



Universidad Nacional Autónoma de México

Escuela Nacional de Artes Plásticas

TALLER DE DISEÑO I

TALLER DE DISEÑO II

un modelo alternativo

(o como estar frente a clase sin dejar de sonreír)

Tesis

Que para obtener el título de:

Licenciado en Diseño Gráfico

presenta

J^e Omar García Martínez

Director de Tesis

M.A.V. Eduardo Chávez Silva

México, 1998



DEPTO. DE ASESORIA
PARA LA TITULACION

ESCUELA NACIONAL
DE ARTES PLASTICAS
XOCHIMILCO D.F.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

265513



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mi familia,
que me dio estructura.

a Susana e Ikkic,
que me ayudaron a descubrirla.

a Eduardo Chávez,
por su paciencia china y sus muchos
conocimientos que, sin dudar, puso en mis manos.

a mis más cercanos amigos;
sin cuya ayuda, crítica y opiniones nunca hubiera acabado:
Heredia, Minnette, Sachi, Salvador,
Moñy, y Vanessa (Pancho).

y a mis maestros;
Irene Sierra,
Adrián Flores,
Joaquín Rodríguez,
Fernando Zamora y
Omar Arroyo.

Y desde luego, también a
Grass (ecurreuile). Daf, Hugo, Caro, Javier,
María la galleta, Myriam, Ma. Luisa, Penélope, César,
Alejandro, Paco, José, Susanita tiene un ratón, Batman,
Enrique, Jaime, la Flaca, Oscar, Mac, Ofelia, Ulrich y Erika,
Erika perica, Betusa morla, Pit, Yare, Aldo, los Luises,
Armando, Raúl, las Patys, Izumy, Rosario, Axel, el Nefasto
Neftalí, Arturo el Charal, Toño, Vero, Cynthia, Daniel, Itzel,
Rodrigo, Alicia, Cristina, Felipe, Marcela, Lucía, Julian, Pilar,
Juan, Lalo, Hugo el caguamo, Ariel, Emmanuel, Ruth, José, Jorge,
Jovhé, Holinka, la Cebollita, Sara, Wendy, Abelardo, Mara, Gaby,
la otra Paty, Nacho, Carlos, el otro Carlos, Roberto, Miguel,
Dulce Irlanda, Aline, Argelia, Robert y Tania, Ricardo, Maricela,
Adimar, Victor, Lina, Liz, Jerónimo, Olivia

y tantos y tantos cuyos nombres
se me escapan en estos momentos,
por que después de compartir junto a mí
la experiencia de un año de taller,
decidieron quedarse un poquito conmigo.

y, finalmente, a Diana,
por su confianza, su respeto y su amor.

Indice

Introducción	1
Justificación	2
1.- En la búsqueda de un sistema o ¡Vamos a tirar bien alto!	5
2.- ¿Cómo aprendemos? o ¿Será que realmente caminamos hacia adelante?	7
3.- Maestros contra alumnos o El pan nuestro de cada día	11
4.- El problema del medio social o Lo negro del panorama	15
5.- El alumno, una persona o Yo, tú, él...¡Todos somos personas!	20
6.- En busca de la creatividad o ¡Encontremos la fuente mágica!	26
7.- Un modelo de aprendizaje alternativo o ¡A que sí se puede!	33
7.-1.-La estructura básica o la plataforma de despegue	41
7.- 2.- Tres sesiones a modo de ejemplo	43
7.-2.-1.- Dinámica de interacción grupal o la lluvia de limones	44
7.-2.-2.- Introducción al color o ¿De colores? ¡Sí! ¡De colores!	53
7.-2.-3.- Sistemas de reproducción o ¿Como diablos los reproducimos?	66

**8.- Conclusiones o
La invitación es abierta**

73

- 8.-1.- El sistema y el alumno
- 8.-2.- El sistema y el campo profesional

74 79

**9.- Apéndice
El marco de referencia o
¿Por donde andamos caminando?**

84

10.- Bibliografía

89



INTRODUCCION



2

TALLER DE DISEÑO I
TALLER DE DISEÑO II
UN MODELO DE TRABAJO

Introducción

El presente modelo está concebido como una propuesta destinada a satisfacer lo que consideramos las áreas fundamentales de la formación primaria del Diseñador Gráfico.

Después de cuatro años y medio de aplicación, he obtenido ya las bases necesarias para concretar la presente propuesta que, aunque perfectible, presenta objetivos concretos que proponen cambios substanciales en la estructura, pero sobre todo en el modelo aplicado al aprendizaje del curso básico e introductorio que es el Taller de Diseño I y II.

Finalmente, no está por demás aclarar que, a cada semestre, nuevas experiencias enriquecen el modelo presentado, mismo que, no hay que olvidarlo, sólo tiene sentido por cuanto responde a las necesidades de un conjunto de estudiantes que, como miembros de una estructura social, sufren cambios determinados por una realidad en la cual todos estamos insertos. Por lo mismo, esto significa que cada periodo que transcurre (semestre o año) el modelo contempla la readecuación del programa para adaptarse a las nuevas necesidades; tanto las de origen social, externas a la ENAP, como las determinadas por la personalidad específica de cada grupo en particular.

4



JUSTIFICACION

5



THE UNIVERSITY OF CHICAGO

6



Justificación

*"Dictamos ideas. No cambiamos ideas.
Dictamos clases. No debatimos o
discutimos temas.
Trabajamos sobre el educando. No
trabajamos con él. Le imponemos un
orden que él no comparte, al cual
solo se acomoda. No le ofrecemos medios
para pensar auténticamente, porque
al recibir las fórmulas dadas simplemente
las guarda."
Paulo Freire¹*

Durante largos años ejercí, perseverante, el rol de estudiante modelo. Constante y aplicado, obtuve siempre excelentes calificaciones. Invariablemente puntual, cubría satisfactoriamente las expectativas de mis padres y de mis maestros. Me acostumbé a responder a sus requerimientos, de tal modo que llegué a hacerlo sin pensar. Sin embargo, por momentos sentía que algo no estaba bien; algo no "checaba".

Entré en la adolescencia ya con una clara insatisfacción respecto a mi propia formación escolar hasta que, finalmente, terminé por abandonar mi persistente, cotidiano y aburrido traje de buen estudiante y echándolo al cesto de la basura opté por vestirme de diáryo. Así, durante otra buena cantidad de años me dediqué tesonosamente a demostrar mi inconformidad. Bajas calificaciones, altas calificaciones, confrontaciones con alumnos, confrontaciones con maestros... son sólo algunas de las cosas que, durante el curso de mi adolescencia, se transformaron en un signo de rebeldía.

Ahora, si bien la rebeldía es "un síntoma del proceso de maduración del adolescente"², que la requiere para reforzar su autoafirmación, no por ello es menos válida, y en mi caso facultó el desarrollo de una rígida capacidad de análisis que me permitió cuestionar muchos aspectos del sistema enseñanza-aprendizaje en el cual me vi envuelto.

¹ Freire, Paulo. La educación como práctica de libertad.

² Ball, Geraldine . Grounds for growth.



Por años sentí culpabilidad ante mi insatisfacción, sólo dejaba de sentirme culpable cuando culpaba a mis maestros. Y a pesar de todo, algo parecía estar bien; yo quería aprender y mis profesores no parecían ser malas personas (con sus excepciones, claro). Así que si ellos estaban esencialmente bien y yo estaba bien... ¿Qué diablos era lo que fallaba..?

Hoy, a cinco años de ejercer la docencia, estoy listo para decir de una manera más segura y más consistente:

¡No estoy de acuerdo!

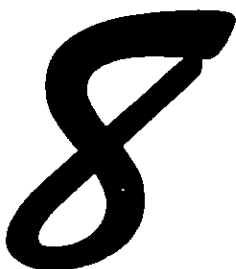
¡No estoy de acuerdo con el sistema!

No estoy de acuerdo con sus estructuras anquilosadas y las relaciones que determina, las fórmulas de evaluación sistemáticas y estandarizadas y sobre todo no estoy de acuerdo con las actitudes, esa peculiar variable tan importante y tan ignorada que puede hacer de la peor estructura algo funcional y del más esclerotizado de los vínculos, una relación profesional o afectiva.

A través de la propia experiencia como alumno primero, y como profesional del diseño y docente después, así mismo por mi constante interacción con alumnos y egresados no sólo de nuestra ENAP, sino de otras escuelas de diseño, he podido clarificar lo que yo considero fallas en el proceso de nuestra formación profesional. Así pues, efectivamente, ellos estaban bien y yo estaba bien... lo que fallaba era el sistema.

Bien, lo que fallaba era el sistema, pero, ¿por qué fallaba? ¿Cuáles eran las fallas? ¿Cómo corregirlas?

Hace ya cinco años que vengo desempeñándome como profesor, adjunto primero, y posteriormente como profesor de asignatura. Esto me brindó, finalmente, la oportunidad de proponer un modelo alternativo de trabajo. Mentiría si



dijera que sabía desde un principio exactamente qué quería hacer; **pero si sabía lo que no quería hacer.** Y lo que no quería hacer era seguir las estructuras tradicionales de los sistemas educativos vigentes.

Debo aclarar que este modelo fue aplicado en los talleres de la materia de Diseño I y Diseño II de la Licenciatura en Diseño Gráfico y que es a ellos a los que se refiere este trabajo. Considero pertinente asimismo, a riesgo de parecer reiterativo, insistir en que la legitimidad de este modelo depende ante todo de dos cosas; de su propia flexibilidad y de la capacidad de adaptación e integración del profesor (facilitador). En relación a su flexibilidad podemos decir que en un mundo tan cambiante como lo es el universo de la comunicación sería absurdo pretender que una receta pudiera ser instituida como un modelo de enseñanza. Así pues, desde esa perspectiva, la mayor virtud de este trabajo es, quizá vista ambiciosamente, el ser susceptible de adaptarse; de adaptarse a los cambios determinados por las características propias de cada grupo en el cual se pretenda insertar, y también a los dramáticos cambios que sufre nuestro entorno social. Por lo mismo me considero en la obligación de advertir al lector que éste trabajo es, de alguna manera, la síntesis de cinco trabajos (uno por cada año lectivo) semejantes entre sí pero con características particulares. Por otra parte, considero sumamente importante enfatizar que, si bien este trabajo se erige como una propuesta específica, no puede ser llevada a cabo por un profesor que no crea en los principios que la sustentan; que no esté decidido a arriesgarse a la pérdida de su status y posición dentro de un aula de clases y a sentirse intensamente comprometido con todas y cada una de las personas con las cuales decida vivir la experiencia de un taller compartido y un aprendizaje integral.

Así pues ahora, a cinco años de haberme lanzado a la aventura y después de éxitos y fracasos, alegrías y frustraciones, pero sobre todo muchas, muchas satisfacciones, decidí poner toda mi experiencia de trabajo en papel.

Este es el resultado.



10



CAPITULO 1
EN LA BUSQUEDA DE UN MODELO
O ¡VAMOS A TIRAR BIEN ALTO!



12

Capítulo 1

En la búsqueda de un modelo o ¡Vamos a tirar bien alto!

Comenté, en la justificación de este trabajo, que en realidad yo no tenía muy claro lo que quería hacer; aunque si sabía lo que no quería hacer.

Esto me llevó a la conclusión de que debería plantearme una serie de lineamientos que me permitieran relacionarme con los estudiantes de manera diferente a lo tradicional, así que decidí que éste era un buen punto de partida.

Como se podrá ver en el Capítulo N° 7, terminé arribando a una serie de normas a través de las cuales yo buscaba una modificación en las estructuras relacionales del grupo. Sin embargo, no fue tan fácil llegar a esto.

Yo tenía muy claro que muchos alumnos, incluyéndome, se sienten generalmente anulados como personas, lo correcto es hacer lo que el maestro espera que se haga y punto. Esta tendencia a cubrir una expectativa provoca, como es evidente, una menor o incluso una nula participación del alumno en su proceso de aprendizaje. En la medida que se aboca a satisfacer los requerimientos externos (bajo las estructuras académicas convencionales), ignora sus propios requerimientos y por ende, la manifestación creativa, que es la *búsqueda de soluciones nuevas*, carece de sentido o al menos así parece ser asumido, tácita e inconscientemente por el alumno. Este no es sin embargo el único problema. Otro problema sumamente serio es, a mi juicio que como alumno, uno rara vez asimila el aprendizaje de una manera integral: es decir uno no aprende por la satisfacción o, sobre todo, la ventaja que puede significar la adquisición de nuevos conocimientos, "simplemente *aprende* por demostrar ante el profesor y el grupo que uno *sabe*"¹, participando así, de manera totalmente inconsciente en la anulación de uno mismo como individuo y en la invalidación del proceso enseñanza-aprendizaje. Uno se limita a recibir "ideas

¹ Rogers. Carl L. Libertad y Creatividad en la educación. (En la década de los 80's)

inertes... ideas que la mente se limita a recibir sin que las utilice, verifique o transforme en nuevas combinaciones"².

Así pues, algo que había que buscar de acuerdo a mis conclusiones iniciales para plantear una nueva forma de relación, era la modificación en los roles preestablecidos de los actores dentro del salón de clase en busca de dos cosas concretas:

1^º- La restauración del impulso creativo a partir de recuperar el valor del alumno como individuo único y completo.

2^º- El encuentro del alumno con el conocimiento a fin de que éste sea realmente aprendido.

Ahora bien, para que el alumno pudiera realmente ejercer su potencial creativo, había que buscar que asumiera la adquisición de conocimientos (aprendizaje) como algo que tuviera sentido para él mismo pero, ¿cómo es que el conocimiento cobra significación para una persona? Decidí que la punta de la maraña era, justamente, entender un poco más a fondo cómo aprendemos.

² Freire, Paulo. La educación como práctica de libertad.

14

?



CAPITULO 2
¿COMO APRENDEMOS?
O ¿SERA QUE REALMENTE CAMINAMOS
HACIA ADELANTE?

15

16

Capítulo 2

¿Cómo aprendemos?

o ¿Será que realmente caminamos hacia adelante?

-Coloquen sus trabajos sobre el muro- fue la instrucción tajante de la profesora.

Los alumnos, algunos con desgano, otros con disciplente actitud y otros más con verdadero entusiasmo, se dedicaron a seguir la orden. Pronto, la pared anterior del salón de clases se vio cubierta de las más variadas expresiones gráficas. La multiplicidad de imágenes y textos cuyo objetivo era *"La promoción de la Licenciatura de Diseño Gráfico en las escuelas de enseñanza media superior a través de un cartel"* se podrían caracterizar por muchas cosas... excepto por su buen diseño.

En efecto, aquella caótica exposición de trabajos aparentaba ser más bien una especie de muestra sobre *"Todo lo que usted nunca debe hacer en el Diseño Gráfico"*. Lo realmente preocupante, sin embargo, era que aquellos trabajos habían sido realizados todos por alumnos de cuarto semestre, es decir, alumnos que habían prácticamente cursado la mitad de la carrera de Diseño Gráfico. Entonces comprendí por qué algunos desencantados le llaman maliciosamente "Diseño Trágico".

Ausencia de la más elemental composición, conceptos errados o inexistentes, desequilibrio, colores mal combinados o injustificados, familias tipográficas totalmente incongruentes y desproporcionadas e incluso bloques tipográficos drásticamente caídos, eran sólo algunos de los problemas que se hacían evidentes en aquella muestra pero, ¿qué era lo que pasaba? Los alumnos conocían al dedillo los llamados elementos del diseño, al menos en su concepción más básica. Habían respondido exámenes al respecto y desplegaron todo un arsenal de argumentos acerca de los también llamados elementos del lenguaje visual, pero... no los estaban



aplicando. La experiencia que he descrito ha sido quizá experimentada por mucha gente, ya como alumno, ya como profesor. En lo particular, la que ustedes han leído fue mi experiencia como alumno de cuarto semestre de la Escuela Nacional de Artes Plásticas. Puedo decir, sin falsas posturas, que tanto mis compañeros como yo, éramos buenos estudiantes, al menos en lo que se refiere a aprender o, mejor dicho, lo que se conoce comúnmente como *aprender*.

Pero, ¿Qué es *aprender*?

De acuerdo a la definición de un popular diccionario, aprender es: "**Adquirir el conocimiento de alguna cosa**".

Si partimos de esta breve definición, efectivamente, todos los alumnos en aquel grupo habíamos "*aprendido*". Sin embargo el conocimiento no era aplicado. Parecía que el conocimiento adquirido no tuviera ninguna relación con los trabajos realizados.

Todo parece indicar que, efectivamente, el conocimiento y los trabajos no tenían ninguna relación entre sí. La verdad es que, como alumnos, (al igual que una gran mayoría de alumnos de todos tipos y niveles), cada vez que realizábamos algún ejercicio (que implicaba, obviamente, la aplicación de un conocimiento determinado) nos abocábamos a satisfacer la exigencia del profesor en turno encajando, a veces incluso sin comprenderlo, un "conocimiento" dado en el trabajo que presentábamos. Lo que es muy importante resaltar es que nuestra expectativa rara vez era enfocada a cómo aquel conocimiento podría incidir en el trabajo. Simplemente tratábamos, en mayor o menor medida de que el profesor lo aceptara. Rogers describe claramente esta situación en su libro *Libertad y creatividad en la educación* "A veces tiene realmente el deseo de aprender lo que aquélla (la profesora) está exponiendo, pero aun así su atención se desnaturaliza a causa de dos interrogantes: '¿Qué inclinaciones y preferencias tendrá la profesora en este asunto para que pueda adoptar el mismo criterio en mis trabajos escritos' y '¿Que será de todo lo que está

18

diciendo, lo que va a preguntar en el examen?"". Agrega más adelante que el estudiante "No hace preguntas que puedan poner en aprietos o dejar al descubierto su ignorancia. No le importa lo que le parezcan el curso, el profesor o ni sus condiscípulos. Tales opiniones se las guarda cuidadosamente para si puesto que lo que quiere es aprobar el curso, tener buena reputación con los profesores y dar así un paso adelante en pos del ansiado título que tantas puertas le abrirá cuando lo posea."¹

En realidad no había gran diferencia entre lo que mis compañeros y yo hacíamos y lo que hace un niño de primaria que se aprende un montón de datos que para él no tienen sentido, con el solo fin de responder satisfactoriamente un cuestionario evaluatorio. El objetivo no es aprender; es pasar. Una vez pasado el examen, gran parte de los datos simplemente se olvidan. De hecho, podríamos afirmar que si un grupo de niños que acreditan un examen, digamos, de historia con excelente calificación fuera sometido al mismo examen un año después, sin repasos y sin aviso, sin duda gran parte de los niños reprobaba.

¿Qué es lo que sucede?

Sencillamente, el conocimiento adquirido, en cualquiera de los casos señalados, no tiene ninguna sustentación en la realidad práctica del estudiante, es decir, **carece de utilidad.**

En su libro Rogers dice: "Considero que el lenguaje se puede dividir en dos clases a lo largo del continuo que expresa su significación. En un extremo de la escala se halla el tipo de tarea que a veces los psicólogos preparan para realizar estudios: aprender sílabas sin sentido... Como esas sílabas no significan nada, no son fáciles de aprender y no es raro que se las olvide pronto. En tal aprendizaje sólo interviene la mente... ..sin participación de las emociones ni de las significaciones personales de suerte que no reviste importancia para la persona total."

¹ Rogers, Carl L. Libertad y Creatividad en la educación. (En la década de los 80's)

19

"En contraste con éste existe, algo así como un aprendizaje sugerente, significativo, experimental. Por ejemplo, cuando el bebé toca el radiador de la calefacción aprende por sí mismo el significado de la palabra *caliente*, aprende a tener precaución en adelante con todos los radiadores parecidos y esos conocimientos los adquiere de un modo significativo y que lo involucra, por lo cual *no* podrá olvidarlo con rapidez."¹

Cita Rogers a su vez a Marshall Mc Luhan quien da el ejemplo de un niño de cinco años que, trasladado a otro país, es capaz, si se le deja jugar libremente con sus nuevos amigos, de aprender el nuevo idioma al cabo de unos pocos meses. Cosa que no lograría si se le tratara de enseñar por medio de un sistema académico en el cual el profesor trata de enseñarle lo que es importante y de la manera que es importante para él mismo, pero que para el niño carece completamente de sentido práctico y por ende, de significación. Como resulta obvio en este ejemplo, la diferencia entre el aprender realmente o no hacerlo depende en gran medida de lo significativo que el conocimiento sea para el individuo.

Sin embargo, no podemos hablar simple y llanamente de la existencia o carencia de sentido. Si bien ésto es fundamental e insoslayable, no es fortuito. Evidentemente la falta de significación se genera a partir de una desvinculación del conocimiento y la realidad en la cual se supone adquiriera un sentido. Sin embargo, aún en grupos escolares en los cuales el profesor trata de dar una orientación práctica al conocimiento escolar, es común que, como se mencionó anteriormente, el alumno en general se aboque concienzudamente a tratar de adivinar, ignorando el posible sentido práctico de un trabajo determinado, qué es lo que desea el profesor para así responder a ésta expectativa volviendo, de esta manera, a la vieja dinámica de "*aprender*" *para pasar*. Resulta evidente que el problema, aunque real, es en gran medida el efecto de algo mucho más complejo. Un "algo" que trataremos de abordar en el siguiente capítulo.

¹ Rogers. Carl L. Libertad y Creatividad en la educación. (En la década de los 80's)

20



CAPITULO 3
MAESTROS CONTRA ALUMNOS
O EL PAN NUESTRO DE CADA DIA

21

22

Capítulo 3
Maestros contra alumnos
o El pan nuestro de cada día

"Estamos aquí para decidir qué vamos a hacer con nuestra materia prima, y nuestra materia prima son los alumnos." Fue la contundente afirmación que abrió la junta.

Quiero creer que el maestro que dijo esto estaba simplemente bromeando, pero aún así, creo que esta expresión (que me tocó escuchar personalmente) resume la actitud de muchos profesores ante sus alumnos.

Claro que ésta no es la única idea que se puede tener sobre un estudiante, aunque sí creo que es una de las más "inofensivas".

En realidad podríamos reunir material para llenar varias docenas de cuartillas con todos los mitos que existen, no sólo sobre los estudiantes, sino también sobre los maestros tan sólo en lo que se refiere a su relación académica. Entre los más comunes podríamos citar por ejemplo el siguiente:

"La letra, con sangre entra"

Esta expresión, que es en realidad un refrán popular cuyo origen se pierde en "la noche de los tiempos", es, a pesar de su aparente barbarismo, de una actualidad y vigencia impresionantes, aunque matizada, claro, por los tiempos modernos. En realidad, sustentados por el concepto implícito en esta expresión existen una gran cantidad de ideas que, analizadas con un poco de profundidad, ponen en entredicho la capacidad pedagógica de algunos educadores o, mejor dicho y parafraseando a una corriente rebelde y subterránea, "educastradores".

Retomemos algunas de estas ideas arrancadas de su contexto natural, en el

cual aparecen tan comunes y analicémoslas un poco, extrayendo el mito subyacente. Comencemos por el refrán mismo citado anteriormente, pero en su versión 1996:

"No es justo que un alumno que no asiste a todas las clases obtenga la misma calificación que otro que sí asiste..."

Mito: El alumno tiene que trabajar para merecer aprobar. Es decir, no importa si el estudiante ha aprendido o no; importa que el alumno trabaje para ganar su calificación. Quisiera pensar que a pesar de lo errado del concepto, el objetivo real sea el aprendizaje del alumno y no el trabajo por sí mismo. Esta idea, expresada por un profesor en una junta de trabajo, podría ser analizada mucho más en profundidad simplemente tomando la expresión: "No es justo..." , pero mejor pasemos a otra idea recurrente:

"Si no presionamos a los alumnos, no trabajan"

Mito: El alumno es holgazán e irresponsable. De acuerdo a esta idea, los alumnos están en la escuela quien sabe por qué y para qué, son inertes y apáticos. Las listas de asistencia cada día, los retardos, los puntos descontados y las fechas límites de entrega tienen como fin único "hacer trabajar al alumno". Esto significa que si no tiene medidas coercitivas el alumno no va a trabajar. (Es francamente espeluznante la clase de profesionistas que se pueden obtener bajo estos principios).

"Yo soy el maestro"

o bien, en su versión más radical:

"El diez es para mí, para ustedes, del nueve para abajo"

Mito: El maestro es un ser superior. Este mito, que se expresa en múltiples variables, presupone que, por el hecho mismo de serlo, un maestro siempre tiene la

24

razón. El alumno, a su vez, por el hecho de ser alumno, es descalificado. Esta idea llega a ser expresada de la manera más despótica y soberbia. Me viene a la mente un ejemplo vivido por una amiga mía, profesora.

Esta amiga decidió estudiar una maestría para especializarse en su profesión (de la cual daba clases). Por sus horarios de trabajo, tuvo que negociar con algunos de sus profesores para tomar clases en horarios e incluso con profesores diferentes a los que originalmente le fueron asignados. En realidad no tuvo ningún problema... o casi ninguno. Organizando sus horarios, se dio cuenta de que una materia, que había decidido perder porque coincidía con horarios en que ella daba clase, era impartida por otro profesor en horarios más convenientes. Así que decidió hablar con su profesor asignado para explicarle la situación y solicitarle le autorizara a tomar clases con el segundo profesor. Cabe aclarar que ella y su profesor asignado eran compañeros de trabajo e incluso llevaban una relación cordial. El diálogo, palabras más palabras menos, se desarrolló de la siguiente manera:

Ella - *¡Hola X! Quería hablar contigo...*

El - *¡No!*

Ella - *Oye, pero es que...*

El - *¡No!*

Ella - *Pero escúchame primero...*

El - *¡No!*

Creo que sobran palabras.

Todo lo escrito hasta aquí, en el presente capítulo, nos sirve para clarificar una especie de principios, totalmente equivocados pero que parecen ser directrices de la "pedagogía" ejercida por algunos maestros.

1º Los alumnos son "algo" que formar

25

2º Los alumnos tienen que trabajar para aprender

3º Los alumnos no quieren trabajar

(A decir verdad, creo que nadie en su sano juicio quiere trabajar si no sabe qué, cómo y para qué está trabajando)

4º Ser maestro es más que ser alumno

Dando por descontado que el punto cuatro, que puede ser intensamente potenciado por el síndrome de poder o la inseguridad que son temas que me rebasan y que prefiero dejar a los psicólogos, los cuatro son fáciles de explicar, y entender y a partir de dos cosas; la ignorancia y el aprendizaje inconsciente de modos conductuales (tanto de maestros como de alumnos).

Como aprendizaje inconsciente de modos conductuales estoy refiriéndome, al margen de las polémicas que surgen ante el término; "repetición de esquema" (de carácter mucho más profundo y complejo) simplemente, al dónde, cómo y con quién aprendemos a ser maestros. No me interesa cuestionar estilos o personalidades; sencillamente creo que tenemos que asumir que desde nuestros primeros años recibimos una formación escolar sustentada en los cuatro puntos anteriores. Cuando llegamos a hacerlo, arribamos al puesto de maestro casi bajo la consigna de "¡Ahora me toca a mí!"

Ahora bien, además del aprendizaje de modos conductuales señalamos también la ignorancia o desconocimiento como una causa importante de todos los mitos que rodean y rigidizan el proceso de enseñanza - aprendizaje. ¿Pero, el desconocimiento o la ignorancia de qué? Trataremos de aclarar esto un poco en el siguiente capítulo.

26



CAPITULO 4
EL PROBLEMA DEL MEDIO SOCIAL
O LO NEGRO DEL PANORAMA

27

28

Capítulo 4

El problema del medio social

o Lo negro del panorama

En el capítulo anterior, mencionamos algunos de las conductas más recurrentes en el medio académico y también conceptos comunes acerca de los alumnos. Y fundamentalmente nos referimos, como causa primaria de todo ello, a la ignorancia y al aprendizaje inconsciente de modos conductuales. Sin embargo, no podemos hablar de maestros y alumnos, o de las relaciones internas de un grupo escolar de manera abstracta o, incluso de los sistemas educativos de manera aislada. Ante todo, debemos asumir dos cosas.

Primero: La familia, como instancia de formación primaria de cualquier individuo es, abierta o cerradamente determinada y controlada por el medio social. "Los padres, por lo general, representan los convencionalismos oficialistas y defienden y promueven las actitudes conservadoras de su clase social...". En segundo lugar debemos tener presente que los sistemas educativos son por lo común, en su carácter de base formativa de la sociedad, medios que procuran la auto-reproducción de la estructura social. Finalmente, no debemos perder de vista que el sistema académico en general refuerza y hasta llega a reemplazar en gran medida a la estructura familiar como instancia de formación del niño.

Así pues, nos encontramos ante dos subestructuras que resultan ser terriblemente rígidas y que tienen como objetivo la "formación" del individuo, para que éste responda a los requerimientos del sistema social vigente: La familia y la escuela.

Por si fuera poco, aún fuera de la escuela y la familia existen instancias que contribuyen a moldear al niño. Las iglesias, las agrupaciones, los clubes, etc., a los cuales se sumará más tarde el ámbito laboral. (ilustración 1).

1 Acha, Juan. Introducción a la creatividad artística.

niño
creativo,
espontáneo,
libre,
expresivo

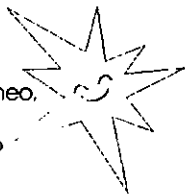
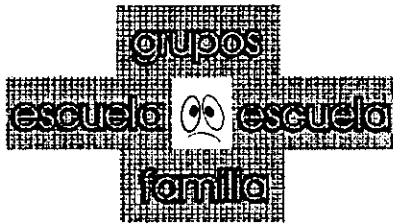
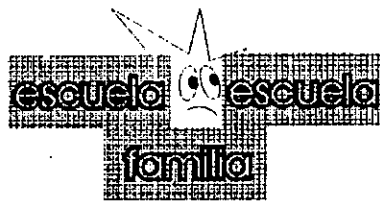


ilustración 1



30

Entonces, tenemos que prácticamente todas las subestructuras del entorno social parecen tener como un objetivo central la "formación del individuo".

Bien, sabemos lo que pasa, pero, ¿cómo pasa? y ¿porqué pasa?

La primera pregunta tiene una respuesta bastante sencilla aunque incomprendible sin la segunda, y de hecho todo lo escrito desde el inicio de este capítulo no tiene sentido sin las respuestas a estas dos preguntas.

Mencionamos entre lo escrito al principio del capítulo dos cosas importantes: primero, que la estructura social se reproduce a sí misma y segundo, hablamos de estructuras rígidas. ¿A qué nos referimos con estos dos conceptos?

Sabemos que, en la prehistoria, el hombre se vio en la necesidad de agruparse para sobrevivir; un conjunto de hombres tenía muchas más posibilidades de protegerse del medio que un hombre solo. Con el aumento del tamaño de los grupos, vino también la necesidad de organización. Es así como se originan las primeras estructuras sociales. Sin entrar en mayores disertaciones, podemos decir simplemente que la estructura social se origina como un mecanismo de supervivencia de la especie y por lo tanto, está presente en cualquier grupo humano, sin importar su idiosincrasia, régimen político o religión.

Ahora, la necesidad de estructura social genera, a su vez, la necesidad de una preparación del individuo para que éste responda a las expectativas de la sociedad toda. Originalmente, la formación se daba en la familia pero, conforme la sociedad fue tornándose más compleja, se hizo necesaria una subestructura que se abocara especialmente a preparar a los individuos para insertarlos en la estructura social: la escuela. ¡Claro que me estoy saltando todo un proceso evolutivo!, pero, en realidad sólo me interesa explicar el origen de la estructura social y el por qué de su rigidez.

Ya vimos cómo se origina pero, ¿qué hay con su rigidez? Dice Acha: "Sin que los educandos ni los educadores lo adviertan, les inculcan fobias y filias, tabúes e imperativos, al lado de las variantes que cada clase social o, si se prefiere, que la

31

cultura popular o la hegemónica imprime a los valores máximos de la cultura; a saber: la belleza, la verdad y lo bueno o ético. Por lo general, al obstaculizar la fantasía, mellar el inconformismo y adormecer la reflexión -de suyo lógica y crítica- **bloquean la creatividad.**"¹ (El subrayado es mío).

Se me ocurre un ejemplo sencillo que nos permitirá vislumbrar un poco más el punto.

Imaginemos una empresa a principios del siglo pasado. En realidad esta empresa acaba de ser creada sólo un año atrás y existen muchos conflictos entre los directivos así como entre los empleados y aún dentro de la organización del trabajo. Entonces, los directivos deciden implantar un reglamento que rija las relaciones internas así como las actitudes externas (posturas políticas, aliados comerciales, enemigos, modos de expansión, etc.). Casi 150 años después, ninguno de los iniciadores de la empresa existe y tampoco las condiciones sociales que le dieron forma, pero aquel antiguo reglamento se ha transformado en una especie de principios incuestionables e inamovibles que son, además, protegidos por las directrices de la empresa ante el temor de que el cambiar las normas signifique cambiar las estructuras, es decir; "con estas normas yo estoy aquí, sin ellas probablemente no esté".

Quizá sea demasiado elemental e incompleto, pero creo que este ejemplo nos permite entender un poco mejor la cuestión de la rigidez de las estructuras sociales y con ello encontrar la respuesta al ¿por qué pasa?

Nos quedaría responder ahora al ¿cómo pasa? que mencionamos antes. La respuesta a esto es, afortunada o desafortunadamente mucho más sencilla. Las conductas de carácter rígido son impuestas al niño desde su edad más temprana a través de un sistema de estímulo-recompensa en el cual, la recompensa por responder a las expectativas de conducta es, justamente, la aceptación dentro de la familia en principio y posteriormente dentro de los diversos grupos sociales. Dice Acha: "... los padres y luego los maestros educan para que los comportamientos de

¹ Acha, Juan. Introducción a la creatividad artística.

sus hijos y alumnos ameriten las retribuciones ofrecidas por la sociedad y eviten sus castigos." El niño llega así a aprender, a partir de su experiencia, que cualquier cosa diferente de lo "normal" que haga será siempre objeto de censura o desaprobación; a su vez, se da cuenta de que conducirse de manera similar a los adultos le gana aprobación y reconocimiento. Con el paso del tiempo, esta forma de respuesta conductual termina por convertirse en algo automático. La persona se enajena. En palabras de Acha: "Hemos de admitir como otra verdad evidente que la mayoría de las personas es sumisa al estado constituido y a toda imposición y persuasión educativas".

Podríamos concluir entonces la existencia de un círculo vicioso que gira y ha girado durante siglos. Un círculo en el cual las estructuras rígidas son mantenidas por individuos que a su vez fueron rigidizados por las mismas estructuras. Dice María Novaes: "Si no hubiese resistencia por parte de la sociedad para aceptar la creatividad, no habría tanta dificultad por parte de los talentos para hacerse comprender." y concluye, "En síntesis, la creatividad es una fuerza que se distribuye en la sociedad porque es constructiva y esencial para su desarrollo; Por lo tanto no debe ser reprimida ni atrofiada por las propias presiones sociales."

Quizá sea tiempo de ensayar algo nuevo.

1 Acha, Juan. Introducción a la creatividad artística.
2 Novaes, María H. Psicología de la aptitud creadora.

34



CAPITULO 5
EL ALUMNO, UNA PERSONA O
YO, TÚ, EL..., ¡TODOS SOMOS PERSONAS!

35

36

Capítulo 5

El alumno, una persona

o Yo, tú, él... ¡Todos somos personas!

En el capítulo anterior tratamos de aclarar un poco el origen de las relaciones que se presentan en el seno de un salón de clases. Entendemos qué pasa, cómo pasa y por qué pasa. Entender esto es un gran avance si lo que pretendemos es modificar las estructuras de relación entre maestros y alumnos. Ahora bien, ¿de donde partimos? Si captamos que las relaciones son rígidas, ¿cómo podemos modificarlas? En realidad, considero que lo inmediato es **entendernos como sujetos**, comprender y aceptar que **tanto maestros como alumnos somos personas**. Aceptar esto, en su sentido más puro, y si tenemos un poco de interés o al menos curiosidad nos llevará a la conclusión, casi inmediata, de que como personas somos **diferentes**. O como dice Loreto García Muriel: "...cada uno de nosotros somos insustituibles, tanto en nuestro ser como en nuestro actuar. La manera de percibir el mundo, de enfrentar la vida, de comunicarnos, de relacionarnos y de amar es totalmente personal, ya que nadie puede hacerlo de la misma forma que nosotros porque somos una original que no permite imitaciones."¹ Aún los gemelos idénticos tienen diferencias significativas: físicas, psíquicas y emocionales... ¿Que podemos esperar de cuarenta personas reunidas en un salón de clases? Esto significa, si somos honestos, que el aprendizaje la percepción y la interpretación del mundo en un grupo de cuarenta personas puede tener cuarenta formas diferentes. Teresa Robles nos ejemplifica: "Cuando hay una discusión acalorada entre dos personas, por ejemplo un adolescente y su padre, cada uno tiene su propia versión de lo sucedido, que surge de su posición frente al otro. Son visiones distintas y hasta contradictorias y no es que uno diga la verdad y el otro mienta, sino que cada uno tiene su propio punto de vista de lo que ocurrió."² Aún más: los alumnos (en el caso que nos ocupa) tienen en promedio, 18 a 20 años de edad y los profesores, a su vez, tienen edades que pueden oscilar entre los 25 y los 60 años.

¹ García Muriel, Loreto. La comunicación, una experiencia de vida.

² Robles, Teresa. Concierto para cuatro cerebros en psicoterapia.

Esto último podría prestarse a reforzar, mediante una ligera malinterpretación, la idea de que el maestro es "más" que el alumno, así que vamos a aclararlo.

El profesor tiene (y no siempre) más edad que el alumno, es cierto. Esto probablemente significa que el maestro tiene algo o mucho más experiencia de vida que el alumno. Sin embargo, no siempre es cierto. Mayor edad no significa necesariamente mayor experiencia pero, ante todo, no significa más inteligencia, capacidad o creatividad. El hecho aislado de que el profesor sabe más de su materia es, a todas vistas, demasiado insignificante para transformar al maestro en un ser superior. El profesor es una persona completa, con características específicas, pero el alumno también lo es.

Para una definición más precisa, podríamos agregar que el alumno es un **adolescente**³, es decir, una persona en una etapa específica de desarrollo (el maestro también es una persona, pero se encuentra en una fase de desarrollo diferente).

Entonces tenemos, recapitulando, tres conclusiones básicas sobre el estudiante; el estudiante es una persona, está en una etapa de su desarrollo y esta etapa es la adolescencia.

Bien, creo que es hora de empezar por el principio, así que; ¿qué es una persona? De acuerdo al diccionario Pequeño Larousse Ilustrado, persona es: "*hombre o mujer; criatura, individuo, ser, entidad física.*" Todos estos términos, pero sobre todo la palabra **individuo** nos refieren al carácter único (individual) de la persona.

Sin embargo, tenemos que admitir que como especie, compartimos también rasgos comunes (todos tenemos dos ojos, por ejemplo) y en este orden de ideas, todos vivimos un desarrollo psicosocial que implica el tránsito por diversas y secuenciales etapas claramente definidas entre las que se encuentra la adolescencia, que se vive, en promedio, de los 13 a los 17 años de edad (adolescencia temprana) y de los 18 a

³ Erickson, Erick. El ciclo vital completado.

38

los 22 (segunda etapa o etapa final).

Considerando toda la idea anterior, podemos sintetizar una serie de conclusiones particularmente interesantes:

- 1.- Todos los integrantes del género humano, hombres y mujeres son personas.
- 2.- Desde el punto de vista del desarrollo psicosocial, todas las personas tienen un aspecto genérico y otro individual.
- 3.- El aspecto genérico es que todos vivimos un desarrollo psicosocial conformado por las mismas etapas. En el caso que nos atañe, todos vivimos una etapa en nuestra vida conocida como adolescencia.
- 4.- El aspecto individual nos revela que como personas únicas e irrepetibles todos y cada uno de nosotros vivimos las características de la adolescencia (que es además un periodo especialmente crítico) de manera particular.

Los cuatro puntos anteriores nos obligan a asumir que, como maestros, profesores, educadores o como quiera que se nos llame, nos vemos al frente de un montón de gentes que están viviendo una etapa crucial de su vida (la verdad es que cuando yo entendí ésto, me pasó un escalofrío por la espalda).

De acuerdo al planteamiento de Erickson, cada etapa conlleva la resolución de una crisis psicosocial que, a su vez, permite el ingreso a la siguiente etapa, que es en el presente caso, la edad adulta.⁴

Para entender un poco más lo anterior quizá debemos aclarar lo que se entiende por crisis psicosocial.

⁴ Geraldine Ball. Grounds for growth.

³ Erickson, Erick. El ciclo vital completado.

Bien, Erickson divide la evolución psicosocial del ser humano (paralela a la evolución psicosexual, de menor importancia para nosotros en el presente caso), en una serie de etapas. Esta división, que incluye los estadios determinados por el psicoanálisis: oral, anal y genital, establece una secuencia de ocho etapas diferentes y sucesivas.

- 1.- Infancia (estadio oral)
- 2.- Niñez temprana (estadio anal)
- 3.- Edad del juego (estadio genital)
- 4.- Edad escolar
- 5.- Adolescencia**
- 6.- Juventud
- 7.- Adulthood
- 8.- Vejez

La correcta resolución de cada etapa, permite adquirir una de las llamadas fuerzas básicas, justamente a través de las crisis psicosociales que son producto de la confrontación de una capacidad psíquica en contra de su opuesta o negativa. La resolución de la crisis tiene por objeto capacitar al individuo para su adaptación al medio social y la aceptación y correcto manejo de mayores vínculos y responsabilidades con el mismo.

Como ejemplo podríamos citar la primera etapa. La Infancia (correspondiente al estadio oral) cuya crisis psicosocial está dada por la oposición Confianza básica

40

contra Desconfianza básica. Resolver positivamente la crisis derivará en el desarrollo de la primera fuerza básica: La Esperanza.³

Volviendo al caso que nos atañe, la adolescencia tiene también su respectiva crisis psicosocial caracterizada por la contradicción Identidad contra Confusión de identidad, que al ser positivamente resuelta permite el establecimiento de la fuerza básica Fidelidad.³

Definitivamente no somos psicólogos, pero creo que no podemos estar a cargo de un grupo de "adolescentes", aunque sea por sólo unas horas a la semana, sin tener al menos una idea mínima de lo que ser adolescente significa. Sobre todo cuando la adolescencia es la etapa más importante de todas, debido a que es en ella cuando el individuo comienza a cerrar las etapas de dependencia para entrar por primera vez en una etapa de independencia. Esto exige en el individuo una autoafirmación que implica el cuestionamiento y reestructuración de su esquema de principios básicos, y que le permitirá sustentar sus actos y decisiones ante la paulatina desaparición del apoyo externo que significa la familia. De hecho podemos decir que prácticamente todo lo que hace el adolescente, independientemente de lo que sea o el medio en que lo haga, contribuirá, de alguna manera a su autoafirmación.

Es pues necesario darnos cuenta de que nosotros, como profesores o facilitadores del aprendizaje estamos en la peligrosa posición de obstruir o facilitar el tránsito del estudiante a través de su desarrollo personal. En un momento en que el adolescente está tratando de confirmarse mil cosas, cualquier golpe (moral, ético, académico, social, etc.) puede tener un efecto devastador.

Desde luego, la opción no es convertir el entorno del adolescente en un cuarto acolchado, pero creo sinceramente que a cualquier persona interesada en mejorar los modelos vigentes de enseñanza le vendría bien recapacitar un poco en todo esto. Como cierre de este capítulo quisiera retomar un pequeño fragmento del libro de María Novaes 'Psicología de la aptitud creadora', "La experiencia... comprueba que

³ Erickson, Erick. El ciclo vital completado.

41

solamente cambiando las actitudes de los profesores, preparándolos para ser flexibles, creadores e innovadores en las escuelas, y en consecuencia, responsables y sensibles ante las necesidades de los alumnos, podrán ser considerados como agentes que faciliten el proceso de aprendizaje, estimulando a los alumnos para que realicen actividades creadoras."⁵

⁵ Novaes, Maria H. Psicología de la aptitud creadora.



CAPITULO 6
EN BUSCA DE LA CREATIVIDAD O
¡ENCONTREMOS LA FUENTE MAGICA!

43

44

Capítulo 6

En busca de la creatividad

o ¡Encontremos la fuente mágica!

Antes de continuar, quisiera hacer una breve reflexión sobre el por que de la orientación de este modelo que presento.

En los capítulos anteriores he mencionado, como un punto importante, el relativo a la creatividad. Pero surge entonces una pregunta obligada:

¿Qué es la creatividad?

"La creatividad es uno de los medios principales que tiene el ser humano para librarse de los grilletes no sólo de las respuestas condicionadas sino también de sus elecciones habituales".¹

Partiendo de las definiciones anteriores, podríamos concluir que la creatividad es la facultad de asumir la propia vida como un continuo de percepciones, reflexiones, experimentaciones, soluciones y satisfacciones. Dice Paulo Freire: "Hay una pluralidad en las relaciones del hombre con el mundo, en la medida en que responde a la amplia variedad de sus desafíos, en que no se agota en un solo tipo ya establecido de respuesta. Su pluralidad no se da frente a los diferentes desafíos que parten de su contexto, sino frente a un mismo desafío. En el juego constante de sus respuestas, se altera en el propio acto de responder. Se organiza. Elige la mejor respuesta. Se prueba. Actúa."² Así pues, de acuerdo con estas definiciones, la creatividad, más que una cualidad o característica de la persona es, mas bien, **una forma de vida**. Esta conclusión nos puede llevar a muchas otras preguntas, pero voy a tomar sólo dos que considero cruciales:

1.- Si la creatividad es una actitud de vida, ¿quiénes

¹ Arieti, Silvano. La Creatividad. La síntesis mágica.

² Freire, Paulo. La educación como práctica de libertad.

son creativos y quiénes no?

2.- ¿Por qué?

Sin duda, todos alguna vez nos hemos sorprendido ante las muestras de creatividad de un alumno, un amigo o de la nuestra propia. Más aún, podemos asombrarnos ante la sorprendente creatividad de un niño, un ama de casa, un científico o un albañil.

Dependiendo del contexto, de la persona y del grado de familiaridad que tengamos para con ella, podremos llamarle creatividad, ingenio, "ocio", suerte, etc. Pero lo cierto es que es creatividad.

Ahora bien, se podría preguntar; ¿por qué algunas gentes son creativas sólo por momentos? o incluso, ¿por qué gentes aparentemente incapaces de crear, súbitamente se encienden con una solución "genial" y luego vuelven a sumergirse en la gris apatía de la "no-creatividad"?

Si estamos postulando que la creatividad es una actitud de vida, estamos cayendo en una aguda contradicción... aparentemente.

Hemos mencionado que cualquier gente, en cualquier contexto, puede tener actitudes creativas, sin embargo, analizando un poco cualquier grupo heterogéneo de personas, descubrimos rápidamente que un pequeño subgrupo es marcadamente más creativo que el resto de la gente. Este grupo lo integran **los niños**.

Sin embargo, a medida que crecen, los niños, en general van perdiendo su creatividad espontánea. ¿Qué es lo que pasa?

En realidad, lo que pasa no es nada nuevo. Como mencionamos en un capítulo anterior, existe un conjunto de elementos que, infelizmente, se articulan para

46

despojar al niño de su creatividad o, mejor dicho, para **inhibirla**. Una explicación bastante clara de esto la encontramos en "La Creatividad, la síntesis mágica" de Silvano Arieti: "Torrance ha demostrado que las capacidades creadoras se desarrollan con rapidez, desde el jardín de niños... ocurre un agudo decremento en el tercero y cuarto año escolar... Algunos jóvenes pierden su creatividad cerca del nivel de cuarto grado, para no recuperarla nunca.

Hay razones para las graves menguas ocurridas... Torrance ha enumerado los obstáculos educativos comunes puestos al pensamiento creador: *"intentos prematuros por eliminar la fantasía; restricciones al afán de manipular y a la curiosidad; hincapié excesivo o erróneo en los papeles de cada sexo; hincapié excesivo en la prevención del miedo y la timidez; hincapié erróneo en ciertas capacidades verbales y en la crítica destructiva y presiones coactivas de los compañeros."*

Esencialmente, podríamos hablar, ahora sí en concreto, de una gran parte de los sistemas educativos vigentes, rígidos y estereotipados (ver apéndice 1) que masifican al alumnado modificando su actitud (conocimiento convergente), a través de una serie de directrices específicas entre las cuales podemos identificar fácilmente las siguientes:

- 1.- La autoridad absoluta del profesor.
(El profesor siempre tiene la razón)
- 2.- El programa dirigido.
(Esto y no otro es lo que deben aprender)
- 3.- La estandarización de la gente.
(Todos deben aprender lo mismo en la misma "cantidad")
- 4.- Los juicios de valor rígidos.

1 Arieti, Silvano. La Creatividad. La síntesis mágica.

(El alumno tiene que memorizar una cantidad de datos específicos para ser aprobado)

Esto inevitablemente conduce al alumno a uno de dos caminos:

- 1.- Convertirse en un alumno más o menos eficaz pero no eficiente.
(Cubriendo las expectativas de una autoridad; el profesor)
- 2.- Convertirse en un alumno problema.
(Entendiendo al alumno problema como aquel incapaz de adecuarse a las líneas rígidas de un sistema educativo tradicional y a sus intereses particulares de desarrollo y crecimiento)

Quizá sea interesante citar un dato curioso aunque un tanto subjetivo; Muchos diseñadores, exitosos como profesionistas, fueron estudiantes problema, no se titularon nunca e incluso algunos no terminaron los estudios profesionales. Dice Arieti: "Unos cuantos adolescentes empiezan a pensar que su propio desarrollo personal continuará si buscan más allá de lo que les parece una realidad restringida y mezquina."

No quiero decir con esto que para ser un buen diseñador deba uno de olvidarse de los estudios. Nada más alejado de la realidad. Sin embargo, no deja de ser curioso que personas aparentemente incapaces de insertarse en un sistema académico, puedan desarrollarse profesionalmente sin mayores problemas.

Aunque limitada, la información anterior ya nos permite retomar, al menos parcialmente, los cuestionamientos presentados al inicio de este capítulo y ensayar una posible respuesta:

Podemos aventurar que toda la gente nace con un potencial creativo, de hecho, el maestro Juan Acha nos dice: "Todo nos conduce a un principio evidente: el

1 Arieti, Silvano. La Creatividad. La síntesis mágica.

48

hombre -salvo excepciones- nace con la capacidad creativa para ejercer todas sus facultades... "2 Sin embargo, ese potencial parece disminuir de manera inversamente proporcional al crecimiento de las personas. Esto se debe, básicamente, a la necesidad de un niño de responder a las expectativas de conducta predeterminadas por el medio familiar, primero, y social después.

Obviamente, las normas rígidas se oponen diametralmente a las respuestas espontáneas que generan las personas creativas y éstas se ven forzadas a restringirse para ser aceptadas. Desafortunadamente, esta restricción se vuelve una forma de supervivencia social y por lo mismo acaba siendo permanente. Citando a Freire: "Una de las grandes -si no la mayor- tragedias del hombre moderno es que hoy, dominado por la fuerza de los mitos y dirigido por la publicidad organizada, ideológica o no, renuncia cada vez más, sin saberlo, a su capacidad de decidir."3 y Novaes: "... si miramos alrededor podremos ver que la civilización no sólo demuestra poco interés por las experiencias sublimes, así denominadas por Maslow, sino que hasta tiende a reprimirlas."4

Ahora bien, algunas personas conservan su actitud creativa mientras que otras aparentemente la pierden. ¿Por qué? Las respuestas pueden ser muchas, pero me limitaré a dos que considero las más comunes. La primera se referiría a las personas que nacen y se desarrollan en medios que valoran, estimulan y protegen el potencial creativo (no todo es negro). La segunda respuesta, desgraciadamente mucho más común, creo yo, se refiere a aquellos individuos que logran resistir la fuerte presión externa conservando más o menos intacto su potencial creativo a costa de un aislamiento social, "Los niños que se atreven a imaginar, que no siguen mansamente el sendero hollado, por desgracia constituyen un problema para los maestros que se sienten más a sus anchas siguiendo las recomendaciones prescritas"5 dice Arieti. El aislamiento social que sufren estos alumnos varía en intensidad de acuerdo a su contexto puede tener efectos desastrosos en el desarrollo estructural del individuo.

Todo lo anterior nos permite arribar a las siguientes conclusiones:

- 1 Arieti, Silvano. La Creatividad. La síntesis mágica.
- 2 Acha, Juan. Introducción a la creatividad artística.
- 3 Freire, Paulo. La educación como práctica de libertad.
- 4 Novaes, María H. Psicología de la aptitud creadora.

49

1.- La creatividad, cualidad o característica del ser humano vista como forma de vida es inherente a toda persona, es decir, toda la gente tiene en sí misma un potencial creativo. "En años recientes se ha manifestado una tendencia... a subrayar la idea de que la creatividad no es un atributo exclusivo de los grandes hombres, sino de cada ser humano."¹

2.- La creatividad como experimentación y búsqueda de soluciones implica que un problema a solucionar sea apropiado por y congruente con la persona. Esto es, la persona debe entender el problema dentro de su propio contexto de vida. "Una condición para que se inicie el autoaprendizaje es que el alumno se enfrente con aquellos problemas que percibe como reales. ...a menudo existe cierta resistencia frente a la idea de ser responsable por el propio aprendizaje, pero gradualmente se aprovecha esta oportunidad y se la utiliza más allá de las propias expectativas."⁴

3.- La creatividad implica, como génesis individual, tantas posibles soluciones a un problema como gentes haya para abordarlo. Por lo tanto, la creatividad no es dable en un medio en el cual se impone un problema y se exige una solución determinada como correcta. "... debemos interpretar la conducta creadora teniendo siempre en cuenta el conjunto de las condiciones estimulantes, de los factores de la propia energía individual y de las posibilidades de variaciones de la conducta, correspondiendo siempre a una individualidad que podría ser representada por un punto dado en una característica o rasgo donde nadie ocuparía exactamente la misma posición, es decir un lugar singular 'en el espacio'".⁵

4.- La creatividad no se enseña ni se desarrolla. Se favorece en un medio propicio que se caracteriza esencialmente por la libertad, la confianza y el respeto. En su libro Rogers plantea un conjunto de cualidades deseables en un facilitador de aprendizaje: Autenticidad, aprecio, aceptación, confianza y

¹ Arieti, Silvano. La Creatividad. La síntesis mágica.

⁴ Novaes, María H. Psicología de la aptitud creadora.

⁵ Rogers. Carl L. Libertad y Creatividad en la educación. (En la década de los 80's)

50

empatía.⁵

5.- La creatividad, por lo mismo, puede manifestarse por momentos o en situaciones específicas.

⁵ Rogers. Carl L. Libertad y Creatividad en la educación. (En la década de los 80's)

51

52



CAPITULO 7
UN MODELO DE APRENDIZAJE
ALTERNATIVO
O ¡A QUE SI SE PUEDE!

53

54

Capítulo 7

Un Modelo de Aprendizaje Alternativo

o ¡A que sí se puede!

Dado que en particular, la Escuela Nacional de Artes Plásticas alberga tres carreras que dependen substancialmente de la creatividad, me parece primordial la aplicación de un sistema adecuado a las necesidades específicas de una población estudiantil que se caracteriza, me atrevo a decir, por un enorme potencial creativo que se encuentra a menudo, parcial o totalmente bloqueado.

Debo confesar que este sistema en gran medida fue, inicialmente, fruto de mi experiencia como estudiante y... de mi intuición.

Posteriormente me apoyé en un psicólogo y en una pedagoga (excelentes amigos y profesionistas) para modificar y pulir cosas.

El último recurso que llegó a mí fue el material editorial, que no sólo me brindó nuevos elementos, sino también y sobre todo, un soporte teórico que me permitió constatar, a partir de diversas fuentes y experiencias, la validez de mi modelo de trabajo.

Cuando comencé este proyecto tuve que partir de la estructura temática que manejaba el maestro anterior, ya que los grupos (dos de primer semestre) me fueron asignados en semestre par, es decir, a mitad del año lectivo.

Sin embargo, a pesar de sostener la estructura teórica del curso, decidí observar además, un conjunto de principios elementales de relaciones que son los que se enumeran a continuación:

1º Reducir la imposición de autoridad total del maestro.

2º Tratar de contemplar a los alumnos como seres individuales y con capacidades específicas.

3º Eliminar el sistema de control que significan las listas de asistencia y los retardos.

4º Permitir la participación del alumno en sus evaluaciones.

Debo decir que esta primera experiencia tuvo resultados sumamente irregulares. A pesar de que en el aspecto académico los estudiantes cubrieron sus necesidades básicas, el sistema resultó francamente caótico.

Tratando de hacer una recapitulación objetiva de manera conjunta con los alumnos, pude llegar a la conclusión de que las principales causas del problema fueron las siguientes:

1ª Desconfianza de los estudiantes hacia el profesor.

2ª Inexperiencia del profesor.

3ª Inseguridad del profesor en el sistema.

4ª Inseguridad de los estudiantes en sí mismos.

Creo que las palabras de uno de los jóvenes durante la evaluación final del curso, son la expresión concluyente de lo anterior. "Quizá lo que pasó es que el maestro X nos tenía acostumbrados a darnos tarea y mandarnos a casa... de repente llegas tú y nos ponemos a trabajar aquí, en el salón, para ver lo que hacemos y además nos dejas hacer lo que queramos... no pasas lista... creo que nos confundimos mucho".

56

A pesar de todo, para el siguiente periodo escolar decidi mejorar el modelo, pero seguir en la misma línea. Creo que valió la pena. Los resultados fueron esta vez, mucho más alentadores.

El modelo está lejos de ser óptimo. De hecho, creo que nunca lo va a ser. Sin embargo, debo decir que es altamente gratificante constatar que, al término del año escolar, los estudiantes:

- A) Liberan su creatividad.
- B) Confían en su trabajo.
- C) Se valoran como seres humanos.
- D) Trabajan por decisión y disfrutan su trabajo.
- E) Respetan y son sensibles y críticos ante su trabajo y el de los demás.
- F) Son conscientes de su nivel y de sus puntos débiles.
- G) Están abiertos a la crítica y a la retroalimentación.

Creo necesario aclarar que me estoy refiriendo a sólo una parte del grupo total que, dependiendo del grupo específico y del semestre cursado, varía entre el 80 y el 95 por ciento del total de alumnos inscritos en cada uno. Porcentajes que, por lo demás, son quizá similares a grupos con sistemas tradicionales de enseñanza. Sin embargo, considero que los siete puntos arriba señalados justifican plenamente el intento.

Actualmente, el sistema tiene como objetivo facilitar el desarrollo:

57

- 1.- De la autoestima del alumno
- 2.- De la confianza en sí mismo
- 3.- De la confianza en los demás
- 4.- Del sentido crítico ante su realidad
- 5.- Del respeto a su trabajo y al de los demás
- 6.- De su responsabilidad sobre su propia formación
- 7.- De su capacidad para trabajar en equipo
- 8.- Del placer de jugar
- 9.- Del gusto por construir (diseñar)

Ahora bien; ¿cómo llegar a estos objetivos?

Existen ya claramente definidas una serie de premisas fundamentales que facultan el desarrollo del clima necesario para un adecuado trabajo dentro del taller:

Las premisas

- 1.- Modificar el concepto de autoridad.

Modificar el concepto de autoridad no es fácil. Implica reconocerse ante los alumnos como un ser humano, limitado y falible. Esto resulta peligroso, pues los alumnos rebasan los límites y se nos ponen excesivamente cerca, en todos sentidos e incluso a menudo nos ponen a prueba, sobre todo al inicio del curso, cuando el estudiante llega con una convicción casi literal de "el maestro es el enemigo".

58

Creo sin embargo que el principal obstáculo a la modificación del concepto de autoridad, es justamente, el placer que parecen sentir algunos maestros al detentar justamente esa autoridad.

Quisiera abundar un poco en aquello a lo que me refiero cuando hablo de modificación del principio de autoridad. Al margen de que con cada estudiante este proceso puede tener enfoques y resultados diversos, podría decir que, en términos generales la autoridad sufre una transformación o, mejor dicho se desplaza dentro de la escala de valores del estudiante. Básicamente, uno pasa de ser una autoridad legal absoluta a una autoridad de carácter mas bien moral. Uno ya no es sustentado por una estructura externa (los lineamientos y estatutos académicos) sino por una estructura interna (los principios del alumno).

2.- Eliminar los controles impositivos sobre el alumno.

Eliminar los controles impositivos sobre el alumno significa, en este contexto, desechar listas de asistencia, retardos, "puntos extras", e incluso calificaciones específicas por trabajo otorgadas por el maestro. Sin embargo y contra lo que se pudiera suponer, esto no ha significado mayor problema salvo quizá, un poco, en lo tocante a puntualidad (que por lo demás parece ser parte de la idiosincracia nacional). De hecho, en cuanto a las asistencias, por ejemplo, descontando a la gente que por una u otra razón abandona los estudios, podría decir que prácticamente el total de los alumnos completa un 90 % de asistencias a lo largo del curso. No hay que perder de vista que ésta es una premisa delicada porque implica necesariamente que el alumno sea consciente y responsable de su proceso de aprendizaje.

3.- Depositar en el alumno la responsabilidad sobre su formación.

Esta premisa implica la necesidad de que el alumno cobre conciencia de su formación en función de sus necesidades. Es decir, el estudiante debe conscientizar el por qué de su asistencia a la escuela, del aprendizaje como un instrumento para el propio desarrollo y de la importancia de asumir este aprendizaje como algo propio.

59

4.- Facilitar la participación en clase.

Entiendo la participación en clase como las discusiones, pláticas, explicaciones, bromas y quejas que se derivan o generan en el seno del taller. Desde luego, prácticamente se elimina el sistema de pregunta-respuesta pero, sobre todo hay dos cosas que rigurosamente evito en las sesiones:

a) La pregunta impositiva. (A ver usted, el de atrás, ¡conteste!)

b) La respuesta preestablecida. (pregunta "a" = respuesta "b", con puntos y comas).

5.- Manifestar juicios de valor, no burla o rechazo.

Originalmente yo exigía una actitud de respeto ante los trabajos y las personas. Después me di cuenta de que los grupos determinan naturalmente, una vez en libertad, sus propias pautas de conducta interna así como sus niveles de respeto. Creo, no obstante, que ya en el rol de autoridad moral, la actitud que uno observe para con los alumnos es muy importante como influencia para las relaciones y conductas que éstos determinan a nivel grupal. Por lo mismo es muy importante que el asesor sea capaz de expresarse sobre el trabajo del alumno con respeto y objetividad.

6.- Exponer los trabajos acabados de los alumnos en clase.

Esta actividad facilita la retroalimentación, la expresión verbal (toda vez que la exposición implica la explicación de los trabajos), y genera competencia. Sin embargo, es muy importante contemplar dos cosas en relación a este tipo de actividad:

a) Los trabajos nunca deben ser clasificados como buenos o malos.

b) Hasta el trabajo más pobre debe ser rescatado a partir de los aciertos que contenga, sin omitir los errores. Esto significa que al estudiante no se le debe mentir ni ocultar nada, pero tampoco se le debe destruir.

60

7.- Trabajar libremente en clase.

El trabajar libremente en clase implica la necesidad de ser flexible y paciente como profesor. Este tipo de trabajo permite el mejoramiento de la comunicación y la experimentación. Para ello, se busca que los estudiantes asuman el taller como suyo. Por esto mismo, no existen prácticamente restricciones de ningún tipo. Durante las sesiones de trabajo los muchachos pueden platicar, escuchar música, comer, cambiar de lugares, probar materiales, salir, entrar, jugar o... simplemente no hacer nada.

Existen unas pocas normas, usualmente aprobadas por consenso, que tienen por objeto no obstruir los procesos individuales. Como ejemplo podríamos citar que, dado que el salón es pequeño y con poca ventilación, no se permite fumar dentro; si los estudiantes utilizan una reproductora de cassettes, los cassettes disponibles se dividen entre el tiempo calculado de trabajo; nadie molesta a alguien que esté trabajando; en fin, son reglas que, a veces, se proponen y se votan. En otros casos son asumidas tácitamente por todo el grupo.

8.- Propiciar y permitir la flexibilidad como propuesta de desarrollo.

La flexibilidad en las reglas es estimulada, en primer lugar, porque facilita el desplazamiento del principio de autoridad. En segundo lugar, permite al alumno preocuparse más por la experimentación que por obtener un resultado pedido para satisfacer a un maestro. En tercer lugar, la experimentación libre permite o estimula mejor dicho, el afloramiento de la capacidad creativa.

Es importante, al hablar al alumno sobre su trabajo, especialmente si éste es el resultado de la experimentación, señalar los posibles aciertos y errores cometidos desde el punto de vista funcional.

Esto permite al alumno analizar su trabajo con una mayor objetividad, aprendiendo a "filtrar" sus ideas para darles funcionalidad sin restarles creatividad.

He aprendido que los alumnos tratados con respeto aceptan fácilmente opiniones y críticas y las aprovechan para mejorar su trabajo y además, al poco

67

tiempo de trabajo en el taller, son capaces de discriminar entre las sugerencias que reciben tomando sólo las que consideran de valor y desechando las demás a partir de las necesidades específicas de justificación de su trabajo.

Como cierre de este punto y de este capítulo quisiera incluir aquí un par de textos de María Novaes que parecen sintetizar y a la vez validar todo lo escrito hasta ahora. "Maslow atribuye, igualmente, a la personalidad creadora la posibilidad de una mayor aceptación de sí misma, que la lleve a una mayor aceptación de la realidad" y "La personalidad creadora es más receptiva respecto de las informaciones, acepta el riesgo de equivocarse, observa estilos cognocitivos propios, como el conceptual y el perceptivo, los cuales adaptan sus conceptos a las percepciones y a las informaciones, y el categorial, que reformula las experiencias que, según el tipo perceptivo, son más o menos creativas".¹

¹ Novaes, María H. Psicología de la aptitud creadora.

Capítulo 7.1
La estructura básica

Este modelo contempla tres áreas esenciales para la formación integral del diseñador gráfico. Estas líneas son el soporte y el medio fundamentales que sustentarán su desarrollo hasta un nivel profesional.

Las tres áreas a las cuales me refiero son las siguientes:

TALLER DE DISEÑO I Y II		
CREATIVIDAD área afectiva	TEORIA área cognitiva	PRACTICA área psicomotriz

Sin embargo, y dado que el presente trabajo está concebido para un año escolar (dos semestres) y aunque en cualquier trabajo gráfico están implicadas las tres áreas, la demanda* hacia el alumno varía y se podría decir que cada área "entra" en un momento más o menos determinado aunque con una secuencia muy definida dentro del proceso formativo del alumno.

Este proceso se puede representar de la siguiente manera:

AREA	PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE
PRACTICA		
TEORIA		
CREATIVIDAD		

DEMANDA*

* la demanda, en el caso del presente modelo adquiere características de propuesta o sugerencia.

Las áreas

Dentro del aspecto de la práctica, se busca que el alumno adquiriera un conocimiento básico, lo más amplio posible, sobre los diversos materiales y sus posibilidades, así como las del equipo elemental de trabajo del diseñador gráfico. El objetivo es que el alumno desarrolle un juicio crítico para seleccionar sus materiales y técnicas de manera acorde a las necesidades implícitas de cada trabajo que enfrente. Asimismo, se busca proponer ejercicios que le permitan desarrollar las habilidades psicomotrices necesarias para abordar con seguridad el manejo de los instrumentos de trabajo así como el de los materiales.

En el aspecto teórico se facilitará, buscando vincular los ejercicios en clase con una realidad práctica, que el alumno valore y apropie el conocimiento teórico básico de diversas tendencias sobre los elementos del diseño, a fin de que sea capaz de concretar conceptos propios que le permitan, a su vez, desarrollar, sustentar y justificar estructural y funcionalmente sus trabajos.

Como se puede ver, tanto el aspecto práctico como el teórico, contemplan el desarrollo de una individualidad de origen y colectiva en su aplicación y un juicio crítico en el estudiante; estas cualidades, así como otras que mencionaremos más adelante, tienen una fuerte vinculación con la creatividad, vista ésta como un proceso de desarrollo individual. Sin embargo, como se pudo ver en el capítulo anterior, existe todo un trabajo implícito en las sesiones que busca el afloramiento de la capacidad creativa.

Fundamentalmente, lo que se busca con este trabajo, es, de manera concreta:

- 1.- Facilitar la recuperación de la creatividad en el alumno
- 2.- Poner al alumno en contacto con su creatividad
- 3.- Que el alumno maneje su creatividad.

64

Capítulo 7.1

Tres sesiones a modo de ejemplo

A riesgo de parecer reiterativo debo insistir en el hecho de que este modelo no es una receta. Es tan sólo una propuesta para trabajar de manera diferente con los estudiantes a partir de entenderlos como personas hechas y derechas; personas con un carácter, con una *personalidad* propia. Personas que no deben ser calificadas prejuiciosamente como irresponsables, holgazanas o tontas por el hecho de que son estudiantes.

Creo firmemente que cualquier profesor, maestro, catedrático o, como prefiero llamarlo yo, facilitador de aprendizaje, que tenga bien claro que los alumnos son personas, con defectos y virtudes pero personas como él mismo lo es, teniendo este hecho bien presente en todos y cada uno de los momentos en que interactúa con ellos, podrá crear dentro de su salón de clase una relación más humana y por ende, más alimenticia... más total, con las consiguientes ganancias para todos (el asesor también se beneficia).

Así pues, este capítulo pretende mostrar, más que un trabajo hecho en clase, una relación dada en clase. El cómo funcionan, dentro de una sesión de trabajo, las premisas que servirán de modificadores en la relación asesor-estudiante. En los ejemplos siguientes menciono dos asesores o facilitadores de aprendizaje. Esto se debe a que considero mucho más positivo el trabajo con un asesor y un asesor adjunto que el trabajo con un solo asesor debido sobre todo, a las dimensiones de los grupos. Por otra parte, durante tres de los años que he trabajado con el modelo, he tenido la fortuna de trabajar con asesores adjuntos (normalmente exalumnos que conocen el modelo) y encuentro esto sumamente enriquecedor.

65

1er ejemplo.

Dinámica de integración grupal o La lluvia de limones

Objetivos

- 1.- Poner al estudiante en contacto con su carácter individual
- 2.- Mejorar la interacción del grupo así como su comunicación interna
- 3.- Estimular la autovaloración de las capacidades de cada estudiante
- 4.- Demostrar en que consiste la involucración con el trabajo
- 5.- Desarrollar un trabajo plástico expresivo que sirva al estudiante para explorar y expresar sus propias emociones

Este ejercicio es, en realidad, variante de una dinámica de interacción grupal de la década de los setentas. Sin embargo, no deja de sorprenderme cada año el resultado que se genera a partir de este ejercicio.

Normalmente se lleva a cabo entre la segunda y la tercera semana de curso y viene siendo algo así como el cierre de una etapa que se inicia el primer día de clases. Durante las dos o tres semanas previas a este ejercicio nos hemos dedicado, mediante diversos trabajos, casi exclusivamente a los siguientes puntos:

- 1º Adaptación del estudiante a la escuela
- 2º Introducción de los estudiantes al modelo
- 3º Conocimiento mutuo entre los miembros del grupo
(esto incluye al asesor)

66

Se mencionan dos o tres semanas porque los grupos, a partir de su carácter individual, pueden tardarse más o menos en cubrir las expectativas descritas en los puntos anteriores. Como es lógico suponer, la responsabilidad de los asesores se limita a facilitar el proceso, pero no pueden forzarlo (de hecho, el sólo intentarlo sería una acción bastante tonta).

Primera parte o la sesión previa

A estas alturas los estudiantes están ya "bien encanchados". Disfrutan las sesiones y tienen gran expectación respecto al trabajo en clase, así que en esta sesión les informamos escuetamente que se llevará a cabo un ejercicio de interacción grupal sin entrar en mayores detalles. Explicamos cuidadosamente eso sí, para mantener la expectación, que el ejercicio se realizará en la siguiente sesión y se les solicita llevar ropa cómoda, así como zapatos tenis. También se pide que el grupo se organice para llevar una reproductora de cassettes y música dinámica que agrade a todos. Se les indica además la necesidad de ser puntuales. Aclarando de manera específica que la puntualidad solicitada es requisito indispensable para llevar a cabo el ejercicio y no algún tipo de coacción para obligarlos a llegar temprano. Una vez que esto es explicado se fija una hora tope para el inicio del ejercicio, sin olvidar preguntar al grupo si está de acuerdo.

Por otra parte también les solicitamos material para trabajar; cartulinas, lápices, lápices de color, plumones pinturas acrílicas..., en fin, todo aquello que quieran utilizar para dibujar y pintar.

Segunda parte o cada cabeza es un mundo y cada mundo es un limón.

Lo primero que hacemos es disponer las mesas de trabajo en derredor,

67

pegadas a los muros, despejando el área central del salón de clases. Es importante que los alumnos hagan los movimientos del mobiliario y que el facilitador o los facilitadores participe activamente en ello mientras coordinan las acciones (no hay que olvidar que es posible que en un salón aledaño o justamente en el piso de abajo haya clases).

A continuación, mientras se instala la reproductora de cassettes y se organiza la secuencia de la música, invitamos a los estudiantes a ponerse cómodos. Algunos se sentarán sobre las mesas, otros en los bancos o hasta en el piso.

Independientemente de lo que hagan, los facilitadores procuramos no dar indicaciones directas y menos aún indicaciones que parezcan ordenes a menos que sientan que algún miembro del grupo se está aislando, en cuyo caso se le invitará, directa y discretamente, a integrarse al trabajo (normalmente, si un miembro del grupo está realmente reacio participar simplemente no se presentará).

A estas alturas del ejercicio ya la música debe estar sonando. Esta debe ser dinámica y moderna sin ser estridente, incluso debe sonar con un volumen bajo.

Acto seguido, iniciamos una etapa de sensibilización platicando con los estudiantes mientras se les reparten limones, (un limón por persona) y se comienza a hacer un simil entre los mismos y las personas, enfatizando como, a pesar de ser tan parecidos, son tan diferentes.

-...¡Bien! Esto que les estamos entregando, como pueden ver, es un limón. (risas) Un limón pequeño redondo y verde, como cualquier otro limón en el mundo; cualquiera otro de los quizá millones de limones que se cosechan cada año... Un limón común y corriente. Como se habrán dado cuenta, todos los limones que tienen en sus manos son completamente iguales... ¡iguales pero diferentes..!-

Mientras se lleva acabo esta sensibilización le sugerimos a los estudiantes

68

que mediante sus sentidos exploren su limón; que lo huelan, lo toquen y lo observen cuidadosamente, indicándoles que no deben hacer ninguna marca en el mismo.

-...De hecho, son tan diferentes como las personas. Ustedes por ejemplo, ¿Se han puesto a pensar que tan diferentes son entre sí? Pueden verse ahora... La mayoría visten mezclilla, pero en algunos es muy evidente la preferencia por los colores claros o los oscuros; o bien por algunos tipos de dibujos o estampados. Algunos más tienen en sus playeras imágenes de grupos de rock o promoción de lugares turísticos, lo cual ya nos dice un poco más sobre las preferencias o los gustos o la historia de cada quien; Y eso que solo estamos hablando de lo que podemos ver! Todos los seres vivos, incluso los más elementales presentan diferencias entre sí... Imagínense que tan diferentes podemos ser las personas que, además de un organismo tan complejo, poseemos memoria, recuerdos, sueños, proyectos, sentimientos... ¡Matizado todo por la historia personal de cada quien...!-

Esta etapa se prolonga lo necesario para que:

1º El estudiante se involucre con el trabajo

2º Conozca su limón

-...En estos momentos tienen en la mano un limón, cuando terminemos nuestra sesión, tendrán en la mano su limón...-

Cuando se considera que los estudiantes están suficientemente involucrados e identificados con su limón, formamos grupos arbitrarios de cuatro o cinco integrantes. A estos grupos se les invita a depositar sus respectivos limones en un recipiente cualquiera (una mochila, una bolsa, un suéter, etc.), revolverlos y después, a un mismo tiempo, buscar cada uno su limón. Una vez que todos han logrado recuperarlo, se propone repetir el ejercicio pero sin ver, es decir, valiéndose

69

únicamente del tacto.

Hasta aquí, normalmente el ejercicio no presenta ninguna complicación. Sin embargo, si llegara a suceder es muy importante que se solucione sin disminuir o humillar a ninguno de los estudiantes (lo que llega a pasar es que alguno de ellos no reconozca su limón, tomando uno equivocado).

El paso siguiente será reunir grupos de diez personas repitiendo las dos experiencias. Subsecuentemente los grupos se irán reintegrando hasta que sea toda la gente la que, de manera conjunta, realice el ejercicio. Para esto se monta una mesa de trabajo patas arriba sobre de otra. Dentro del marco conformado por los soportes de las patas se colocan todos los limones, acto seguido, se da una indicación para que todos busquen su limón al mismo tiempo. Está por demás decir que aquello se convierte en una verdadera revolución (quizá sea pertinente aclarar que este ejercicio ha sido realizado hasta por cuarenta gentes en un solo grupo). Sin embargo, puede aprovecharse de manera excelente para invitar a los alumnos a dialogar, si es que ellos mismos no lo han hecho ya. Con frecuencia los estudiantes más integrados y participativos tratan de organizar al resto de los participantes para que estos pasen por grupos a buscar sus limones o bien, forman una fila, o incluso comienzan a "rolar" los limones a fin de que estos pasen por las manos de todos los integrantes del grupo de modo que cada quien tenga la posibilidad de reconocer el propio y conservarlo mientras sigue pasando los demás.

Los facilitadores "cedemos terreno" cuando percibimos que los estudiantes comienzan a tomar en sus manos la organización de la actividad y nos limitamos a indicar los momentos de inicio y término de las diferentes fases, a controlar el volumen de la música... a coordinar, básicamente.

Al término del ejercicio práctico retomamos la sensibilización (los estudiantes están muy excitados pero también muy receptivos) dialogando con los participantes.

70

Es importante que todos los que quieran hablar sobre la experiencia lo hagan, aún cuando repitan cosas ya dichas por otros. También es importante invitar a los más tímidos a comentar su experiencia sin forzarlos. Para mí es muy importante en esta tercera etapa:

1.- Acentuar el simil entre los seres humanos y los limones a fin de que los estudiantes puedan comenzar a percibir su propia individualidad y originalidad como personas.

2.- Indicar el valor de la comunicación que, en este caso en particular, permitió llevar a término la actividad, como uno de los recursos más importantes con que se cuenta para enfrentar la solución de problemas en cualquier situación.

3.- Señalar la importancia que tuvo la involucración con el limón para conocerlo realmente e identificarlo entre los demás a fin de vincular este proceso con la actividad del aprendizaje y mostrarla como una posibilidad individual de desarrollo más que como una obligación o necesidad.

Acto seguido, invitamos a los estudiantes a pintar o dibujar interpretando su experiencia. Se les propone poner música (siempre que estén de acuerdo) Tienen entera libertad para salir, entrar, comer etc. Lo único que se procura es evitar que los inquietos distraigan a los que están trabajando.

A menudo ocurre que algún alumno se "mueve" tanto con la experiencia que requiere un mayor tiempo para elaborarla y por lo mismo no puede o no siente deseos de trabajar.

Para los facilitadores de aprendizaje, es importante tener la sensibilidad y el tacto para, primero, identificar a estos alumnos y segundo, buscar comunicarse

71

con ellos. Si conseguimos esto (lo más difícil) optamos por una de las siguientes propuestas que, desde luego, no son las únicas posibles aunque si las más factibles:

1.- Invitar al alumno a trabajar

2.- Escucharlo (a veces quieren hablar de una manera un poco más privada)

3.- Proponerle salir por un rato

4.- Sugerirle la posibilidad de retirarse

Tercera parte

o vamos a conocernos mejor.

La sesión siguiente se dedica por completo a la revisión de los trabajos que como se habrá visto en los capítulos precedentes, es muy poco ortodoxa.

-¡Bien jóvenes! Por favor peguen sus trabajos en la pared del fondo...-

En medio de un gran bullicio la pared comienza a cubrirse de manchas multicolores (predominantemente verdes por obvias razones).

- ¿Terminaron? De acuerdo. ¿Alguien quisiera decirnos algo sobre su trabajo?-.

A veces alguien levanta la mano. En otras ocasiones, el asesor o el asesor adjunto seleccionan un trabajo preguntando por el autor, a quien se invita a explicar algo sobre su trabajo. Se le da entera libertad para hablar de su experiencia. Algunos hablan de la técnica; otros de la experiencia de encontrarse con su limón y algunos

72

más hablan de su propio sentir como individuos.

Creo fundamental no forzar a nadie a hablar, pero es preciso también tener presente que muchos de los estudiantes requieren y esperan un poco de insistencia (que variará en cada caso) para decidirse a hablar. El único parámetro de que disponemos para insistir o dejar de hacerlo es nuestra sensibilidad ante las palabras, reacciones y acciones del estudiante. Y esta sensibilidad siempre será producto de la involucración que exista entre los estudiantes y los facilitadores.

-Este trabajo me confunde un poco... ¿De quién es?- Alguien levanta timidamente la mano.

-¿Quisieras decirnos algo sobre tu trabajo?- El estudiante mira nervioso hacia los lados, sonríe negando con la cabeza. Continúo; -Bien si no tienes deseos de hacerlo, no lo hagas, no te preocupes. ¿Alguien más quisiera hablarnos de su experiencia?- Otro estudiante levanta la mano con cierta timidez. -Gonzalo, bien. ¿Qué nos quieres decir sobre tu experiencia con el trabajo?- El estudiante expresa brevemente una opinión sobre el ejercicio y al término de su explicación le pedimos que seleccione un trabajo de la pared. El autor del trabajo seleccionado a su vez expondrá (solamente si lo desea) su opinión y luego seleccionará otro trabajo y así sucesivamente hasta terminar con todos. Cabe señalar que aunque tienen la libertad de no hablar, la gran mayoría lo hace y de hecho desea hacerlo. Las respuestas son de lo más variado y esto, creo, es algo que nos enriquece a todos. Estas son algunas de las opiniones que se han vertido en el taller sobre el ejercicio:

"Salí feliz de esa sesión, asegurando que el limón que llevaba en la mano era el que me dio Omar al inicio de la clase(?)... Decidí a partir de ese día dejar de ser una de las "pesadas" del grupo..."

"El establecer una relación entre el tacto y la textura y forma del limón que a uno le tocó y lograr diferenciarlo del resto de los limones es una experiencia por demás gratificante, ese vínculo que se crea entre nosotros y el limón en total

73

obscuridad y ante muchos otros limones es el que me hizo descubrir cuan importante es nuestra sensibilidad y la necesidad de desarrollarla"

"Nos repartieron los limones al azar por lo que no quedé muy conforme con el que me tocó pues era un poco pequeño y bastante amarillo en lugar de verde... ..lo frotaba con las manos; me dijeron que debía conocerlo bien... La primera vez que se fue con sus iguales, hice trampa para recuperarlo. ...en su segunda partida logré sacarlo sin hacer trampa. ...y se fue al tercer encuentro de limones sin que yo me sintiera segura... Finalmente lo encontré y fue entonces que descubrí que le tenía un gran afecto a este limón."

"Al final de la práctica, cuando te dedicas a identificar "tu limón" y sabes como es , que textura y aspecto tiene... cual es, te das cuenta de que cada limón es como una persona, que cada uno es diferente y tiene su individualidad... realmente es como dicen; *Cada cabeza es un mundo*".

Creo que éstas opiniones, solicitadas por escrito a algunos alumnos, bastan para ejemplificar el cúmulo de emociones que se mueven durante la experiencia.

Indudablemente, cada uno de los participantes obtiene, en un plano muy individual, una experiencia en función de su apertura y sus estructuras, una experiencia profunda que no estoy en posibilidades de medir, tanto por lo limitado de mis conocimientos como por lo subjetivo de aquella. Sin embargo, algo mucho más evidente es que la gran mayoría de los estudiantes involucrados encuentra el ejercicio altamente significativo en un plano grupal y por lo menos dentro del taller adquieren una dimensión algo diferente. Podría decir que aumenta sensiblemente la autoconfianza y la confianza en los compañeros, por ende, la capacidad de integración. En ocasiones a nivel de la mayor parte del grupo, en ocasiones a nivel de los subgrupos que se empiezan a formar, pero sin duda, siempre se da.

74

2º ejemplo.

Introducción al color

o ¿De colores? ¡Si! ¡De colores!

Objetivos

- 1.- Facilitar al estudiante el contacto con su carácter individual dentro de la colectividad
- 2.- Estimular la capacidad de interacción de cada estudiante
- 3.- Orientarlos y apoyarlos en la elaboración de un modelo metodológico básico
- 4.- Desarrollar un trabajo plástico expresivo que sirva al estudiante para explorar y conocer las posibilidades del color como un elemento comunicacional

Esta sesión ha cambiado a lo largo de los semestres en que ha sido aplicada. Originalmente, yo proponía que los ejercicios fueran estrictamente gráficos, ya que de esta manera consideraba que me ceñía más a las expectativas del programa. Sin embargo, mi di cuenta de que esto podría resultar limitante para algunos alumnos y en ocasiones hasta aburrido para el grupo en su totalidad.

Voy a explicar el trabajo que se hace en el taller para aclarar un poco lo dicho en el párrafo anterior. El ejercicio en realidad se divide en dos partes que se pueden desarrollar simultáneamente o secuenciadas. Las dos partes del ejercicio son las siguientes:

- 1.- El sólido de color
- 2.- Conducta del color

75

Primera parte o la sesión previa

-¡Hoy vamos a darnos cuenta de todo lo que sabemos sobre el color! A ver... por principio de cuentas, ¿Qué es color?- La pregunta a bocajarro sorprende a los estudiantes que, no obstante, comienzan a intercambiar miradas entre ellos aceptando el desafío.

-¿Que es color en que sentido?- me devuelve una voz.

-En cualquiera, hablemos sobre colores...-

-Bueno.. yo creo que el color es una característica de las cosas.- dice alguien.

-¡Es una sensación!- agrega otro.

-¡El aspecto exterior de lo que vemos!-

Las respuestas se desatan en cascada mientras las voy anotando en el pizarrón, algunas son reiterativas o variables sobre una anterior, sin embargo cuando el alud cesa, insisto, -¿Qué más?-

Considero necesario observar con detenimiento a los estudiantes para descubrir a las personas que quieren hablar pero necesitan apoyo.

-A ver María**, ¿Quieres agregar algo?-

La estudiante sonríe nerviosa y agrega tras un momento de vacilación;

-¡Los colores son sustancias que sirven para pintar!-

-¡Muy cierto!- reafirmo.

Creo que la reafirmación es sumamente valiosa para estos jóvenes, pero sólo se debe hacer cuando la opinión es valedera. De otro modo el estudiante se sabe engañado y pierde el interés. No obstante, si la opinión es incorrecta o mal enunciada (A veces la opinión es solo mal expresada) se dedican siempre unos momentos a dialogar con el estudiante para analizar en conjunto la opinión a fin de demostrarle, en su caso, por que no es correcta sin menospreciarlo, ofenderlo o humillararlo. Sí, en cambio, buscando lo positivo de su participación para

**Todos los nombres que puedan ser citados son ficticios.

76

reconocerle un valor y reafirmarle desde esta posición.

Cabe señalar que desde que las respuestas comenzaron, inició también un conato de polémica, así que cuando las opiniones cesan, me dirijo a la primera escrita en el pizarrón y señalándola pregunto;
-¿Quién está de acuerdo con esto?-

Como es lógico suponer la polémica estalla de inmediato. Los dejo discutir un rato y luego señalo otro enunciado con idénticos resultados. Procedo de la misma manera con varias de las opiniones escritas permitiendo la polémica pero sin intervenir en ella excepto para cambiar de texto. Aunque algunos estudiantes me miran esperando una respuesta, evado responder y en cambio, voy escribiendo de entre todo lo que los muchachos dicen palabras importantes (conceptos más definidos que brotan en la discusión). Finalmente, levanto los brazos y pido silencio para calmar un poco los ánimos. Los estudiantes curiosos rápidamente callan a los que aún discuten. Aprovechando este momento, completo rápidamente en el pizarrón una lista de conceptos referentes (matiz, brillantez, colores luz, etc.)

-¡Bien! Como habrán podido ver, saben ustedes del color mucho más de lo que se imaginaban al inicio de esta sesión. Sin embargo, para que el color realmente sea la herramienta que necesitamos como diseñadores, sin duda necesitamos conocerlo un poco más. Así que les invito a anotar este listado de conceptos y a visitar nuestra maravillosa biblioteca para investigarlos. Pueden tomar las notas que deseen aunque, como en las ocasiones anteriores, no tienen que entregar un reporte escrito ni van a presentar examen, igualmente pueden investigar en equipo o de manera individual.-
Acto seguido, les dicto una pequeña bibliografía sobre el color y cerramos la sesión.

77

Segunda parte

o vamos a pintarnos de colores.

Al inicio de la sesión, le asigno un número de manera arbitraria a cada estudiante, del uno al cinco repitiéndolos hasta que cada quien tiene su número. Acto seguido, los divido por equipos, (los unos, los dos, los tres, etc.) y damos un tiempo de común acuerdo para clarificar, dentro de cada equipo, los conceptos que se investigaron.

Durante ese tiempo tanto yo como el asesor adjunto nos dedicamos a movernos entre las diferentes mesas escuchando las discusiones y aprovechando para orientarlas.

Algunos estudiantes habrán estudiado más, otros menos, unos lo toman con seriedad mientras que otros lo pasan muy divertidos... Sin embargo, prácticamente todos participan. Al término del tiempo establecido suspendemos la sesión y anoto los términos en el pizarrón.

-¿Quién quiere decirnos qué es color primario?- preguntamos al aire.

Un estudiante levanta la mano y refiriéndose a su equipo, dice, -para nosotros color primario es aquel que no se puede obtener de la mezcla de otros colores.-

-¿Están de acuerdo?- pregunta el asesor adjunto dirigiéndose al resto del grupo.

Como es lógico, algunos están de acuerdo y otros no, así que me dedico a anotar todas las respuestas diferentes que surgen de los equipos (cada equipo solo debe concluir una respuesta para cada término). Durante este proceso me dedico cuidadosamente a aislar las palabras confusas o erróneas para solicitar a los estudiantes que las aclaren. El resultado de este proceso es una caótica lluvia de ideas dirigida por el facilitador para evitar que los jóvenes se enreden o confundan, pero sin darles respuestas concretas, salvo en los casos en que considero esto estrictamente necesario.

78

Normalmente esto ocurre en una de las siguientes situaciones:

- 1.- Cuando los estudiantes se sustentaron en diferentes teóricos para establecer sus conceptos
- 2.- Cuando un concepto fue mal interpretado por algún equipo

Para los facilitadores, es crucial respetar todas las opiniones sin importar de que autor partieron los estudiantes para obtener sus conclusiones, sin embargo, es también sumamente importante poner énfasis en la existencia de diferentes teorías y de diferentes autores a fin de evitar que se casen con un bloque de conceptos.

-Podemos ver que aquí tenemos dos conceptos diferentes... ¿Quién está de acuerdo con éste?- Pregunto señalando uno de los enunciados en el pizarrón (parte del grupo levanta la mano).

-De acuerdo... ¿Quién está de acuerdo con este otro?- digo, señalando ahora otro enunciado que se refiere a lo mismo pero que evidentemente proviene de un texto diferente (otra parte del grupo levanta la mano).

-Bien... pues les tengo una sorpresa. ¡Todos tienen razón!-

El grupo estalla en risas incrédulas, así que aprovecho para abrir un paréntesis;

-Si, efectivamente, todos tienen razón, lo que sucede es que los que están de acuerdo con el primer enunciado se documentaron en el libro "A", mientras que los que están de acuerdo con el segundo, sin duda se abocaron al libro "C" o al "D". Esto es muy importante y es igualmente importante que ustedes se den cuenta de estas posibilidades que se nos van a presentar a cada rato. A ver, ¿Quién tiene razón? ¿El autor de "A" o el autor de "C"?-

Los estudiantes comienzan una vez más a discutir.

-¡Bien! ¡Bien! Tranquílense. Tratemos de ser objetivos. Yo creo que, por lo pronto, ninguno de nosotros está capacitado para determinar que autor está bien y

79

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

cual otro está equivocado. Pienso que lo más importante es que quizá de acuerdo a nuestras ideas o nuestra filosofía o incluso conforme a nuestro razonamiento lógico, podemos identificarnos con un autor en particular. Sin embargo, esto no descalifica a los demás. Veamos un ejemplo. Ustedes ya investigaron que es un sólido de color, ¿Qué forma tiene?-

-Es un cubo... -

-¡Una esfera!-

-No. Es un cono doble-

-De acuerdo. Como pueden ver, en este caso también tenemos varias respuestas y cada una tiene su justificación teórica. Podremos inclinarnos por una en particular pero no podemos desaparecer arbitrariamente a las otras. Así pues; ¿Qué hacemos?

Durante un rato continuo el diálogo con los estudiantes a fin de facilitar el arribo a algunas de las siguientes conclusiones (a veces son más, a veces son menos, dependiendo de la interacción lograda con el grupo).

1.- La importancia de la investigación dentro del proceso del aprendizaje

2.- La posibilidad de la existencia de varios puntos de vista correctos sobre un tema dado

3.- El concepto de empatía

4.- El valor de la comunicación en el proceso como un recurso

Una vez que las conclusiones son establecidas, cierro el paréntesis y continuamos con el tema hasta agotar los enunciados, lo cual se logra una vez que los mismos son comprendidos y asumidos dentro de una estructura móvil y variable; susceptible a los cambios provocados por la investigación y el desarrollo de las disciplinas humanas. Agotados los temas, abordamos el trabajo práctico.

-Si no quedan más dudas, vamos a hablar de los trabajos correspondientes a

80

este tema. El primero de ellos es, justamente, el mencionado sólido de color.

En lo que respecta al sólido de color, en un principio yo solicitaba que el sólido fuese, en todos los casos, el cubo de Hickethier (que además debería ser del mismo tamaño para todos los estudiantes). Después me di cuenta de que esto no les daba oportunidad de experimentar su potencial creativo. Así que modifiqué mi esquema.*

-El trabajo requerido para cubrir el tema es el cubo que será de treinta centímetros por lado y de veinticinco divisiones por cara, lo cual nos da aproximadamente ciento treinta tonos diferentes. Ahora bien, el requerimiento es el cubo, pero la propuesta es cualquier sólido tridimensional... ¡Excepto un cubo!-

Ante la mirada atónita de los estudiantes, explicamos;

-¡Un sólido cualquiera! La única condición es que tenga cien tonos diferentes, pero puede tener cualquier forma, un volumen al que ustedes puedan dividir en cuadritos u otras fracciones pequeñas para llenarlo de colores. Para que tengan una idea más clara de lo que les estamos proponiendo, les puedo decir que entre los trabajos que han presentado en otros semestres están aviones, esculturas, playeras, esferas, titeres, zapatos, juegos y multitud de cosas diferentes que se me escapan de la memoria en estos momentos... -

-No tienen que decidir en estos momentos lo que les gustaría hacer. Pueden pensarlo y traer su proyecto para la siguiente clase. No se preocupen de la distribución de los colores, eso lo platicaremos con cada uno de ustedes de acuerdo al trabajo que decida hacer.

En la presentación del sólido de color, como mencioné dentro de los párrafos anteriores, ha habido presentaciones de lo más diverso que incluyen, al margen de las ya mencionadas; un huevo (con más de 60 matices), persianas de madera, globos, instalaciones (portátiles), guitarras, cabezas humanas (de maniquí, claro),

81

sombreros, sombrillas, cajas... ¡En fin! Prácticamente no existe mas límite que la creatividad del estudiante.

-Hablemos ahora del segundo trabajo. La conducta del color.-

También en este ejercicio me ceñía yo rigidamente a las demostraciones de conducta de color a nivel gráfico pero debido a la gran cantidad de alumnos los ejercicios más atractivos tendían a repetirse con la consiguiente pérdida de interés de los estudiantes, así que decidí ampliar las posibilidades.

-Para experimentar con la conducta del color vamos a hacer una pequeña investigación para la cual se pueden basar en uno o varios de los siguientes libros (doy, como de costumbre, una breve bibliografía) o en cualquier otro material que ustedes consideren adecuado. Los requerimientos de este ejercicio son; primero, divertirse; segundo, aprender y tercero, enseñar. Para llevar esto a cabo vamos a establecer una sencilla metodología que implica el siguiente orden- (escribo en el pizarrón):

- 1.- Formar nuestro equipo (es libre)
- 2.- Investigar
- 3.- Seleccionar nuestro "Problema"
- 4.- Planear nuestra demostración
- 5.- Asesorarnos
- 6.- Hacer pruebas previas
- 7.- Presentar ante el resto del grupo

En este caso el asesoramiento es imprescindible no solo para orientar, dentro de lo posible, los ejercicios hacia su valor para el Diseño Gráfico, sino también para evitar la frustración ante el fracaso de un ejercicio mal planificado. Es necesario señalar que el evitar la frustración, no se refiere a impedir que se presente una demostración que sabemos que no funcionará. Esto no tiene sentido. Lo que buscamos es, básicamente, confrontar al equipo con todas las partes de su

82

propuesta a fin de facilitarles un análisis más detallado de la misma. Esto permite que los estudiantes por sí mismos arriben a la conclusión de la factibilidad del éxito o del fracaso de la presentación.

En lo que respecta al trabajo de conducta del color, los resultados que presentan los estudiantes son todavía más espectaculares. Cabe aclarar que normalmente trabajan a partir de sus propios recursos, esto es, por lo general ellos diseñan sus materiales y los fabrican o sustituyen por objetos que les permitan arribar a los resultados que esperan (Lo cual es en sí mismo, un ejercicio de creatividad).

Debido a que estos trabajos son presentaciones ante grupo, quisiera ser un poco más descriptivo con una pequeña muestra constituida por tres presentaciones diferentes que se llevaron a cabo en este periodo (96-97). Desde luego, en esta selección no quiero referirme a los ejercicios más clásicos que abordan la conducta del color desde un punto de vista estrictamente gráfico, sino a trabajos que muestran no solo la creatividad liberada de los estudiantes sino su capacidad de investigación y el desarrollo de intereses propios dentro del trabajo escolar.

Presentación 1

Los estudiantes (un equipo de siete) han armado con mesas una pequeña entrada de foro. Todas las mesas restantes fueron retiradas hacia los muros despejando el área central del salón. El resto de los estudiantes se encuentran sentados alrededor. La luz se apaga y aparece por la "entrada del foro" una de las jóvenes que es iluminada por un "seguidor" (una potente lámpara de mano). Deteniéndose en el centro del salón inicia la presentación;

- Buenas noches, somos el equipo de los "Chompines" y vamos a hacer una presentación de colores. Nosotros, en nuestra investigación, descubrimos que los colores se relacionan con ciertas emociones, por ejemplo, el amarillo es considerado

83

un color alegre, se relaciona con el sol y la vida, también se define como juvenil. Nosotros decidimos representar con el color amarillo, la alegría.- (Se apaga el seguidor). Inicia entonces una alegre canción y salen del foro cuatro integrantes del equipo vestidos de amarillo e iluminados por un "seguidor" de luz amarilla, que ejecutan una breve coreografía al ritmo de la música.

Los colores se suceden unos a otros, naranja, rojo, azul, violeta... Un detalle interesante es que, en los colores secundarios, los jóvenes se visten la mitad con uno de los primarios y la otra mitad con el otro, mientras que un solista dentro de la coreografía viste el color secundario.

Algo sumamente grato para nosotros fue descubrir entre los ejecutantes a dos de los alumnos más tímidos del grupo.

Esta es otra de las situaciones en que consideramos imprescindible reconocer el esfuerzo de los estudiantes y lo hacemos patente de manera verbal o incluso invitando al grupo a ovacionar a los participantes.

Presentación 2

El equipo responsable de la presentación se encuentra encerrado en el salón de clases cuando llego, así que me sumo al resto de los alumnos que permanece fuera. Poco después, la puerta se abre y entramos todos entre murmullos y miradas curiosas al fondo del salón. Ahí, sostenido por una improvisada estructura de mesas y tramos de madera, se encuentra un ciclorama negro de unos dos metros de alto por cuatro de largo. En medio del ciclorama hay una especie de nicho de unos sesenta por sesenta centímetros con un espejo inclinado en la pared inferior.

Súbitamente, las luces se apagan. Suave, se comienza a escuchar una música sutil mientras que, en un costado del nicho aquel se comienza a iluminar de manera apenas perceptible una serie de puntos. La música comienza a subir de tono,

84

acelerando, a la vez, su ritmo. En el nicho se vislumbra claramente ya una constelación de puntos brillantes que pasan lentamente del blanco al rojo, al azul... las luces suben y bajan de intensidad al ritmo acelerado de la música. En el otro lado del nicho se puede ver ya otra constelación a la vez que en el espejo se refleja una más que está formada en la parte superior. Las luces juegan entre las distintas constelaciones que pasan alternativamente de uno a otro color al ritmo de la música cargada de grandiosidad. El espectáculo dura alrededor de siete minutos al cabo de los cuales el volumen baja lentamente mientras las luces en el nicho bajan de intensidad hasta apagarse totalmente. Los integrantes del público estamos impactados y el silencio reina en el salón.

De pronto las luces se encienden y en medio de un aplauso, un miembro del equipo sale de detrás del ciclorama.

- Bueno, nosotros en nuestra investigación encontramos algo que nos pareció muy interesante. De acuerdo a la teoría del Big Bang como origen del universo, se sabe que las galaxias se alejan a una gran velocidad unas de otras. Algunas se alejan más lentamente y otras a velocidades realmente increíbles. Sin embargo, lo que nos llamó la atención fue que un grupo de científicos descubrió que de acuerdo a la distancia que las galaxias se encuentran de nosotros, o sea de la vía láctea, producen un espectro luminoso diferente y esto permite calcular a cuantos millones de años luz se hallan o sea que si una galaxia por ejemplo, se ve azul, puede estar más cerca de la vía láctea que una que se vea roja. Esto a nosotros nos pareció algo increíble y lo que quisimos representar con nuestro trabajo fue el origen del universo.

Los materiales que utilizamos fueron reflectores de luz difusa de setenta y cinco watts, filtros de papel celofán de diferentes colores y pedacitos de fibra óptica para formar las constelaciones.-

85

Presentación 3

Aparecen de repente tres estudiantes vestidos de negro y sin decir palabra abren una bolsa enorme de plástico negro de la cual sacan tres tubos de polivinilo con una extraña conexión en uno de los extremos. Con una extensión de cable conectan los tubos y cubriéndoles el extremo superior con la mano, los encienden (parecen espadas de La guerra de las galaxias). De pronto uno de ellos se adelanta y dice; -Nosotros somos el equipo "La ley del monte" y vamos a hacer una demostración de lo que es la síntesis aditiva.- Ante las miradas suspicaces del resto del grupo, abunda, -Nosotros en nuestra investigación encontramos algo que Omar ya nos había mencionado pero que creo que a todos nos pareció algo raro. Que cuando hablamos de la luz, la suma de los colores primarios da por resultado luz blanca. Y aunque todos sabemos que el espectro del arcoiris es producto de la descomposición de la luz blanca a través de un prisma, como que se nos hace medio imposible juntar luz roja, verde y azul y que nos dé luz blanca. Nosotros vamos a demostrar que sí es posible.-

Acto seguido, apagan la luz del salón y teatralmente van descubriendo sus lámparas uno por uno, proyectando en el techo tres pequeños círculos de luz; uno rojo, uno verde y uno azul. Lentamente montan los círculos rojo y azul generando un tono magenta; el verde y el azul, obteniendo un cyan y luego el rojo y el verde logrando amarillo. Por último, acercan los tres haces de luz hasta montarlos creando, efectivamente, luz blanca.

-Y ahora, ¡ahí está! ; Luz blanca!- exclama el "presentador".

El resto del grupo estalla en aplausos... y aprende.

Creo que este tipo de trabajo, en el cual el estudiante se involucra con el conocimiento de una manera personal y comprometida en el sentido de establecer un interés individual sobre un tema específico es la mejor forma de aprender, tanto

86

para los que "presentan" como para los espectadores. Indudablemente, los que presentan hurgaron entre las posibilidades hasta encontrar un tema que les pareció atractivo y por lo mismo se involucran con él mas allá del trabajo escolar, es decir, investigan por interés y no por "entregar". En cuanto al resto del grupo, me parece mucho más interesado en lo que puedan presentar sus compañeros, que en lo que pueda ser una clase teórica dictada por el profesor.

87

3er ejemplo.

Sistemas de reproducción

o ¿Como diablos los reproducimos?

Objetivos

- 1.- Favorecer la interdependencia de los estudiantes
- 2.- Facilitar la capacidad de organización grupal
- 3.- Estimular la capacidad de investigación
- 4.- Dar a los estudiantes el espacio para aplicar lúdicamente los conocimientos adquiridos a lo largo del curso
- 5.- Elaborar un trabajo plástico que les permita visualizar en una forma más real el proceso mismo del diseño a partir de sus posibles culminaciones

Este ejercicio busca de alguna manera ser la culminación del proceso de desarrollo en que se convirtió el taller, prácticamente la coordinación desaparece y los asesores nos limitamos a ser orientadores en el sentido más puro de la palabra, esto es, nos limitamos a dar la introducción del tema, a despejar dudas y proponer bibliografía.

En teoría, pretendemos que los estudiantes se organicen, se distribuyan el trabajo, establezcan contactos, preparen material y hagan una exposición frente al grupo mediante el medio que elijan. Sin embargo, es necesario decir que no todos los participantes alcanzan los mismos niveles en cuanto a su capacidad de organización o de investigación por lo que como asesores debemos estar atentos para apoyar a los equipos que se llegan a "atorar" procurando canalizarlos en la dirección adecuada sin llegar a resolver su problema. Es decir, tratamos siempre de que el estudiante busque sus propias soluciones.



**Primera parte
o la sesión previa**

-¡Buenos días! Hoy iniciamos la recta final de nuestro curso.-

Mientras hablo, comienzo a escribir en el pizarrón una pequeña lista de temas:

- 1.- Originales mecánicos
- 2.- Serigrafía
- 3.- "Minerva" o prensa de platina
- 4.- Litografía offset

-Bien, aquí tenemos cuatro temas de investigación. El primero nos servirá para conocer como debemos preparar nuestro trabajo para que este se pueda reproducir. El segundo ustedes lo conocen, es un sistema de impresión. Los dos restantes son también, sistemas de impresión aunque probablemente les resultan menos conocidos. Como ya sabemos prácticamente todo lo que nosotros creamos tiene que ser, tarde o temprano, reproducido para cumplir con su función comunicativa. Sin embargo aún desconocemos este proceso. Pues bien, esto es lo que vamos a investigar. La propuesta es:

1º El grupo debe organizarse en cuatro equipos.

2º Los cuatro equipos deben dividirse los temas. Tengan en cuenta que la secuencia de presentación es la misma en la que están escritos.

3º Cada equipo deberá remitirse a la biblioteca o a otra fuente para saber de que se trata el tema.

89

4ª Una vez delimitado, podrán plantearse una presentación ante el resto del grupo para compartir sus conocimientos.

5ª Esta presentación no tiene límites de estructura ni de forma, pueden acudir a cualquier recurso que ustedes consideren útil para que el resto de sus compañeros pueda comprender con más facilidad el tema.

Desde luego, hay tres cosas que sería maravilloso que pudieran conseguir con su trabajo; divertirse, aprender y finalmente, enseñar. Bien, a partir de este momento el tiempo de la sesión de hoy está a su disposición para que se puedan organizar. Les voy a pedir solamente que me entreguen una hoja de papel con el nombre del equipo, los nombres de sus integrantes, y el tema que van a presentar. Asimismo les voy a pedir que para la próxima sesión, si es posible, tengan ya definido cuanto tiempo necesitan para la investigación así como para las presentaciones.-

En ocasiones, los estudiantes tardan un poco en comenzar a organizarse, en otras ocasiones lo hacen de inmediato (el tiempo record fue de menos de diez minutos) y eventualmente ocurre que el grupo aún espera que los asesores coordinen las acciones. En estos casos procuramos evitar toda implicación revirtiendo las demandas a los estudiantes que las hacen.

- ¡Omar, nosotros queremos serigrafía!-
- Bien. ¿Qué dice el resto del grupo?-
- Nunca nos vamos a poner de acuerdo... Mejor ustedes hagan los equipos...-
- Hemos dedicado mucho tiempo a hablar y comunicarnos... Prueben a hacerlo.-
- ¡Es que ellos a fuerza quieren originales!
- _ Dialoguen. Tienen que decidirlo de alguna forma...-

Ante las constantes evasivas, el grupo renuente finalmente busca la solución. Normalmente, los líderes son quienes organizan al resto del grupo y tras algunos traspies consiguen establecer los equipos y distribuir los temas (Alguna vez se

90

requirió más de una sesión).

Segunda parte

o ¡Comienza la función!

En este caso, como en el trabajo sobre la conducta del color, el ejercicio reviste las más diversas formas, por lo que trataré de describir tres ejemplos de presentaciones. De antemano pido una disculpa por lo parco que pueda parecer en mi descripción pero, quienes han presenciado un trabajo realizado por estudiantes con placer podrán comprender la imposibilidad de describir las sutilezas del humor, el juego con circunstancias vividas socialmente en el momento de la presentación, los juegos de palabras y sobre todo, el fresco y rico lenguaje visual (gestos, ropa, movimientos, escenarios, etc.) utilizado por los adolescentes.

Presentación I

Como en otras ocasiones, al llegar al salón me encuentro a los estudiantes afuera, con excepción del equipo que va a presentar su trabajo. Cuando la puerta se abre, entramos llenos de curiosidad. En la pared anterior del salón está colocado un teatrino de títeres guiñoles. Los estudiantes ironizan un poco, pero, curiosos, se sientan sobre las mesas frente al escenario. De pronto comienza la función: Se escuchan llantos y quejas y aparece Enrique (Sí... el de Plaza Sesamo) lamentándose. Por el otro lado del escenario aparece Beto quien al ver lo se dirige hacia él preguntándole la causa de su llanto. Enrique explica que tiene que presentar una investigación sobre originales mecánicos y no sabe como hacerla. Beto ofrece ayudarlo a cambio de una invitación a comer y a partir de aquí, la obra se convierte en un juego de doble sentido que se utiliza para mostrar los elementos componentes de un original, así como los diferentes tipos de este que existen. Aparte del teatrino, de lo único que se valen las alumnas (es un equipo formado solamente por chicas) es una especie de rotafolio pegado en el teatrino y al cual, en lugar de pasarle la página,

91

le van arrancando las hojas para cambiar las imágenes que utilizan para explicar el tema. Si bien al principio los alumnos estaban un poco reticentes a la presentación, a la mitad de la obra están completamente metidos en ella. Y yo... ¡Yo estoy fascinado con el recurso!

Presentación 2

Esta presentación consistió en un video que simulaba ser un programa cultural que tenía como tema "La serigrafía". El video iniciaba con la estructura clásica del par de conductores intelectuales que, sentados en un elegante escenario de estilo antiguo, presentan el tema y comentan las diferentes secciones que contendrá... y ahí se acabo lo clásico. El video se convierte en una delirante presentación de cuadros que nos van mostrando a la serigrafía desde su más primitivo origen, mediante el típico cavernario que captura a su dama con el delicado garrote, haciendo después un estarcido sobre una roca con una plantilla ... y un spray de laca automotiva; hasta la didáctica presentación de los recursos básicos para hacer serigrafía. El bastidor representado por cuatro estudiantes acostados que forman un cuadrado sobre un jardín y que exclaman a una voz:

- ¡Hola! ¡Somos el bastidor! ¡Tenemos bisagras! (Uno de los actores gira sobre sí mismo evocando el movimiento de las bisagras).

Una de las chicas llega con un pedazo enorme de tela de color brillante;

- ¡Yo soy la tinta, y soy muy manchada!- (arroja la tela sobre el "bastidor" y sale corriendo).

- ¡Y yo soy el rasero!- exclama otra y acto seguido se lanza a rodar sobre el "bastidor" enrollándose en la tela ante los lamentos de los golpeados protagonistas... y las carcajadas del resto del grupo.

El trabajo en su conjunto es de una calidad notable (no olvidemos que estamos refiriéndonos a alumnos de segundo semestre), tanto en su aspecto didáctico como en su aspecto técnico. Y quisiera hacer hincapié en dos cosas; el hecho de que los

92

estudiantes no contaron con ningún tipo de asesoría en ninguno de los dos aspectos y que toda la producción fue realizada con recursos provistos por ellos mismos: Una cámara de video casera, dos videocaseteras, lámparas de mesa y cosas así.

Presentación 3

Esta presentación fue también un video. Quizá no fue tan atractivo como el que describí anteriormente, pero los estudiantes utilizaron recursos que finalmente cumplen con el objetivo; hacer una presentación inolvidable.

Tras la consabida espera en el exterior del salón, la puerta se abre. En el centro del área frontal hay un montaje de mesas que soportan tres aparatos de televisión a diferentes alturas y con diferente orientación (para que se pueda ver una desde cualquier ángulo del salón). Una vez que los espectadores hemos entrado y nos hallamos acomodados, dos jóvenes pasan por toda el aula preguntando al grupo por un sabor. Conforme van obteniendo las respuestas, se dirigen a un rincón y sacan de una enorme hielera una bebida refrescante (del sabor solicitado) y la entregan junto con una bolsa de frituras con limones (y una salsa asesina) a cada uno de los espectadores. Acto seguido comienza la proyección del video "El sistema de impresión offset"... ¡Como en el cine!

El video, con un guión muy documental, es constantemente amenizado por "comerciales" hechos por los mismos alumnos, desde luego, ácidamente irónicos... y divertidos.

Considero que el respetar la libertad de hablar en el propio lenguaje, facilita la comunicación de los mensajes entre los estudiantes. Por lo mismo, creo que son mucho mejor entendidos que cualquier cátedra dictada por un profesor. Es por esta razón que no existen, de parte de los asesores, restricciones a la expresividad de los jóvenes.

93

Al término de la representación, el equipo encargado realiza una sesión de preguntas y respuestas.

Este tipo de dinámica es excelente porque permite una retroalimentación entre los estudiantes que facilita la clarificación de puntos que pudieran haber quedado en duda. Aquí es donde los asesores eventualmente intervenimos, aunque ya sólo para hacer las últimas aclaraciones o bien para señalar cosas que se hubieran podido omitir durante la presentación. Sin embargo, siempre que hacemos esto partimos del propio trabajo presentado para no descalificarlo y siempre validándolo a partir de sus aciertos.

- Creo que el trabajo es excelente, la recepción también. Quizá les faltó ampliar un poco su información sobre... -

En esa ocasión, para terminar, el equipo que hizo la presentación entrega a todos los compañeros una reproducción en offset de una fotografía del grupo, mostrando además el original que se utilizó para explicar el proceso.

Hay algo que sin duda al lector observador no le habrá pasado desapercibido, y es el hecho de que los asesores cada vez participan menos en la actividad grupal. En efecto, parte de la búsqueda de este modelo es, justamente, y de acuerdo a los planteamientos descritos en los capítulos precedentes el que los estudiantes aprendan por interés y bajo su responsabilidad, y creo que esto se logra ampliamente (es un logro del grupo en su conjunto) y se evidencia, sin lugar a dudas, al final del curso.

94



CAPITULO 8
CONCLUSIONES
O LA INVITACION ESTA ABIERTA

95

96

Capítulo 8

Conclusiones

o la invitación está abierta

Si nos esforzamos seriamente por comprender nuestra labor como administradores, docentes, asesores educacionales o vocacionales o bien como psicoterapeutas, entonces estaremos trabajando sobre el problema que determinará el futuro de este planeta."

Carl L. Rogers¹

Conclusiones... ¡Bueno! ¡Esto sí que es difícil! No porque las conclusiones no existan sino porque en realidad me resulta sumamente complejo delimitar algo así como un marco de referencia. Como es ya evidente, hablo de años, semestres, grupos y desde luego... de personas. Y como se habrá visto lo que menos pretendo es considerar a las personas como iguales, como seres idénticos unos a otros. En ese orden de ideas se comprenderá que resulta sumamente conflictivo pretender una rígida sistematización del modelo que permitiese a su vez conclusiones abundantes claras y contundentes. No me es posible.

Puedo sin embargo, de manera amplia hablar de algunas cosas que, sin ser absolutas, si son evidentes dentro del modelo que he presentado y que por tanto, creo yo, lo validan y justifican.

Como mencione al inicio de este trabajo considero tener elementos suficientes para justificar mi modelo de trabajo, pero, ¿Cuales son éstos elementos?

Bien, estos elementos son las conductas y actitudes que se pueden percibir en los estudiantes y que están descritas, de manera concreta, en el capítulo 7 de este trabajo. Sin embargo creo necesario abundar un poco en las repercusiones que aquellas tienen, tanto en el ámbito académico como en el profesional.

¹ Rogers, Carl L. El proceso de convertirse en persona.

Capítulo 8.1

El estudiante, el modelo y la ENAP

Referirme a los efectos del modelo en los estudiantes insertos dentro del ámbito de la Escuela Nacional de Artes Plásticas me lleva a una situación difícil. Infelizmente, no todo es maravilloso, y siento la responsabilidad insoslayable de señalar, así como he señalado lo que considero ganancias en el desarrollo del estudiante como tal y aún como persona, los puntos oscuros del modelo. Puntos oscuros que se generan básicamente en el medio externo del estudiante, es decir, su ámbito académico. Entre los más comunes podríamos señalar los siguientes:

Involución.

Este es uno de los problemas más recurrentes. El estudiante comienza a aprender dentro del modelo en que consiste realmente el aprendizaje y de repente se encuentra, al inicio de un nuevo semestre, ante un profesor que trabaja con un modelo más convencional que le da dictados, que exige respuestas memorizadas, que le pasa lista... ¡En fin! Nada fuera de lo normal. Ocurre sin embargo que, ante esta perspectiva algunos jóvenes pierden interés y bajan drásticamente su nivel en todos los aspectos; asisten menos a clases, trabajan por cumplir, memorizan datos sin interesarse en la información que contienen, etc. Parece ser, no obstante, que al menos una parte de los estudiantes, después de un periodo de crisis, (mezclado y complicado con su proceso interno de crecimiento) retoma, al menos en parte, el modelo como forma de aprendizaje.

Choque.

Defino como choque la respuesta que tienen algunos jóvenes (pocos, afortunadamente) que, adaptados al sistema, con el cambio de semestre comienzan a asistir a otro taller. En este caso, a diferencia del anterior, existe una respuesta inmediata que se caracteriza por rabia y frustración intensas. Este problema fue importante en los primeros grupos con que trabajé durante el año lectivo completo, sin embargo prácticamente desapareció desde que decidí dedicar cierto tiempo a

98

hablar con los estudiantes de manera realista sobre la diversidad de modelos, sus ventajas y desventajas, y sobre todo y ante todo la necesidad de aceptar su existencia misma.

Represión.

Este es el problema que realmente me preocupa. Me preocupa porque es algo que se sale completamente del círculo de influencia del estudiante. Si bien no es algo común (es, más bien, raro) sí he conocido a lo largo de mi experiencia dos o tres casos que podría llamar serios.

Ahora bien, quizá antes de seguir adelante deba explicar de una manera concreta lo que yo entiendo y manejo como represión. Dentro del presente trabajo entiendo la represión como el conjunto de actitudes y acciones asumidas por un profesor ante grupo (de manera consciente o inconsciente) con el fin de no perder o, en su caso, recuperar el control sobre el estudiante. Debo ser muy claro en cuanto a que solo considero represión aquellas respuestas del profesor que aparecen de manera selectiva, es decir, se dirigen sólo a ciertos estudiantes y no al grupo en su totalidad. Entre las acciones represivas más comunes podría citar, de la más leve a la más grave las siguientes:

- 1.- Ignorar al estudiante cuando este quiere participar
- 2.- Minimizar sus respuestas (...te falta)
- 3.- Depreciarlo (; Tu no eres diseñador, deberías estar en Ciencias!)
- 4.- Castigarlo con la evaluación

Ocurre que algunos de los resultados del modelo en cuanto a los estudiantes son, por ejemplo; mayor conciencia de sus capacidades reales, una actitud más crítica ante su proceso de aprendizaje, y más y mejor involucración y compromiso

99

con el taller y el trabajo. Esto puede parecer muy bueno pero, desafortunadamente existen profesores (los menos, creo) que perciben estas cualidades como una amenaza a su posición de poder y responden con actitudes represivas de diversa índole sobre los alumnos más "amenazadores" (normalmente, los más propositivos, sensibles y creativos). Para mostrar esto de manera más consistente me gustaría citar un caso.

Un alumno que cursó los dos primeros semestres en el taller a mi cargo, a mediados de su tercer semestre comenzó a quejarse directamente con uno de sus profesores considerando que había fallas en la impartición de su materia. Cabe aclarar que la insatisfacción era general en parte del grupo y que, de hecho, el alumno mencionado sólo actuaba como vocero de los demás.

Las reacciones de respuesta del profesor, a lo largo de un semestre fueron poco mas o menos de la manera siguiente:

- 1.- Aceptar que había fallas y comprometerse a corregirlas.
- 2.- "Invitar" a los inconformes a cambiarse de grupo.
- 3.- Pedir apoyo al coordinador de carrera para cambiarlos.
- 4.- Tratar de influir en la parte conforme del grupo para que expulsara a los inconformes.

Antes de terminar con este ejemplo quisiera aclarar algunas cosas.

En primer lugar, la información me fue transmitida básicamente por los estudiantes afectados y algunos otros. Por lo mismo, entiendo y acepto el riesgo de parcialidad y subjetividad en la elaboración de juicios de mi parte.

En mi descargo, por otro lado, está el señalar que este grupo de jóvenes

100

fueron, durante el año que cursaron en el taller a mi cargo, estudiantes brillantes no solo en la materia de diseño sino prácticamente en todas las que cursaron. De hecho, la mayor parte de ellos fue invitada a integrarse al programa de excelencia académica de nuestra Escuela.

Finalmente, debo aclarar que aún cuando los estudiantes no fueran lo brillantes que son, después de un año de trabajando a su lado, me considero capacitado para entender y respetar sus sentimientos y percepciones, así como para creer en ellos. Si no fuera así, todo este trabajo no sería mas que una gran mentira.

Ahora bien, he mencionado lo que considero más oscuro dentro del ámbito académico en relación al modelo. Ahora quisiera hablar un poco sobre las ganancias del estudiante de manera mas explícita y sobre todo, contextualizada dentro de nuestra escuela.

Ante todo, quisiera aclarar que lo que voy a escribir a continuación es el resultado de una observación menos directa, debido a que es un pequeño resumen de las ganancias del estudiante después de que terminó el curso de Diseño I y II, es decir, después de que deja de trabajar en el taller a mi cargo. Es producto de charlas informales con algunos profesores, de pláticas con los mismos estudiantes y de observaciones personales sobre la conducta, actitudes y expectativas de los mismos.

Lo primero que me viene a la cabeza es el hecho de que los alumnos disfrutan mucho más del proceso de aprendizaje, encontrándole sentido. Sus preguntas son mucho más directas ahora por dos razones; primero, porque al aprender realmente pueden ver dudas específicas, es decir, los huecos que pueda presentar la estructura de su conocimiento. La segunda razón es que su relación con el facilitador, de mayor intimidad, les brinda la confianza necesaria para hacerlo. Han aprendido a comunicarse, a escuchar y a preguntar de una manera más clara y consciente. Por lo mismo, integran con facilidad grupos de trabajo inclusive de manera espontánea, es decir, en circunstancias en que esto no es propuesto ni solicitado por el profesor.

101

Por otra parte, entienden mejor y practican por convicción la investigación y el análisis de datos aplicándolos a su proceso de aprendizaje.

Finalmente quisiera aclarar que quizá la ganancia fundamental de los estudiantes que participan de este modelo sea un mayor nivel de autoconsciencia, lo cual significa que desarrollan una mejor percepción de sí mismos, por lo mismo, los estudiantes conocen su creatividad, la disfrutan y la explotan de manera totalmente independiente al hecho mismo de "que tan creativos"* sean. Esto significa, de manera un poco más amplia, que los jóvenes son conscientes de sus capacidades y limitantes en el área creativa, por lo mismo, tratan de solucionar sus problemas de trabajo a partir de sus habilidades sin perder de vista sus deficiencias, mismas que poco a poco van tratando de subsanar.

* La frase; *-que tan creativos sean-* está entendida aquí únicamente como interpretación o valoración perceptiva del mismo estudiante.

102

Capítulo 8.2

El modelo y el campo profesional

En realidad creo muy ambicioso plantear un impacto significativo del modelo en el campo profesional. No hay que olvidar que aquel se aplica dos o tres veces por semanas durante únicamente dos semestres; que los estudiantes enfrentan muchos conflictos de carácter personal y que gran parte de su entorno les resulta conflictivo cuando no francamente hostil.

No obstante, es un hecho definitivo que al menos un reducido grupo de exalumnos del taller de Diseño a mi cargo, conservan buena parte de lo adquirido durante el tiempo que trabajaron en el aún después de terminar su carrera. Algo que me resulta particularmente grato es el hecho de que estudiantes egresados vuelvan a la escuela por cualquier motivo administrativo y se tomen el tiempo para visitarme en el horario de clase. Sé que en realidad esto le ocurre a muchos profesores no solo de nuestra ENAP sino de cualquier escuela. Lo que me resulta particularmente grato y desde luego muy gratificante es la frescura en la evocación de momentos vividos en el taller y sobre todo, una cariñosa "sugerencia-exigencia" de no cambiar nunca el modelo. Creo que cuando alguien que ha vivido toda una carrera académica a través de los más diversos sistemas, modelos y estructuras es capaz de recordar uno en particular como algo trascendente para él mismo, sin duda debe de haber obtenido de aquel algo particularmente significativo.

Mi gran interrogante es: ¿Qué pasaría si con base en éste u otros modelos de trabajo alternativos de la misma línea se replantearan otros espacios académicos para los estudiantes facilitando sus posibilidades de expresión, comunicación, libertad y responsabilidad?

En realidad las respuestas existen al menos como una referencia (me permito remitir a los interesados al libro de Carl L. Rogers. *Libertad y Creatividad en la educación. (En la década de los 80's)*). En muchos países este tipo de modelos se han aplicado hace ya bastantes años. A veces fracasan, a veces subsisten y muchos

103

progresan, se desarrollan y evolucionan.

Pero, antes de continuar quiero regresar a una palabra del párrafo anterior que sin duda no pasó desapercibida para el lector interesado. Esta palabra es **fracasan**.

¿Por qué fracasan los modelos alternativos? ¿Por qué un modelo que permite un mejor desarrollo del estudiante desaparece? La respuesta es realmente sencilla. Sin duda, el precio de admitir este tipo de modelos es, para la sociedad más tradicional, sumamente alto. Como se ha podido ver a lo largo de éste trabajo, el estudiante que se desarrolla con libertad tiende a aparecer amenazador para el profesor inseguro, limitado o rígido. Como resulta obvio la sociedad tradicional, rígida y limitada se siente amenazada por futuros profesionistas críticos y cuestionantes (ver capítulo 4). Sin embargo, en este hecho está implícita una innegable contradicción. Por un lado, la sociedad requiere, para su óptimo desarrollo, de profesionistas creativos en todas las áreas, profesionistas creativos que se forman de manera idónea en un clima académico de libertad y confianza. Las personas creativas son, sin embargo, por su misma naturaleza, críticas y cuestionantes para con la sociedad misma. La contradicción es inevitable e irreductible, pero también insoslayable. No se puede ocultar ni negar y ello nos exige, no sólo como profesores o facilitadores de aprendizaje, sino ante todo, como personas, una toma de posición y un compromiso.

Firmemente creo que toda persona saludable aspira a una sociedad mejor y más humana y sin duda, una posibilidad en ésta dirección se abre en la medida en que somos capaces de confiar en la gente misma y en su capacidad para desarrollarse positivamente.

Si bien el principio fundamental, el objetivo de éste trabajo era plantear la liberación de la capacidad creativa a través, básicamente, de un clima de libertad, respeto y confianza, existen un montón de cosas más que surgen de manera paralela

104

o como una especie de subproducto del modelo. Podemos hablar por ejemplo de un mayor nivel de autoconciencia, que se refleja en los estudiantes en forma de confianza en sí mismos, capacidad de comunicación, actitudes críticas y respetuosas y empatía. Ahora bien, si vamos a entender estas ganancias de manera un tanto dialéctica, tenemos que asumir que los estudiantes, insertos en el medio profesional, no van a ser seguros de sí, creativos, críticos o empáticos, simplemente en la elaboración de su trabajo o en sus relaciones laborales. Es por demás obvio que todo aprendizaje realmente interiorizado por el ser humano pasa a ser parte de sus recursos para enfrentar y asumir la vida toda.

Por todo lo anterior, no tengo ninguna duda en afirmar que ampliar la aplicación de un modelo de enseñanza alternativo como el que estoy proponiendo no solo redundaría en un mejor desarrollo de las capacidades del estudiante en cuanto a su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino en cuanto a su capacidad de interacción y participación con el medio social. Lo cual significa, en pocas palabras, profesionistas más seguros de sí, más capaces (por cuanto más creativos) y, sobre todo y ante todo, **más humanos**. Y esto, creo, es algo que hace mucha falta no solo en nuestro país sino en gran parte del mundo.

Así pues, solo me queda invitar a todos aquellos que como profesores, maestros, educadores o facilitadores del aprendizaje, se sientan insatisfechos con los niveles o la calidad del aprendizaje logrado por los estudiantes a su cargo, o simplemente que quieran experimentar una manera más humana o diferente de impartir y compartir sus conocimientos, a tener en cuenta lo siguiente:

1.- Los estudiantes son, ante todo, personas. Como tales, precisan y merecen ser respetados y aceptados. Un estudiante que se siente respetado, confía más en sus compañeros y en sus profesores. Esto a su vez, le facilita la capacidad de confiar en sí mismo y en su trabajo. Asimismo, al saber que no será objeto de burla o menosprecio, experimenta más con su creatividad y es más consciente de ella.

105

2.- Los facilitadores u orientadores del aprendizaje somos seres humanos. Una vez que nos asumimos como tales, es mucho más fácil que los estudiantes nos acepten y nos entiendan como seres falibles, emocionales y sensibles, sin menoscabo de nuestra capacidad o nuestros conocimientos.

3.- La honestidad en la expresión de uno mismo como persona será siempre fundamental para el buen desarrollo de las relaciones intragrupalas. Las actitudes ficticias o artificiales serán siempre detectadas al menos por una parte del grupo y esto será, sin duda alguna, mucho más pernicioso para el proceso de aprendizaje que un profesor con una personalidad rígida y autoritaria... pero auténtica.

4.- Si deseamos transformar nuestro modelo de trabajo, debemos ser congruentes con nosotros mismos. Quizá como facilitadores de aprendizaje nos asuste dar libertad a los alumnos, en tal caso, es mejor no hacerlo y comenzar poco a poco.

5.- Finalmente es necesario decir que, en mi opinión, ser facilitador de aprendizaje en lugar de profesor o maestro es mucho más intenso y vivencial. En cualquier caso, es muy diferente de la relación impersonal y distante (más cómoda y bastante menos alimenticia) que se desarrolla en un modelo convencional.

El involucrarse con los estudiantes implica compartir con ellos sus logros... y sus fracasos. Implica decepcionarse o ser atacado, e implica también el sentirse profundamente orgulloso y crear amistades para toda la vida. Implica, en suma, ser humano y tener el maravilloso privilegio de compartir con otros seres humanos; de ser testigo y coparticipe de su lucha por desarrollarse y hacer de nuestro mundo algo mejor. Y quizá esto, por sí solo, haga valer el esfuerzo de intentarlo.

106

*“Haverá um tempo em que aprender
será tão natural quanto o prazer de estar vivo...”*

*Haverá um tempo em que educar
será tão natural quanto amamentar...*

*Haverá um tempo
em que todos os ofícios,
as tarefas, os empregos, serão dignos...*

*Haverá um tempo em que as religiões,
ciências, as filosofias todas, serão arte.*

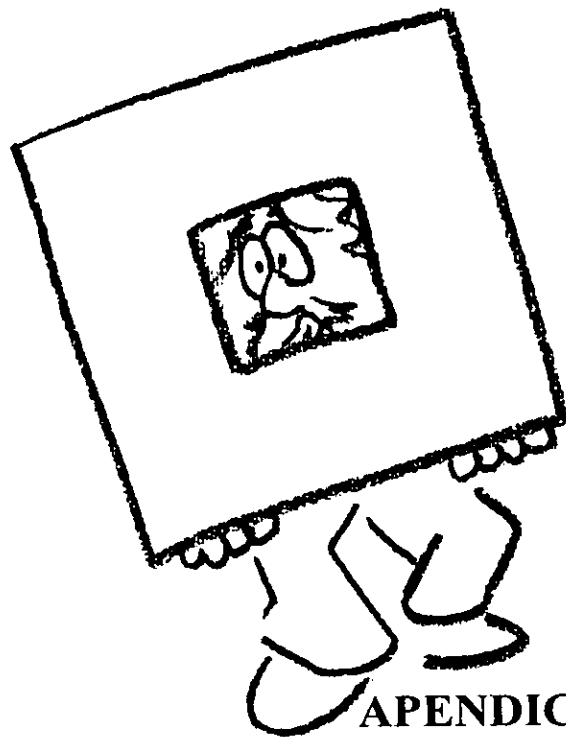
*Criação humana, buscando harmonizar-se
com o Universo.*

*Haverá esse tempo... que já existe
dentro de cada um de nós”*

Cristóvam Araújo

107

108



APENDICE
EL MARCO DE REFERENCIA
O ¿POR DONDE ESTAMOS CAMINANDO?

109

110

Apéndice
El marco de referencia
o ¿Por donde estamos caminando?

Cuando un maestro amigo mio me sugirió ubicar el presente modelo dentro de un marco de referencia, me sentí, debo admitirlo, sumamente frustrado. En mi opinión, el trabajo estaba completo y recibir esta observación me resultó sumamente chocante por dos razones. La primera, que nunca lo consideré necesario y la segunda... Por que en ése preciso momento me di cuenta de que efectivamente, ¡Era necesario!

No obstante, no me propongo hacer aquí un concienzudo estudio sobre las múltiples y variadas corrientes pedagógicas y mucho menos sobre sus características particulares.

Es necesario, sin embargo, en una primera aproximación para ubicar el modelo, señalar por lo pronto la división de los sistemas o modelos pedagógicos en dos grandes bloques. Los tradicionales y los alternativos.

Sistemas tradicionales

Agrupamos bajo este rubro a un conjunto de “escuelas” estilos o corrientes pedagógicas que son utilizadas mayoritariamente dentro de un medio social determinado, “Por métodos tradicionales entendemos aquellos de donde procede siempre una buena parte de nuestros procedimientos pedagógicos”.

Estos métodos se caracterizan por estar sustentados en algunos principios comunes como son:

1.- Formalismo

1 Palmade, Guy. Los métodos en pedagogía.



2.- Memorización

3.- Autoridad

4.- Emulación

5.- Intuición

De entre estos, quiero dedicar particular atención a los señalados con los números dos, tres y cuatro, dado que son los que marcan más intensamente la diferencia con los métodos nuevos o alternativos.

Memorización

La memorización se plantea como la repetición por el alumno de lo que ha enseñado el maestro. Didacticamente se supone que la repetición conduce al aprendizaje.

Autoridad

Dentro de los modelos tradicionales se considera que el aprendizaje no es lo primordial para el estudiante y por ello debe canalizarse a través de un sistema de castigos. “Estas sanciones pueden aplicarse dentro de la clase. Pero asimismo se invitará a los padres a que colaboren con el sistema de sanciones...”¹.

Emulación

Este principio, que se considera complementario del principio de autoridad, plantea básicamente al maestro como el agente que sustenta la idea de algo que alcanzar para ser digno de mérito. “...la emulación en una tarea escolar da por sobreentendido lo siguiente: Es hermoso trabajar y aprender; el que trabaja es digno de elogios y el que no lo hace merece ser censurado.”¹.

Como se puede ver claramente en los principios citados, el aprendizaje se

¹ Palmade, Guy. Los métodos en pedagogía.

1 1 2

considera producto de un adecuado control sobre el estudiante. Ante todo, el principio de autoridad es fundamental para considerar real la adquisición de conocimientos por parte del alumno. Estos principios han sido, poco más o menos, prácticamente inamovibles y absolutos, aún cuando prácticamente desde mediados del siglo pasado comenzaron a surgir los primeros intentos de sistemas alternativos (de los cuales deriva el presente modelo) que se formalizaron en reales investigaciones sobre la práctica pedagógica a principios de este siglo.

Sistemas alternativos

Es W. A. Lay, quien plantea por primera vez la necesidad de la expresión como parte substancial de la educación; como un complemento y consecuencia natural de la percepción y la reacción a ésta (sensación) "Las percepciones; asimiladas y elaboradas... deben en principio, en todos los dominios y niveles de la educación, encontrar su complemento en la expresión."¹.

Por su parte, John Dewey va más allá y afirma la necesidad de las actividades ya no como una preparación para el futuro de la persona sino como parte fundamental del conocimiento inmediato. "Una actividad que no merece que se la practique por sí misma, no puede ser muy eficaz como preparación para ninguna otra cosa."¹.

De acuerdo con Dewey, se requiere en primer lugar, "que el alumno se encuentre en una situación auténtica de experiencia... en una actividad continua que en sí misma le interese; en segundo lugar... un problema verdadero como estímulo para la reflexión; en tercer lugar... que disponga de la información y haga las observaciones que conduzcan a la solución; en cuarto lugar... que entrevea soluciones... de cuya elaboración ordenada él sea responsable; por último... que se le proporcione la posibilidad y la ocasión de aplicar las ideas que elabore..."¹

Lay y Dewey son solamente dos de entre una enorme cantidad de personas
¹ Palmade, Guy. Los métodos en pedagogía.

113

cuyo trabajo de investigación, dio origen a lo que se conoce como métodos alternativos o activos.

A diferencia de los métodos tradicionales, los métodos alternativos se sustentan fundamentalmente en el principio de que "La naturaleza humana se puede desarrollar por sí misma y alcanzar su plenitud siempre y cuando no se la trabe".¹

La aplicación de estos métodos se origina en 1859 en la escuela creada por León Tolstoi en Iasnaia Poliana.

Ellen Key, educadora sueca, afirmó "Hay que dejar que la naturaleza actúe tranquila y lentamente y tratar tan solo de que las circunstancias ambientales sostengan el trabajo de la naturaleza".¹

Berthold Otto, agregaría a lo anterior; La enseñanza en la escuela, debe centrarse en el derecho del niño a preguntar todo lo que quiera".¹

Quisiera retomar a Guy Salmade, en su libro "Los métodos pedagógicos" para aterrizar este capítulo mencionando algunos de los principios comunes a los métodos alternativos.

"La escuela debe ser adaptada al niño; el maestro, el programa, el método y toda la organización escolar deben estar a su servicio".

"La educación no debe consistir en imponer al niño la asimilación de ciertos contenidos educacionales. Por el contrario, se desarrollará sobre la base de las motivaciones de los alumnos... No se debe caer, sin embargo, en un optimismo radical, y emplear métodos totalmente "puerocéntricos" pues ello podría conducir a la anarquía".

¹ Palmade, Guy. Los métodos en pedagogía.

114

"El niño no se desarrolla bien ni aprende verdaderamente bien si no tiene ocasión de actuar..."

Con este brevisimo sumario de ideas creo que queda bastante clara la diferencia entre los métodos tradicionales y los alternativos. No obstante, no quisiera cerrar esta sección sin al menos citar a Maria Montessori, A. Decroly, Alexandre Deschamps y Hellen Parkhurst como algunos de los pioneros más relevantes en la investigación del campo de la nueva pedagogía.

Por último quiero mencionar a Carl L. Rogers, quien en su libro Libertad y Creatividad en la Educación (en la década de los ochentas) hace una excelente diferenciación entre los sistemas tradicionales y los alternativos en el capítulo XI, al cual me permito remitir a los interesados.

115

116

bibliografía

Acha, Juan.

INTRODUCCION A LA CREATIVIDAD ARTISTICA

Ed. Trillas

Arieti, Silvano

LA CREATIVIDAD, LA SINTESIS MÁGICA Principio y fin de siglo

Ed. Consejo Nal. de Ciencia y Tecnología - Fondo de Cultura Económica

Ball, Geraldine

Palomares, Ubaldo

GROWDS FOR GROWTH

Erickson, Erick H.

EL CICLO VITAL COMPLETADO

Ed. Paidos

Freire, Paulo

LA EDUCACION COMO PRACTICA DE LIBERTAD

Ed. Siglo XXI

García Muriel, Loreto.

LA COMUNICACION, UNA EXPERIENCIA DE VIDA

Ed. UIA - Plaza y Valdés

Novaes, María H.

PSICOLOGIA DE LA APTITUD CREADORA

Col. Biblioteca de Cultura Pedagógica

Ed. Kapelusz

Robles, Teresa

CONCIERTO PARA CUATRO CEREBROS EN PSICOTERAPIA

Ed. Instituto Milton H. Erickson de la Cd. de México A.C.

Palmade, Guy.

LOS METODOS EN PEDAGOGIA

Ed. Paidos

Rogers, Carl L.

EL PROCESO DE CONVERTIRSE EN PERSONA

Ed. Paidos

Rogers, Carl L.

LIBERTAD Y CREATIVIDAD EN LA EDUCACION (En la década de los 80's)

Ed. Paidos

117