la Misma Tierra” y Proyecto: “Deshumanización por Uso de los Teléfonos Celulares”. Para el análisis se ha triangulado con la información obtenida de las respuestas del cuestionario y del grupo focal realizados al final del curso.

Proyecto “Razones para Vivir”

“Razones para Vivir” fue un proyecto de arte de acción, pensando para realizarse en los buses de transporte público. El grupo diseñó una tarjeta que llevaba por título, en la carátula, “Razones para Vivir” (Figura 18). Al abrir la tarjeta, se leía la frase “Tú eres la razón para vivir: Acéptate cómo eres” y en la cara contraria se encontraba pegada una lámina de papel espejo para que el lector se vea reflejado. El aspecto visual de la tarjeta tomó como referencia la estética de la artista conceptual estadounidense Bárbara Krüger y la idea del espejo para interpelar al espectador fue tomada de la obra Kimono para no olvidar del artista peruano Jorge Miyagui.



Figura 18. Tarjeta del Proyecto “Razones para Vivir”

Los integrantes del grupo se subieron a distintos buses de transporte público para dar un discurso acerca de la auto-aceptación, imitando la venta ambulante que se suele dar en estos espacios y tomando como referente la performance Perú Express del artista peruano Juan Javier Salazar. El discurso elaborado fue el siguiente:

Buenas tardes, nosotros sabemos que tal vez no han tenido un buen día, tal vez han recibido un comentario desagradable o puede ser que alguien

los haya hecho sentir mal, a nosotros también nos ha pasado. Por eso, venimos a decirles algo agradable, les traemos estas tarjetas hechas por nosotros, llamadas “Razones para Vivir”, en las que encontrarán un mensaje bonito y una razón por la cual levantarse con más ganas cada mañana. ¿Cuánto le cuesta, cuánto le vale? Solo su voluntad o simplemente puede pedirlo. Pasaremos por sus asientos, gracias.



Figura 19. Propuesta de intervención para espacio público:
Proyecto “Razones para Vivir”

Los estudiantes eligieron el tema a partir de su propia auto percepción. Al conversar en grupo los posibles temas a elegir llegaron a la conclusión de que una de las características principales de todos los integrantes era la baja autoestima. Identificaron que ninguno de ellos se sentía bueno para algo, se afectaban fácilmente por las críticas de otros y no se creían capaces de lograr metas importantes en su vida. En palabras del grupo:

Este problema muchas veces nos limita, impidiendo que muchos de nosotros realicemos nuestros sueños o incluso que nos demos cuenta de que tan valioso podemos ser o qué tan lejos podemos llegar como personas.

Por un lado, en esta reflexión los estudiantes son capaces de reflexionar sus propios pensamientos y situarlos más allá de sí mismos, pues durante el recojo de información de su investigación pudieron observar que las personas que entrevistaron tenían una percepción negativa sobre sí mismos y que esto tenía un impacto igual de negativo en la sociedad, al no sentirse como individuos capaces de lograr transformaciones en ningún nivel. Por otro lado, evidenciaron también la capacidad para reconocer que otros viven experiencias semejantes y atravesaban situaciones similares.

La realización de su propuesta visual implicó que vencieran sus propios temores, pues ellos mismos decidieron que el lugar para realizar la acción sería en el transporte público, saliendo de su zona de confort y generando una participación activa y sensible a través del ejercicio del diálogo con los otros. La acción de salir a la calle a dar un mensaje que consideraban significativo y compartir con otras personas, pone en evidencia la voluntad cívica para actuar frente a lo que ellos identificaron como la baja autoestima de muchos peruanos.

En el informe de investigación, los estudiantes sustentaron que entre las causas que identificaban sobre la baja autoestima estaban “el exceso de expectativas impuestas en la persona, sin importar sus propios sueños y sentimientos causando que esta pierda confianza en sí misma”. El impacto de los comentarios negativos de familias y personas cercanas sobre el físico de algunas personas, la falta de recursos económicos para poder estudiar, el miedo al fracaso, la inseguridad entre otros. Los estudiantes se aproximaron

de una manera muy personal a la investigación y tuvieron la oportunidad de encontrar muchos puntos en común al buscar información sobre la baja autoestima en el Perú. En este caso, se observa el vínculo que los estudiantes establecieron con su entorno al ser capaces de identificar lo que consideraban una problemática personal trasladándola al ámbito social para entender como esta repercute en la comunidad.

Durante el grupo focal final, una de las integrantes manifestó en cuanto a su rol como ciudadana:

Es pensar sobre la sociedad en la que vivo e informarme más sobre esta, hacer el bien por la comunidad, y apoyar por el bien y bienestar de la comunidad. Antes no lo creía, pero me di cuenta en este curso que como ciudadana puedo hacer bastante con cosas pequeñas, como intervenir en las calles y dar ideas claras de las que no estoy de acuerdo y considero un problema como la TV basura, la corrupción, la falta de cuidado por el ambiente y mucho más, puedo expresar mis ideas de distintas maneras.

En esta respuesta, se evidencia la convicción de poder realizar cambios como ciudadana y profesional a través de su propia producción visual, lo que se traduce en el empoderamiento de esta estudiante frente a los problemas sociales que menciona. También, afirma la acción ciudadana en tanto que puede intervenir y hacer el bien para la comunidad, lo que expresa la idea de formar parte de una sociedad. En un inicio de la investigación, la misma estudiante había afirmado que su rol como ciudadana era cumplir las normas y participar en las elecciones.

Con respecto a la imagen, la estudiante contestó en el cuestionario final acerca de su rol:

Las imágenes tienen un poder extraordinario para transmitir, unas transmiten ideas más claras, otras no tanto, pero ahí está lo interesante, creo que la imagen tiene la cualidad de dar una idea clara sobre la sociedad y sus distintos aspectos, esta sí se puede usar para dar una reflexión en la sociedad, en verdad la imagen tiene mucho poder.

En esta afirmación, se puede observar la conciencia del poder de las imágenes. En un inicio, la estudiante ya había afirmado que estas eran importantes porque podían mostrar las cosas como son o también ocultar la verdad. Si bien es cierto, ya expresaba una conciencia del poder de la imagen, al finalizar el curso la estudiante comprende el poder de las imágenes y la posibilidad de generar reflexiones en la sociedad a través de ellas.

Otra de las integrantes del grupo afirmó:

Yo siempre había conocido el arte de otros lados, y me parece importante trabajar temas que tienen valor, historia, cosas así o problemas actuales; con el arte de acción reflexioné bastante porque sentí que simplemente con cosas pequeñas podrías transmitir un mensaje importante, o poniendo carteles acerca de cosas puedes llegar a las personas. Antes yo pensaba hay este problema, pero no sé, creo que no puedo hacer nada al respecto; solo el problema está ahí. Pero sí, sí se puede hacer algo al respecto, eso sentí con los proyectos.

Con este último comentario, la estudiante manifiesta ser consciente de poder intervenir en problemas de la sociedad a través de la producción visual. Al inicio de la investigación, ella había afirmado que la acción tomada era no llevar objetos de valor cuando pasaba por lugares peligrosos y que la ciudadanía tenía que ver con

vivir en una ciudad y cumplir las leyes. Durante el curso, las actividades realizadas la hicieron sentir capaz de actuar de una manera más directa en su entorno.

Otro integrante del grupo, al comenzar la investigación, hizo las siguientes declaraciones en cuanto a la importancia de la imagen: “[Son importantes] porque están en todos lados y pueden ser usadas para el control de la gente”. Además, afirmó, en cuanto a su rol como ciudadano y profesional, que este consistía en “crear medios de entretenimiento mediante videojuegos para otras personas”. En cuanto a las acciones que había tomado frente a los problemas sociales que le afectaban al inicio de la investigación manifestó: “No puedo forzar la ley si esta no se hace respetar, solo puedo hacer lo posible para que yo mismo no la infrinja”. Al finalizar la investigación, el estudiante declaró acerca de la importancia de las imágenes: “Las imágenes son un método de comunicación casi global. Esto implica que al ser entendidas por la mayoría de personas estas pueden enviar mensajes más profundos y concretos”. Con esta declaración deja constancia de entender el poder la imagen para transmitir mensajes que puedan hacer reflexionar a las personas de alguna manera, además afirma en cuanto a su rol como ciudadano y profesional: “Tal vez, los juegos tienen un impacto grande en la juventud así que podría influenciar a la sociedad de una manera”. En este último comentario, evidencia una conciencia de poder influenciar en los demás a través de los videojuegos. Aunque no precisa de qué forma, al declarar que las imágenes pueden transmitir mensajes concretos y profundos se podría interpretar como la posibilidad de reflexionar a través de las imágenes. El estudiante afirmó que con el proyecto “Razones para vivir” pudo observar un impacto directo en otras personas y que se sentía satisfecho por lo logrado.

Durante la exposición del proyecto, todos los integrantes manifestaron estar contentos, pues no pensaban que con tan pequeñas acciones se podía lograr tanto. Contaron una anécdota en uno de los buses a los que subieron: una señora al abrir la tarjeta se le inundaron los ojos de lágrimas y les agradeció con mucho entusiasmo el que ellos estuvieran ahí para haberle dado ese mensaje. Los chicos se sintieron motivados y muy conmovidos por poder impactar positivamente en otros a través de sus acciones en espacios tan cotidianos como un bus; además comentaron entre risas que habían ganado 20 soles en la venta de las tarjetas al ofrecerlas al precio de la voluntad del pasajero.

Otro de los estudiantes, con un carácter especialmente huraño y reactivo a la interacción con los demás, hizo una declaración muy particular en relación con la posibilidad de generar un cambio desde su rol como ciudadano: “Tal vez se puede cambiar algo con el suficiente poder, tal vez no con la imagen, ni con la carrera actual que estudio. Pero con lo que, tal vez, tenga actualmente creo que podría influenciar en algunas ideas al público”. A pesar de que afirma que no siente que tenga el poder suficiente y no cree que lo pueda hacer mediante la imagen ni de su profesión, menciona la creencia que tiene de poder influenciar en otros a partir de las herramientas que posee actualmente, aunque no precisa cuáles son. Agrega que, a nivel personal, ha aprendido en el curso a moderar la manera como se comunica con otros, pues parece que antes no tenía mucho cuidado:

Yo desde siempre me consideré un asco de persona, me encanta mucho el humor muy negro y eso, pero mis acciones son lo contrario, siento que esta clase me ha ayudado a cuidar mis palabras porque siento que mis palabras les duelen a otros.

En estas declaraciones se pueden observar varios niveles de logro. En primer lugar, el hecho de que un joven con una percepción tan negativa de sí mismo haya sido capaz de sacar adelante un proyecto en grupo sobre la auto-aceptación es un logro importante para él mismo. En segundo lugar, el que el estudiante sea consciente de que ahora es capaz de cuidar sus palabras para no herir los sentimientos de los demás es un indicio de actuar con mayor consciencia cívica y de ponerse en el lugar del otro. En tercer lugar, el que afirme que en algún grado se siente capaz de influenciar en otros, es ya una posibilidad que antes no había considerado, por más que aún no vea en la imagen y en su carrera el potencial o las herramientas para hacerlo. Es importante considerar que el joven tenía un carácter especialmente reservado y evitaba el contacto visual o la cercanía con los demás. Por ello, considero que hubo un cambio de percepción, así no sea tan evidente como en otros compañeros.

Los cuatro integrantes, aunque en distintos niveles, cambiaron su percepción sobre la capacidad de poder tomar acciones frente a distintos problemas sociales, su capacidad para influenciar en otros o por lo menos pensar en los otros. Los cuatro integrantes afirmaron que, aunque en ocasiones fue difícil ponerse de acuerdo, el trabajo en grupo les permitió entender distintos puntos de vista, respetarlos, aunque fueran diferentes, e integrarlos para la producción de sus propuestas visuales.

Por un lado, se hace explícita la reflexión ética, en tanto que el grupo fue capaz de reflexionar de manera crítica sus propias posturas y pensamientos con la finalidad de ser conscientes de que sus acciones pueden aportar positivamente en la sociedad. Por otro lado, en cuanto a la acción ciudadana, se hace explícita la

participación activa y sensible a través del ejercicio del diálogo cívico constante. Se evidencia también la capacidad de poder entender e interpretar problemas personales y sociales a través de su producción visual y las obras de arte analizadas para su proyecto final. La voluntad cívica para actuar en su entorno a través de su propuesta es clara y concreta.

Proyecto “Todos Nacimos en la Misma Tierra”

Este proyecto trabajó el tema del racismo en nuestra sociedad. Tomando en consideración que uno de los integrantes tenía conocimientos en música decidieron componer una canción sobre el tema que fue presentada la sesión final (Figura 20). Además, se la transmitió en vivo y directo mediante redes sociales, para ello se pidió la participación de todo el salón con la finalidad de difundir el mensaje trasmitiéndolo desde sus celulares ese mismo momento. Tomaron como referente a artistas como John Cage y la performance como 4'33" y el discurso de Juan Javier Salazar en Perú Express, con la intención de generar conciencia sobre una realidad en el país.

El primer párrafo de la canción dice:

Todos nacimos en la misma tierra, todos tenemos más de un problema;
sin embargo, le agregamos uno más a esta vida, y este no es banal, pero
sí sin sentido. Es la discriminación, esa, racial que nos divide en mil
caminos.

En este párrafo, se reconoce el racismo como un problema que divide a las personas en la sociedad. Los integrantes del grupo son capaces de reconocer un problema y lo han analizado a través de distintas fuentes y distintas obras que se

han revisado en las sesiones de clases. Se evidencia la capacidad de entender a los otros en términos de etnicidad.

En el coro de la canción, el grupo invita a la reflexión y la acción a las demás personas:

Ayúdame en esta adversidad ¿Cómo es que nos perdimos? Qué te pasa amigo ven, dame la mano, empieza a ver que tú y yo no somos distintos, solo por el color de piel, tus derechos son míos también, no me alejes de la sociedad.

Se reconoce el derecho a la igualdad de oportunidades, haciendo énfasis en hablarle a aquél que piensa diferente, invitándolo al diálogo y a ser parte de la construcción de una sociedad más equitativa en la que se respete la diversidad y se reconozcan los derechos de todas las personas.

En el tercer párrafo, se invita a actuar a aquellos que discriminan y también a aquellos que toman una actitud pasiva como testigos frente al racismo motivándolos a sentir empatía por el otro y evidenciando que la pasividad también es parte del problema:

Si eres testigo, no te quedes en silencio, si eres victimario, piensa bien lo que estás haciendo, ponte tú en el lugar de los que sufren cada día por solo por ser quienes son.

Los estudiantes entienden que el no actuar frente a un problema también es ser parte de él, por lo que proponen tomar acción y dejar de ser indiferentes.

Finalmente, la canción vuelve a enfatizar la necesidad de tomar acción: “No, no, ya no dejes pasar esa maldita agonía, también alza tu voz”.

En cuanto a la reflexión ética, el proyecto presenta una reflexión crítica de un problema social, en la que se manifiesta la necesidad de actuar de manera colectiva para construir una sociedad más justa sin discriminación. En cuanto a la acción ciudadana, la canción invita a la participación activa y sensible, abre un diálogo cívico con el otro, buscando el reconocimiento de todos como sujetos de derecho.

La interpretación de la canción y la trasmisión en vivo manifiestan la voluntad cívica para actuar generando un conocimiento participativo manifestado en lo colectivo con la finalidad de aportar a la construcción del bien común y de una sociedad justa donde se respete y valore la diversidad social y cultural y se reconozcan los derechos humanos de todos.

Una vez concluido el ciclo académico, los estudiantes subieron el video a Youtube para continuar compartiéndolo. Lo interesante de este proyecto, además del tema, es el uso de las redes sociales para ir más allá del aula a pesar de estar dentro de ella. Los estudiantes derribaron las paredes simbólicas del espacio para expandir su mensaje y solicitaron la participación de los demás para difundirlo.

Es indispensable comprender que las redes sociales han revolucionado el mundo y permiten la difusión constante de información. Sin embargo, en este caso, no solo ha sido la difusión automática propia de estos nuevos medios, sino la creación de un mensaje grupal con la intención de ser compartido de manera colectiva. Es decir, no solo se comparte información ya existente, sino que se produce información de manera consciente y responsable para estos nuevos medios.

El diseño del proyecto evidencia en la letra de la canción una producción responsable de conocimiento. La voluntad cívica para actuar se manifiesta en la

invitación al cambio de los que escuchan la canción, además se hace uso consciente de plataformas como Facebook, YouTube y sus celulares como medios de trasmisión de mensajes que ayudan a reflexionar problemas sociales para generar una mayor conciencia ciudadana.



Figura 20. Estudiante interpretando la canción “Todos nacimos en la misma tierra”

En el cuestionario final, todos los integrantes del grupo evidenciaron una evolución de sus ideas en cuanto a su rol como ciudadanos y su capacidad de actuar para generar un cambio. Al respecto, el intérprete de la canción afirmó:

Ayudar en la medida que pueda abrirles la mente a las personas, aún dentro de mis limitaciones hacer lo mejor posible para que puedan tener una mejor vida y que sean una luz más dentro de la sociedad.

En este caso, se pueden ver desarrolladas en alguna medida, las dos categorías de la investigación: la reflexión ética y la acción ciudadana. Con respecto a la primera, es consciente de la necesidad de abrir la mente de las personas como una responsabilidad personal, pero para ello hay una consciencia también de poder tomar

acciones, afirmando que desea mejorar la vida de otras personas. Esto, además de dar evidencias de una posibilidad de acción, sugiere el reconocimiento de los otros. Su rol ciudadano ya va más allá de sí mismo y lo sitúa dentro de una colectividad.

Con respecto a la pregunta si se considera capaz de generar un cambio en la sociedad afirma:

Creo que aún no, probablemente necesite absorber mucha más información para ser lo suficientemente capaz de ayudar y a la vez resolver cualquier duda o problema que se me presente. En lo personal, me gustaría tratar temas como la motivación y el racismo.

Sin embargo, durante el grupo focal, afirmó que con el proyecto final ya había dado un paso para que los demás tomen consciencia sobre este problema y quiso compartir lo que sintió durante una de las sesiones de clase al ser afroperuano:

Un tema que para mí fue como medio cachetada fue cuando comenzamos a ver cómo los españoles nos clasificaban (durante la sesión de arte peruano), y las tremendas clasificaciones que había y comencé a pensar que también es algo que vivo. Hace poco no más, yo estaba cruzando la pista, y no es que andaba mal vestido, pero había dos chicas al frente, me chequearon y comenzaron a caminar rápido y yo dije oye qué pasa. Es algo que ya me ha pasado antes entonces lo tomo más normal, pero no es la primera vez que me ha pasado y tampoco voy a decir que yo no hubiera hecho lo mismo si hubiera visto a alguien detrás de mí con ciertas características.

Las sesiones de clase le sirvieron a este estudiante para reflexionar un problema de discriminación que él mismo había sufrido y que lo motivó a crear un

discurso en torno a eso. Luego agregó: “fue como decirme toma la cachetada, mira, pasa una y otra vez y de hecho hay personas que lo han sufrido mucho más grave que tú. Entonces, eso también ayudó a escribir porque no solo yo lo sufro sino también otros y tratar de ponerme en la cabeza de la otra persona que lo sufre más también me ayudó. He tenido la suerte de que nunca me hayan agredido, pero a otras personas sí. (La clase de arte peruano) me sirvió para pensar mucho”. Con este testimonio, el estudiante ha sido capaz de reconocer frente a otros que ha sido víctima de discriminación por su color de piel, y ha tomado consciencia que no solo él ha sufrido este tipo de discriminación, sino que muchos otros lo sufren y en mayor grado incluso hasta la agresión. Esta declaración es valiosa, porque para cualquier joven no es sencillo reconocer que ha sido discriminado; sin embargo, al sentirse identificado y vincular sus propias experiencias, este estudiante se dio cuenta que tenía el potencial para reflexionar el tema y para decir lo que piensa con la posibilidad de generar un cambio.

Cuando se revisó la sesión de arte peruano durante la décimo tercera semana, y dada la naturaleza del discurso que los artistas expresaban, le pregunté a todos en clase si alguna vez habían tenido un comportamiento discriminador o racista o en todo caso si habían sido víctimas de discriminación de algún tipo. En esa oportunidad, nadie respondió ni para afirmar ni para negar. Quizá porque no lo habían reflexionado, o no querían hablar del tema abiertamente, no fue hasta que puse algunos ejemplos que comenzaron a identificar formas de ser racista, pero sin verse reflejadas en ellas. Por ello, el hecho de que el estudiante pueda identificar maneras en las que ha sido posiblemente discriminado, le da el poder de actuar frente a ellas y tomar una posición.

Un segundo integrante del grupo comentó lo siguiente en relación con su rol ciudadano y a la posibilidad de generar un cambio: “[Mi rol es] ser un modelo de ciudadano para las futuras generaciones; asimismo, contribuir con el desarrollo social”. “Tengo la voluntad de hacer frente a la injusticia que se vive en estos momentos; asimismo, puedo usar el arte para expresar mis ideas sobre mi sociedad. Lo malo es que, por momentos, no cuento con apoyo colectivo para llegar a una solución”. Este estudiante, al inicio de la investigación declaró haberle pegado a un ladrón junto con su padre con ayuda de un policía y afirmó que no se consideraba tan ciudadano porque no estaba al tanto de los problemas sociales, a pesar de afirmar que tenía buenos modales y que la ciudadanía tenía que ver con intentar contribuir de alguna manera a la sociedad. En sus últimas declaraciones manifiesta la voluntad cívica para actuar, aunque explica que para hacerlo primero tiene que estar más informado, lo que interpreto como la necesidad de no emitir un juicio sin conocer con mayor profundidad un problema. Además, es consciente de lo importante que es formar parte de un colectivo y no verse como un individuo aislado en la sociedad, pues de esa manera se puede actuar mejor.

Una de las compañeras del grupo afirmó con respecto a sentirse capaz de realizar un cambio: “Sí, tal vez en estos momentos no serán los grandes cambios, pero por algo se empieza. Creo que el cambio más cercano que podemos generar será con nuestro proyecto sobre la discriminación”. A pesar de que el proyecto creado no tenga un impacto en la sociedad, para ellos resultó un punto de partida para sentirse empoderados y pensar que pueden elaborar un discurso que dé un mensaje positivo a los demás.

Finalmente, la última integrante concluyó en el cuestionario final que su rol como ciudadana era “hacer el bien como profesional, ser consciente de lo que hacemos o transmitimos como mensaje y valorar lo que tenemos”. En este caso, la estudiante evidencia que es consciente de la responsabilidad tanto personal como profesional sobre sus propios pensamientos y sus propias acciones para el bien de la comunidad. Nuevamente no se precisa a qué se refiere con hacer el bien, pero sí es consciente de su rol como comunicadora; la estudiante, aunque tuvo muy poca participación, en cuanto a intervenciones en el aula, manifestó que el diálogo entre los integrantes del grupo fue primordial para lograr reflexionar cada uno de los temas y proyectos propuestos durante el curso.

En efecto, la estudiante y otro integrante del grupo que participaron en el grupo focal afirmaron que el trabajo en equipo fue determinante porque les permitió discutir mucho entre ellos, investigar e informarse: “[...] fue interesante tener la oportunidad de compartir ideas tan distintas y lograr llegar a acuerdos para elaborar los proyectos”. El grupo trabajó junto en varias de las actividades del ciclo; esto les permitió crear un ambiente de confianza y el diálogo constante.

Los integrantes reflejan el desarrollo de la reflexión ética y la acción ciudadana como competencias, en tanto que manifiestan el deseo de orientar sus acciones hacia el bien común y son conscientes del potencial de sus acciones y sus pensamientos. Además, han ejercido de manera constante el ejercicio del diálogo cívico y han logrado reconocer problemas de nuestra sociedad y debatir sus ideas para llegar a acuerdos. El proyecto final evidencia la sensibilidad que han tenido para trabajar el tema demostrando voluntad cívica para actuar.

Proyecto “Deshumanización por Uso de los Teléfonos Celulares”

El siguiente grupo tomó como punto de partida el uso excesivo de los celulares y cómo estos afectan las relaciones humanas y desconectan a las personas de la realidad. El tema surgió a partir de observar conscientemente que en sus propias casas todos están más pendientes del celular que de conversar en familia mientras cenan o almuerzan.

El proyecto consistió en el diseño de piezas visuales sencillas, tomando como referencia la estética del artista y activista social estadounidense Keith Haring y las propuestas de arte urbano de Jean Basquiat y Banksy. Los integrantes del grupo salieron a caminar por un parque de Miraflores con las piezas visuales levantadas como carteles que eventualmente iban colocando en el piso a manera de exposición. Dos de los integrantes del grupo, vestidos con terno, invitaban a los transeúntes a conversar (Figura 21). Esto les dio la oportunidad de compartir el mensaje de manera más extensa con las personas que se mostraron interesadas en conocer más sobre el mensaje detrás de las imágenes expuestas.



*Figura 21. Intervención en espacio público:
Proyecto “Deshumanización por Uso de los Teléfonos Celulares”*

Al igual que en los proyectos anteriores, los estudiantes eligieron el tema a partir de la observación de su propio entorno y lo corroboraron con un registro fotográfico de personas en la calle haciendo uso del celular incluso al cruzar la pista; realizaron entrevistas y revisaron artículos de revistas de ciencias sociales e infografías con datos sobre el tiempo que las personas están conectadas a la tecnología durante el día. De esa manera, corroboraron lo que comenzó como una impresión personal sobre lo que creían que podía ser una problemática que puede afectar a la sociedad. En la sustentación afirmaron que era importante:

Tomar consciencia de cómo actuamos frente a una sociedad cada vez más comunicada virtualmente; pues nos alejamos más de las relaciones de persona a persona, pues creemos que somos más sociables, pero vivimos una ilusión de comunidad, compañerismo, de inclusión, donde importa más compartir en redes esos momentos supuestamente felices.

Los estudiantes enfatizaron la pérdida de las relaciones reales y cómo eso impactaba en la vida cotidiana. El grupo reflexionaba de manera crítica la importancia de la comunidad real, frente a la falsa noción de comunidad que las redes pueden producir. El proyecto demostró la capacidad de los estudiantes de mirar su vínculo excesivo con la tecnología sometiendo a juicio sus propias acciones y prácticas cotidianas. Además, los estudiantes fueron conscientes de que este problema no solo lo tenían ellos, sino que afecta a muchas personas de distintas generaciones en la actualidad.

Este proyecto evidencia la voluntad cívica para poder generar una reflexión más allá de su círculo cercano y la capacidad de interpretar un problema identificado, a través de las imágenes creadas. También se hace tangible la

necesidad de poder conversar con otros acerca de los problemas que sienten relevantes.

En cuanto al cambio de percepción sobre la ciudadanía y el potencial de las imágenes, uno de los integrantes comentó en cuanto a su rol como ciudadano y profesional: “Se pueden cambiar las cosas, las ideas pueden plasmarse en piezas o proyectos que pueden revolucionar y concientizar a la sociedad”. En este comentario, el estudiante es consciente de que su producción visual puede generar un impacto positivo en la sociedad a través de acciones ciudadanas como la creación y difusión de propuestas visuales que propongan una reflexión. Con relación a la posibilidad de generar un cambio en la sociedad afirma:

Aunque es muy complicado, sí se puede combatir el consumismo y el materialismo. Se puede criticar a la clase social alta, buscar la igualdad, evitar barreras sociales y rechazar la discriminación.

Desde su posición de ciudadano, este joven es consciente que es posible tomar acciones para enfrentar ciertos problemas sociales. Con respecto a la imagen, el estudiante afirmó sobre la importancia de estas: “Suelen ser un reflejo o una crítica a la sociedad, pueden ser interpretadas de muchas formas y pueden conectar con varios contextos diferentes”. Esto refuerza la asociación entre su rol como profesional y su rol ciudadano, empoderándolo como agente de cambio.

El segundo integrante afirma que su rol como ciudadano y profesional es

Empezar por el cambio como personas y hacia la sociedad, lograr interactuar y llegar con un pensamiento distinto que ayude a la mejoría de nuestra sociedad. Es empezar de a pocos y lograr algo grande.

Nuevamente el estudiante manifiesta ser capaz de cambiar la sociedad, empezando por él mismo; menciona la interacción con otros a través de sus ideas para generar cambios positivos. Además, se siente capaz de hacerlo como ciudadano pues afirma que

con grupos formados que tengan un pensamiento parecido al mío y con distintas ideas podemos intervenir y lograr un cambio. Lo haría interviniendo las calles con anuncios, carteles, etc. donde las personas suelen recorrer en cantidad.

En este comentario, se evidencia la necesidad de pertenencia a un colectivo y ve en el arte urbano una posibilidad de manifestación que lo acerque a la gente. El trabajo en grupo, en relación con problemas de la sociedad, ha generado en varios casos la idea de colectividad y de necesitarse los unos a los otros para transformar el entorno.

El tercer integrante del grupo declaró, al finalizar el curso, que su rol como ciudadano y profesional era “No solo opinar sobre los problemas, creo que tenemos que apoyar aquellas campañas y organismos que se dedican a formar un mejor país”. Es consciente de que para ser ciudadano no solo hay que emitir juicios. En este caso, el estudiante es consciente de su rol ciudadano va más allá de lo que pueda pensar o decir, sino que también tiene que ver con el actuar cívico. La acción la materializa a partir de la colaboración con entidades ya existentes que velan por mejorar nuestra sociedad lo que evidencia una posibilidad de acción colectiva ciudadana y el reconocimiento de las instituciones. Sin embargo, en cuanto se le pregunta sobre si siente capaz de generar cambios en la sociedad dice: “La verdad

no, ya que hoy en día es muy difícil hablar con las personas y hacerlas reflexionar, cuesta mucho tiempo, pero me gustaría intentarlo”.

Esta respuesta es clara, el estudiante no se siente capaz de poder tomar acción, sin embargo, no descarta del todo la posibilidad de intentarlo. Esta respuesta la asocio a lo que manifestó al inicio de la investigación sobre sentirse aún muy joven para actuar cuando declaró: “Estoy en la etapa de socializar, tengo 16 años y ya podré acatar opiniones”. No obstante, se puede observar un avance en cuanto a la reflexión ética al afirmar:

He reflexionado demasiado, puedo ponerme en la posición de aquellos artistas que enfrentan problemas y sufren a diario, los temas explicados en el curso fueron muy fuertes y serios, creo que por eso puedo ponerme en la posición de otras personas.

A pesar de sentir que aún no es capaz de generar un cambio, el estudiante muestra la capacidad de ponerse en lugar de otros y sentir empatía por los problemas ajenos.

El cuarto integrante afirma lo siguiente en relación con su rol como ciudadano:

Como ciudadano y profesional, es elegir lo que está bien para mí, mi familia, mi comunidad, mi país. Buscar una mejor sociedad cambiando yo, haciendo a mi familia consciente de muchos problemas, alentando a mi comunidad a no discriminar, crear más confianza.

El estudiante manifiesta la responsabilidad de hacer el bien y esto lo identifica no solo con él mismo, sino que reconoce distintos grupos como la familia como el más cercano hasta el país completo. No se piensa ya como un individuo aislado, sino

como parte de una sociedad. Menciona ser consciencia de los problemas sociales y abre la posibilidad de generar cambios a través del diálogo cívico con otros. Reflexiona el cambio partiendo desde sí mismo y vincula su rol ciudadano con su rol profesional. Identifica problemas específicos como la discriminación, que se compromete a combatir, lo que puede manifestar una actitud más activa como ciudadano.

En relación con su rol como profesional, el estudiante afirma que “es tomar buenas decisiones en mi labor como comunicador visual, crear nuevas formas para concientizar a las personas y al pueblo a ser mejor como sociedad”. Nuevamente aquí, se observa la consciencia y la responsabilidad que entiende se deriva de su propia producción visual en tanto que comunica a los otros.

Con respecto a si se siente capaz de generar un cambio afirma: “Sí, al menos puedo empezar desde mi distrito, con el tema de arte urbano, hacer campañas de consciencia sobre los delitos que se llevan a cabo indiscriminadamente en el país. Además de tener apoyo de un grupo que frecuenta los espacios por donde vivo y realiza eventos de pintura como medio para comunicar ideas sobre nuestro actuar”. Se menciona otra vez la idea de pertenencia a un colectivo, la necesidad de trabajar en conjunto y desde la calle a través de propuestas visuales; esta idea se ve reflejada en el siguiente comentario en relación con la importancia de las imágenes: “Muchas veces solo vamos de aquí para allá, con la mirada fija y pensando en que tengo que llegar a trabajar, estudiar, dormir, descansar, etc. pero una imagen llamativa, un *tag*, un garabato, un póster bien hecho, es capaz de que, aunque ignoremos todo lo que sucede en Lima, en las zonas rurales, en el extranjero, tomemos consciencia y digamos: ‘ESTO NO ESTÁ BIEN’. Es muy importante tomar consciencia y no seguir

siendo indiferentes”. La asociación entre su rol ciudadano, su profesión y su producción visual es muy clara y se manifiesta en la necesidad de actuar colectivamente.

El análisis presentado de los tres proyectos conduce a la conclusión de los estudiantes muestran logros significativos en cuanto al fomento de la reflexión ética y la acción ciudadana. Los estudiantes, en su mayoría, reconocen la importancia de la acción colectiva para poder generar un impacto, así como reconocen el poder de la imagen para la transformación social vinculada a su rol profesional. Se manifiesta también una mayor asociación entre ciudadanía y profesión entendiendo el vínculo entre ellos. De las actitudes pasivas frente a los problemas sociales que muchos de los estudiantes manifestaron al inicio del curso, se ha pasado a la consciencia de poder ejercer una ciudadanía más activa a través de su rol como profesionales.

Los estudiantes que participaron en el grupo focal reconocieron que les pareció importante el hecho de haber tenido la oportunidad de crear sus propias propuestas y que el curso facilitó la comprensión de los contenidos a través de sus intereses sin forzar el aprendizaje o sin tener que aprender de memoria. Uno de los estudiantes afirmó:

Todo lo que hemos hecho ha sido más valioso que un examen escrito en el que luego te olvidas de todo lo que estudiaste. Aquí tenías que investigar, ser participativo, explicar a los demás tus ideas, tenías que estar convencido.

Esta idea la reforzó otro estudiante: “Más que nada, la sustentación de lo que hacías para explicar por qué habías elegido esto o por qué lo otro, la tenías que *cranear* total”. Otra estudiante afirmó:

Creo que es importante que conozcamos bastantes referentes y yo creo que nos ha quedado bastante corto. Nosotros tenemos que aprender a ver a los artistas y saber analizar las imágenes para llegar a nuestro propio análisis y tener el mayor número de referencias que podamos para la realidad. Yo he visto todo lo que he visto en el curso, y hay personas que han hecho cosas súper interesantes. De verdad es importante saber de dónde vienen las cosas, por qué se han hecho de esta manera y por qué se han hecho así. Eso me ha ayudado bastante.

Estos y otros comentarios recogidos de los estudiantes permiten concluir que las estrategias del curso han funcionado favorablemente en función de los objetivos planteados, habiéndoles permitido ser partícipes de su propio aprendizaje y convertirse en creadores de sus propios discursos.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El objetivo principal de la presente investigación, se orientó a generar estrategias que lograsen fomentar la reflexión ética y la acción ciudadana en los estudiantes de una sección del curso de Historia de la Imagen Contemporánea de las carreras de Diseño Gráfico, Publicidad y Animación de un instituto superior tecnológico de Lima. Para ello, se formularon cuatro objetivos específicos que orientaron la investigación.

A continuación, se presentan las conclusiones:

En cuanto al diagnóstico:

- El diagnóstico fue pertinente debido a que permitió identificar las nociones de ciudadanía con la que llegaron los estudiantes que participaron de la investigación y esto, a su vez, evidenció la necesidad de reforzar valores democráticos desde mi labor docente.
- El diagnóstico evidenció, también, que los jóvenes no han desarrollado en gran medida un concepto de ciudadanía activa en la educación básica de la que provienen. Son pocos los que se conciben como ciudadanos activos.

- La información recolectada reflejó que más de la mitad de estudiantes relacionaba la ciudadanía y su rol como ciudadanos con el cumplimiento de las leyes. Menos de un tercio del salón era consciente de poseer deberes y derechos, siendo reconocidos, en ocasiones, la igualdad y la libertad de expresión. Solo un número muy reducido comprendía la ciudadanía de manera activa, expresada en la necesidad de colaborar o aportar a la comunidad.
- Al iniciar la investigación llamó la atención la cantidad de respuestas en las que el rol ciudadano se manifiesta como una acción transferida al futuro o como una mera posibilidad. Para algunos estudiantes su rol ciudadano no podía ser ejercido por ser menores de edad. Estos hallazgos de la investigación han permitido levantar varias interrogantes que abren espacio para futuros temas de reflexión y estudio: ¿por qué los jóvenes no se sienten todavía ciudadanos? ¿Cómo estamos educando a los jóvenes para que no se sientan capaces de ejercer la ciudadanía? ¿Cómo la sociedad considera a los jóvenes en relación con su rol de ciudadanos?
- En cuanto a la imagen, a pesar de que los estudiantes reconocían que esta constituye un medio eficaz e inmediato para la transmisión de mensajes, con capacidad de influenciar a las personas e incluso manipularlas o manejarlas, no se percibían como productores de imágenes, así contarán con una serie de dispositivos tecnológicos que usan cotidianamente y que les permite producir imágenes constantemente.

- El diagnóstico inicial también reveló que los estudiantes sí identificaban diversos problemas sociales como la corrupción, la delincuencia, la falta de valores, la falta de justicia, la contaminación, la intolerancia, la televisión basura y los medios de comunicación, la discriminación. Sin embargo, la mayoría declaró no sentirse capaz de hacer algo o en todo caso tomar medidas de autoprotección personal ante la delincuencia. Pocos estudiantes manifestaron hacer uso del diálogo para intentar aportar soluciones frente a algún problema. Esta constituye, tal vez, la manifestación mayor de la ausencia de auto reconocimiento como actores de la sociedad.

En cuanto al diseño y ejecución de las estrategias formativas:

- El diseño de las estrategias para fomentar la reflexión ética y la acción ciudadana partió de la evidencia recogida en el diagnóstico y tuvo por objetivo fortalecer el concepto de ciudadanía activa, usando para ello, el diálogo cívico y el sentido de comunidad a través del trabajo en equipo de la mano del análisis y la producción visual de los estudiantes.
- Cada una de las estrategias se diseñó de manera que pudiera ir adquiriendo mayores niveles de exigencia y complejidad a lo largo de las sesiones. Y su vez, su puesta en escena y la articulación con las demás estrategias también exigieron ir por niveles, alcanzando la máxima complejidad hacia el final del curso.
- Para propiciar el diálogo, fue necesario crear un ambiente de confianza para que los estudiantes pudieran expresar sus ideas sin temor a ser

juzgados. Esto constituyó un reto metodológico. Pero, fueron las actividades propuestas y los materiales visuales diseñados para cada clase los que movilizaron la parte afectiva de los estudiantes y los motivaron a expresarse fomentando así la reflexión ética.

- Los materiales diseñados incorporaron la revisión y análisis de artistas visuales contemporáneos, tanto extranjeros como peruanos lo que abrió un abanico de recursos visuales más cercano a los estudiantes, ofreciendo un repertorio de opciones para la creación que escapara a las convencionalmente asociadas a la producción artística.
- El análisis visual, como lenguaje de comunicación, permitió problematizar sobre las imágenes y la construcción del imaginario. Esto sirvió de punto de partida para analizar las obras de arte y sus contextos de producción, de manera que se incentive entre los estudiantes el entendimiento de los diversos mensajes y la creación de sus propios discursos.
- El trabajo en grupo constituyó una estrategia fundamental en el desarrollo del trabajo colaborativo y el fortalecimiento de un clima de respeto y tolerancia por las ideas y opiniones diversas en las discusiones entre pares, lo que fue el punto de partida para problematizar la voluntad cívica, la acción ciudadana y la búsqueda de objetivos comunes y colectivos.
- La exposición constante en el aula de los trabajos en grupo y la retroalimentación colectiva durante las sesiones de clase facilitó el aprendizaje conjunto, pues se compartían y defendían posturas

construidas colectivamente y la vez permitían que todos pudieran observar los discursos creados por sus compañeros y los problemas sociales que estaban trabajando.

- La producción visual constituyó la estrategia formativa de mayor complejidad, en cierta manera sintetizadora, al demandar la puesta en dinámica de las restantes, ya que para llegar a esta fase los estudiantes tuvieron que trabajar en grupo, dialogar, discutir y vincular los intereses de todos los integrantes, respetando las diversas opiniones surgidas, llegar a acuerdos, seleccionar referentes, analizar imágenes, elegir los medios y herramientas visuales para generar propuestas visuales más acordes a sus ideas y realidades.
- Las estrategias empleadas posibilitaron la autonomía de los estudiantes, dándoles la oportunidad de enfrentar cada tarea desde sus propias inquietudes. Esto permitió, por una parte, que los trabajos fueran originales a pesar de tratar en ocasiones temas comunes.
- Promover la libre expresión en el aula fue fundamental para generar un ambiente democrático en el que ningún estudiante se sintiera censurado así tuviera opiniones contrarias, esto fomentó la escucha activa y la discusión sana.

En cuanto a las reflexiones y aprendizajes sobre la experiencia:

- El registro de la experiencia y el análisis de los resultados del cuestionario y grupo focal realizados al final de la investigación, así como los proyectos visuales de fin de ciclo, permiten concluir que se ha

logrado fomentar el desarrollo de competencias ciudadanas transversales, gracias a la aplicación de las estrategias formativas.

- Al finalizar la intervención, la mayoría de los estudiantes evidenció cambio de percepción en cuanto a su rol como ciudadanos capaces de intervenir de manera más activa en diversos problemas sociales a través de su propia producción visual como profesionales.
- Estos cambios ocurridos, a lo largo del proceso formativo, ponen en evidencia la necesidad de los jóvenes de sentirse parte de la sociedad, y que esta modifique sus modos de exclusión manifiesta o silenciosa.
- Es vital concebir nuestra práctica docente como una actividad transformadora que permita ejercer la ciudadanía activa tanto dentro como fuera de las aulas.
- Este estudio permite concluir que la sociedad requiere cambios en relación con la inclusión de múltiples formas de participación en las que los jóvenes puedan sentirse identificados y, a su vez, la modificación de actitudes que impiden su aprendizaje en la toma de decisiones y la construcción de sus propios discursos.
- En un mundo predominantemente visual, cabe preguntarse ¿cuánto estamos haciendo por educar la mirada de los estudiantes y futuros profesionales, no solo en carreras relacionadas a la producción visual?

Recomendaciones:

- Si bien los estudiantes han evidenciado un cambio en la percepción de su rol como ciudadanos, este proceso formativo debería continuar

fortaleciéndose a lo largo de los siguientes ciclos, desarrollándose con mayor intensidad hacia finales de los estudios si lo que se desea es contribuir al desarrollo mejores profesionales que constituyen, a la vez ciudadanos reflexivos y comunicadores críticos.

- En un contexto de crisis ciudadana en el país, la presente investigación puede servir a otros docentes como punto de partida para la realización de investigaciones similares en otros cursos y carreras y, sobre todo, puede aportar como insumo para el desarrollo de competencias ciudadanas transversales en la educación superior en general.
- Las estrategias desplegadas en la investigación podrían replicarse en otros cursos de las mismas especialidades y especialidades a fines, independientemente de los contenidos del curso con la finalidad de fortalecer el desarrollo de ciudadanos y profesionales. Urge aprender a mirar y con ello aprender a producir imágenes que no solo estén al servicio y las exigencias del mercado, sino también al servicio del bien social.
- Las estrategias desplegadas en la investigación también podrían replicarse en educación básica regular, adaptándose a las necesidades y los contextos de los estudiantes fomentando el desarrollo de competencias ciudadanas en otros cursos y materias ajenas al arte.
- Si un docente desea inculcar valores ciudadanos será necesario que se pregunte si el ambiente que propicia en clases permite relaciones democráticas. De ser la respuesta negativa, sería necesario evaluar qué

es lo que falta para generar un ecosistema democrático que permita modificar las relaciones al interior del aula.

- Todo docente, independientemente de su campo de conocimiento, es capaz de reflexionar su consumo y producción visual y poner en ejercicio su capacidad para comprender los discursos que está consumiendo y/o creando. La tarea puede empezar desde las imágenes que elije para su propio material pedagógico y preguntarse ¿Qué representa esa imagen?, ¿a quiénes representa y a quiénes no representa?, ¿Qué es lo obvio y qué no lo es?, ¿qué se quiere comunicar y qué es lo que realmente se está comunicando? ¿Cómo se manejan los estereotipos en las imágenes que elegimos? Hacer ejercicio de la propia capacidad analítica a nivel visual dará la posibilidad de poder crear un discurso visual más responsable.
- El diálogo cívico no necesita adaptación, dialogar es la forma más elemental de la práctica democrática, fortalece un ambiente de respeto, tolerancia, complicidad y empatía entre los participantes, así como fomenta la construcción de una voz propia.
- La sociedad no está conformada por individualidades no relacionadas entre sí; por eso, resulta elemental que la educación, en todos sus niveles, incorpore el trabajo en equipo para fortalecer el sentido de pertenencia social y la búsqueda de soluciones colectivas.
- En un mundo visual, no podemos cerrar los ojos y seguir percibiendo la imagen como un elemento secundario en el aprendizaje. La imagen, hoy, se vuelve protagonista y si, como docentes, no asumimos el reto de

comprender cómo actúa en el imaginario y la urgencia de la alfabetización visual, no estamos listos para educar en el presente.

- Como docentes, es necesario tomar una postura frente a la educación para la democracia y preguntarnos cuáles son nuestras concepciones acerca de nuestro rol como ciudadanos. De sentir que nuestra ciudadanía debe ser más activa, el camino para empezar se encuentra en nuestra propia práctica pedagógica.

REFERENCIAS

- Acaso, M. (2005). El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 205-218.
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y cultura visual*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Acaso, M. (2014). *rEDUvolution. Hacer la revolución en la educación*. Colombia: Paidós.
- Acaso, M., & Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós.
- Acaso, M., Manzanera, Paloma, & Piscitelli, A. (2015). *Esto no es una clase. Investigando la educación disruptiva en los contextos educativos formales*. Madrid: Ariel.
- Aragón, M. (2007). Derecho electoral: sufragio activo y pasivo. En D. Nohlen, D. Zovatto, J. Orozco, & J. Thompson, *Tratado de Derecho Electoral Comparado de América Latina* (págs. 178-197). México: Fondo de Cultura Económica.

Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo [IEA]. (2016).

Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía. Resultados de la Participación de Perú. Lima: Ministerio de Educación del Perú.

Recuperado el 12 de marzo de 2020, de

<http://umc.minedu.gob.pe/iccs/resultadosiccs2016/>

Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo. (2016). *Estudio*

Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía (ICCS) 2016. Ministerio de Educación del Perú. Obtenido de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/09/Cartilla-ICCS.pdf>

Berger, P., & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad.*

Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Boal, A. (2009). *Mensaje Oficial para el Día Mundial del Teatro 2009.* París:

Unesco. Obtenido de

https://www.redescena.net/publico/noticias/docs/diamundialdelteatro_3348.pdf

Braudillard, J. (1978). *Cultura y Simulacro.* Barcelona : Kairós.

Brünner, J. (1998). *Globalización cultural y posmodernidad.* México, D. F.:

Fondo de Cultura Económica.

Carrión, J., & Zárate, P. (2018). *Cultura política de la democracia en Perú y en*

las Américas, 2016/17: Un estudio comparado sobre democracia y

gobernabilidad. Lima: Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo

Internacional (USAID), Barómetro de las Américas (LAPOP), & Instituto de Estudios Peruanos (IEP).

- Carrión, J., Zárate, P., Boidi, M. F., & Zechmeister, E. (2018). *Cultura política de la democracia en Perú y en las Américas, 2016/17: Un estudio comparado sobre democracia y gobernabilidad*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Cepal. (2018). *Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y El Caribe*. Obtenido de <https://oig.cepal.org/es/indicadores/feminicidio>
- Cerda, A. M., & López, I. (2006). El grupo de aprendizaje entre pares: una posibilidad de favorecer el cambio de las prácticas cotidianas de aula. En M. Arellano, & A. M. Cerda, *Formación Continua de docentes: un camino para compartir 2000-2005* (págs. 33-44). Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación, Chile. Obtenido de <https://www.oei.es/historico/quipu/chile/formacioncontinuadedocentes.pdf>
- Cerda, A. M., & López, I. (2006). El grupo de aprendizaje entre pares: una posibilidad de favorecer el cambio de las prácticas cotidianas de aula. En M. Arellano, & A. M. Cerda, *Formación Continua de docentes: un camino para compartir 2000-2005* (págs. 33-44). Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación, Chile.
- Congreso de la República. (2 de Noviembre de 2016). Ley N° 30512. *Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y la Carrera Pública de sus Docentes*. Lima, Lima, Perú: El Peruano. Obtenido de <http://www.minedu.gob.pe/ley-de-institutos/pdf/ley-de-institutos.pdf>
- Constitución Política del Perú. (1993). *Constitución Política del Perú*. Perú.

- Cruz Murillo, J. A. (2015). Investigación acción en la educación. *Dialéctica. Revista de Investigación Educativa*(1), 179-189.
- Debord, G. (2010). *La sociedad del espectáculo*. Pre-textos.
- Dewey, J. (1977). *Mi credo pedagógico* . Buenos Aires: Centro editor de América Latina.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Díaz-Obregón, R. (2003). *Arte contemporáneo y educación artística: Los valores potencialmente educativos de la instalación (Tesis doctoral)*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Dussel, I., & Gutiérrez, D. (2006). *Educando la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Farías Martínez, G., Contreras, B., & Cruz, R. (2014). Reflexión ética y ciudadana en estudiantes de contaduría a través del Aprendizaje basado en el servicio: Un estudio exploratorio. *Revista de Investigación Educativa*(19), 327-34. doi:<https://doi.org/10.25009/cpue.v0i19.975>
- Fontcuberta, J. (2010). *A través del espejo*. Madrid: Oficina de Arte y Ediciones.
- Fontcuberta, J. (2017). *La furia de las imágenes. Notas sobre la Postfotografía*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Freire, P. (2005). *La pedagogía del oprimido*. México D.F: Siglo XXI.

- Galarza, F. (2012). *Discriminación en el Perú: Exploraciones en el Estado, la Empresa y el Mercado Laboral*. Lima: Universidad del Pacífico.
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Garlarza, F., & Yamada, G. (2012). *Discriminación laboral en Lima: el rol de la belleza, la raza y el sexo*. Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico.
- González-Montegudo, J. (2007). La pedagogía crítica de Paulo Freire: contexto histórico y biográfico. *Anuario pedagógico*(11), 53-64. Obtenido de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/68376/2007f%20es%20ar%20Poveda%20StoDgo.pdf?sequence=1>
- Guichot-Reina, V. (junio de 2015). El enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista. *Revista Interuniversitaria*, 45-70. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu20152724570>
- Hola, C. (20 de Enero de 2015). *BBC MUNDO*. Obtenido de http://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/01/150119_democracia_indice_economist_latinoamerica_ch
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. (U. A. Chile, Ed.) *Estudios Pedagógicos*(28), 31-45. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173513847002.pdf>
- IDEHPUCP. (2009). *Formación en ciudadanía en la escuela peruana. Avances conceptuales y limitaciones en la práctica de aula*. Lima: Instituto de

Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Irisity, J. (2017). Adolescentes ciudadanos : explorando las relaciones entre el Estado y el reconocimiento ciudadano de los adolescentes. *XVI Jornadas de Investigación : la excepcionalidad uruguaya en debate: ¿como el Uruguay no hay? Uruguay.*

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo Planificar Investigación Acción.* Editorial Laertes.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción.* Barcelona: Laertes.

La Torre, A. (2005). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* Barcelona: Grao.

Ley N° 30220. (2014 de Julio de 2014). *Ley Universitaria.* Lima, Perú: El Peruano.

Ley N°28044. (s.f.). *La Ley General de Educación.* Lima, Perú: Ministerio de Educación del Perú.

LUM. (s/a). *Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social.*
Recuperado el 10 de Julio de 2015, de <http://lum.cultura.pe/>

Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, 7(1), 27-39.

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa. Síntesis conceptual. *Revista de Investigación en Psicología*, 9(1), 123-146.

- Martínez, M. (2006). Martínez Martín, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*(42). *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102. Obtenido de file:///C:/Users/PC/Downloads/rie42a05.pdf
- Maturana, H. (2007). *Emociones y Lenguaje en educación y política*. Santiago: Comunicaciones Noreste Ltda.
- Minedu. (2013). *Rutas del aprendizaje. Convivir, participar y deliberar para ejercer una ciudadanía democrática e intercultural*. Lima. Obtenido de <http://www.perueduca.pe/documents/10191/73f38930-e5cc-4030-9a10-95dacc32157d>
- Minedu. (10 de Diciembre de 2015). *Lineamientos de Política para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior Universitaria*. Lima. Obtenido de http://franciscosagasti.com/site/wp-content/uploads/2015/07/BBBB-Lineamientos_politica-final.pdf
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (2013). *Derechos Humanos en el Perú: Nociones Básicas*. Lima: Dirección General de Derechos Humanos. Recuperado el 18 de octubre de 2018, de <https://www.mimp.gob.pe/webs/mimp/sispod/pdf/262.pdf>
- Morgan, D. (1997). Focus group as qualitative research. 1-7.
- Muñoz, R. (2013 de Octubre de 2013). Interculturalidad Afroperuana. Obtenido de <http://derechoshumanos.pe/2013/10/%E2%80%9Ccel-peru-es-un-pais-profundamente-racista-y-discriminador%E2%80%9D/>

- Murillo, F. (2010-2011). *Investigación Acción*.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.
- Nussbaum, M. (13 de Diciembre de 2015). *El Herald*. Recuperado el 18 de junio de 2016, de <https://www.elheraldo.co/educacion/el-duro-discurso-de-martha-nussbaum-sobre-el-futuro-de-la-educacion-mundial-233416>
- O'Donnell, G. (1994). Democracia delegativa. *Journal of Democracy*, 5(1), 55-69.
- Ollarves, Y., & Salguero, L. A. (2010). Investigación, Ciudadanía y Educación Superior. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 17-37.
Recuperado el 2015 de julio de 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/410/41028422003.pdf>
- Olvera, A. (2008). *Ciudadanía y Democracia*. México D.F.: Instituto Federal Electoral.
- Pantoja, A. (2007). La imagen como escritura. El discurso visual para la historia. *Norba. Revista de Historia*, 20, 185-208.
- Park, P. (1990). *Qué es la investigación acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas*. Lima: Tarea.

- Park, P. (1992). Que es la investigación-acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas. En M. (. Salazar, *La investigación acción participativa. Inicios y desarrollos* (págs. 135-174). Madrid: Popular.
- Pineda-Alfonso, J. (junio de 2015). Educar para la ciudadanía trabajando con temas controvertidos en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 353-367.
doi:<https://doi.org/10.6018/rie.33.2.208441>
- Real Academia de la Lengua Española. (2001). Ciudadano. *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 5 de marzo de 2018, de <https://dle.rae.es/?id=9NcFAo6>
- Reguillo, R. (2007). *Culturas Juveniles. Formas políticas de desencanto*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Sartori, G. (1998). *Homo Videns. La sociedad teledirigida*. Buenos Aires: Taurus.
- Sontag, S. (2003). *Ante el dolor de los demás*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Spartacus. (25 de Febrero de 2019). *Spartacus Bolg*. Obtenido de <https://spartacus.gayguide.travel/blog/spartacus-gay-travel-index/>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Unesco. (9 de octubre de 1998). *Unesco*. Recuperado el 10 de Mayo de 2016, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345_spa
- Unesco. (2009). Conferencia Mundial sobre Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social

y el desarrollo. *Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. Paris:
UNESCO. Obtenido de
http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

Ut, N. (13 de enero de 2006). ¡Dios mío, no quiero que muera! *BBC MUNDO*.
Recuperado el 16 de junio de 2018, de
http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/international/newsid_4610000/4610456.stm

Westbrook, R. (1993). John Dewey (1859-1952). (UNESCO, Ed.) *Perspectivas:
revista trimestal de educación comparada*, XXIII(1-2), 289-305.

Wilson, P., & Rincón, H. (2005). La democracia plena: la práctica interna del
compromiso cívico. *Ciudades*, 67.

Zuta, E., Velasco, A., & Rodríguez, J. (2014). Desarrollo de competencias
ciudadanas mediante un curso socialmente responsable. *Educación*,
XXIII(45), 51-66.

ANEXOS

Anexo 1. Registro para la observación participante

REGISTRO ANECDÓTICO	
Fecha y hora	
Contexto	
Hora de inicio	
Hora de final	
Croquis	Registro de la ubicación de los estudiantes en el aula durante las clases y las actividades realizadas.
Criterios de Observación	<p>Lenguaje corporal de los estudiantes, gestos, emociones en relación con las imágenes analizadas en clase, participación de los estudiantes en las intervenciones, trabajos grupales y debates en clases.</p> <p>Investigación realizada por los estudiantes para presentar sus trabajos.</p> <p>Resultados de los proyectos y acciones realizadas durante el curso.</p>

Anexo 2. Cuestionario de inicio

Cuestionario de inicio	
OBJETIVO	Comprender qué entienden los estudiantes por ciudadanía y la importancia de las imágenes y los vínculos con la producción visual, su carrera y la sociedad.
NOMBRE	
CARRERA	
PRIMERA PARTE: LA IMAGEN	
1. ¿Por qué son importantes las imágenes hoy en día? 2. ¿Por qué existen personas que estudian diseño, publicidad o animación en el Perú? Motivaciones. 3. Además de los profesionales de estas carreras ¿Quiénes más producen imágenes? 4. ¿Crees que la imagen tiene la función de educar?	
SEGUNDA PARTE: CIUDADANÍA	
1. ¿Qué crees que significa ser ciudadano? 2. ¿Te consideras ciudadano? ¿Cuál sería tu rol como ciudadano? 3. ¿Cuáles crees que son los problemas sociales que afectan al país? 4. ¿Cuál de los problemas sociales que enfrentamos hoy te preocupa más y afecta directamente? 5. ¿Qué acciones has tomado frente a este problema?	

Anexo 3. Guía de preguntas para grupo focal de inicio

Cuestionario de inicio	
OBJETIVO	Comprender qué entienden los estudiantes por ciudadanía y la importancia de las imágenes y los vínculos con la producción visual, su carrera y la sociedad.
NOMBRE	
CARRERA	
PRIMERA PARTE: LA IMAGEN	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Por qué son importantes las imágenes hoy en día? 2. ¿Por qué existen personas que estudian diseño, publicidad o animación en el Perú? Motivaciones. 3. Además de los profesionales de estas carreras ¿Quiénes más producen imágenes? 4. ¿Crees que la imagen siempre tiene la función de educar?
SEGUNDA PARTE: CIUDADANÍA	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué crees que significa ser ciudadano? 2. ¿Te consideras ciudadano? ¿Cuál sería tu rol como ciudadano? 3. ¿Cuáles crees que son los problemas sociales que afectan al país? 4. ¿Cuál de los problemas sociales que enfrentamos hoy te preocupa más y afecta directamente? 5. ¿Qué acciones has tomado frente a este problema?

Anexo 4: Cuestionario final

Cuestionario final	
OBJETIVO	Comprender qué entienden los estudiantes por ciudadanía y la importancia de las imágenes y los vínculos con la producción visual, su carrera y la sociedad al finalizar el curso.
NOMBRE	
CARRERA	
PRIMERA PARTE: LA IMAGEN	
1. ¿Por qué son importantes las imágenes?	
2. ¿De qué manera crees que las imágenes pueden motivar una reflexión sobre la sociedad?	
SEGUNDA PARTE: CIUDADANÍA	
1. ¿Te consideras ciudadano? ¿Cuál crees que sería tu rol como ciudadano y profesional?	
2. ¿Te sientes capaz de generar cambios en la sociedad?	
3. ¿Durante el ciclo, sientes que has tenido la oportunidad de reflexionar en torno a los problemas que enfrentamos como sociedad? Explica.	

Anexo 5: Guía de preguntas para grupo focal final

Guía de preguntas para grupo focal final	
OBJETIVO	Comprender qué entienden los estudiantes por ciudadanía y la importancia de las imágenes y los vínculos con la producción visual, su carrera y la sociedad al finalizar el curso.
NOMBRE	
CARRERA	
PRIMERA PARTE: LA IMAGEN	
1. ¿Por qué son importantes las imágenes?	
2. ¿De qué manera crees que las imágenes pueden motivar una reflexión sobre la sociedad?	
SEGUNDA PARTE: CIUDADANÍA	
1. ¿Te consideras ciudadano? ¿Cuál crees que sería tu rol como ciudadano y profesional?	
2. ¿Te sientes capaz de generar cambios en la sociedad?	
3. ¿Durante el ciclo, sientes que has tenido la oportunidad de reflexionar en torno a los problemas que enfrentamos como sociedad? Explica.	

Anexo 6: Consentimiento informado

Consentimiento para participar en un estudio de investigación