

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
ESCUELA NACIONAL DE ARTES
PLASTICAS

7
2Ej
MAY 20 1966
MEXICO D.F.

"UNA POSIBILIDAD PEDAGOGICA PARA LA ENSEÑANZA
DE LA MATERIA DE MODELADO
EN LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA"



MEMORIA DE DESEMPEÑO PROFESIONAL QUE PARA
OBTENER EL
EL TITULO DE
LICENCIADO EN ARTES VISUALES
PRESENTA
MARIA ESTELA EUGENIA FERIA LOMELIN



DEPTO. DE ASESORIA
PARA LA TITULACION
ESCUELA NACIONAL
DE ARTES PLASTICAS
XOCHIMILCO D.F.

MEXICO D.F.

1996

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



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.

I N D I C E

PROLOGO	1
INTRODUCCION	3
PRIMERA PARTE. AFINIDADES PEDAGOGICAS.	
COMO ELEGIR UNA AFINIDAD	18
DIDACTICA TRADICIONAL	20
TECNOLOGIA EDUCATIVA	26
DIDACTICA CRITICA	27
LA PREPONDERANCIA PEDAGOGICA	30
UNA PEDAGOGIA APARTE: GASTON BACHELARD	32
PARTE SEGUNDA. LA MATERIA DE MODELADO.	
CONTEXTO Y COLOCACION DE LA MATERIA	42
INTERRELACION CON OTRAS AREAS DEL CONOCIMIENTO	43
COMENTARIOS AL PROGRAMA VIGENTE	44

TERCERA PARTE. CLIMA PEDAGOGICO DE LA MATERIA:

TRABAJO EN BARRO 51

SENSIBILIZACION PARA APRENDER A RECONOCER 53

INTERRELACION CON OTRAS ARTES 54

ENLACE FINAL. EXPOSICION DE FIN DE CURSOS 55

CONCLUSIONES 57

BIBLIOGRAFIA 60

P R O L O G O

 Mi experiencia profesional como maestra se ha visto enriquecida por el contacto con pedagogos y textos pedagógicos del Centro de Investigación y Servicios Educativos; (CISE/UNAM). Este Centro imparte cursos durante todo el año y está siempre dispuesto el equipo de investigadores a apoyar a los maestros. Es por eso que he descubierto paulatinamente la importancia que tiene la pedagogía en la educación. Es por esto que el trabajo que ahora está en sus manos se ha enfocado primordialmente al problema de adquirir elementos en procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde mi punto de vista es ahí donde radica la encrucijada a la que se enfrenta el docente: ¿cómo voy a transmitir el conocimiento?, ¿cómo va a adquirir el estudiante ese conocimiento?, ¿cómo voy a motivar la adquisición de nuevos conocimientos?, ¿con qué elementos materiales?, ¿con qué técnicas?. El gran reto es responder en la práctica docente de una forma dinámica, sin trabas y sin prejuicios.

 Este trabajo está formado por tres cuerpos principales. En el primero se trata acerca de mis afinidades pedagógicas. En él desarrollo, primero, la imagen del profesor a partir de mi experiencia como alumna. Después se hace un recorrido sucinto por las tres corrientes pedagógicas más importantes: Didáctica Tradicional, Tecnología Educativa y Didáctica Crítica. Esta aproximación nos ayuda a diferenciar métodos y también a discriminar y elegir lo que creamos aplicable. Para finalizar esta primera parte, se explica la especial visión educativa del científico filósofo Gastón Bachelard. Aquí, cabe aclarar, nos referimos sólo

a una parte del sistema propositivo bachelardiano, pero apuntamos que valdría mucho la pena ahondar en otros trabajos a este autor.

En el segundo cuerpo, o segunda parte, se da a conocer las características de la materia de modelado. Se realiza una crítica al programa vigente así como algunas proposiciones para su modificación. Se introduce al lector en los aspectos más importantes de la materia.

En la tercera parte, se desarrolla la idea de Clima Pedagógico, que sería la manera en que yo imparto la materia y fusiona las dos primeras partes, la didáctica y contenidos, en el acto de enseñanza-aprendizaje.

Es importante señalar que el presente trabajo se centra en los aspectos pedagógicos y didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje pues compartimos con el estudioso español Jesús Palacios el concepto de "Escuela": "Cuando hablamos de escuela, aquí y a lo largo de todo el trabajo que sigue, no nos referimos sólo a la escuela elemental, secundaria y preparatoria, sino a todos los niveles de los diversos sistemas de enseñanza, desde los más elementales hasta los más avanzados."* Es por esta razón y no por otra que hemos excluido, por lo pronto, de nuestra línea de investigación el perfil del adolescente, sus características cognitivas así como las posibles implicaciones con los niveles socioeconómicos y culturales, entre otros, de los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria.

* Palacios, Jesús, La Cuestión Escolar, Editorial LAIA, Barcelona, 1989.

I N T R O D U C C I O N

"..., porque, en esta materia, tenemos que permanecer siempre como si fuésemos niños, y la educación no habría de tener otro objetivo que el de preservar dentro de nosotros algún rastro de la penetración y gozo del ojo inocente."

Sir. Herbert Read en
Arte y Sociedad. Ediciones
de Bolsillo. Barcelona 1977.

El presente trabajo es el resultado de una breve pero fructífera investigación sobre las más importantes vertientes pedagógicas y sus posibles aplicaciones en el proceso enseñanza-aprendizaje en la materia de modelado dentro del programa establecido en la Escuela Nacional Preparatoria, U.N.A.M.

Hasta este momento, finales de 1995, no existe una obra que reúna el interés pedagógico con los contenidos de una materia de indudables orígenes artísticos. Esta particularidad es la que nos inquieta porque la problemática de la enseñanza del modelado adquiere distintos rostros y diversas soluciones. Por un lado, la materia es obligatoria pero optativa para cualquier área. Por esta razón el programa está centrado en conceptos volumen-espacio y se trata, en sus contenidos, de superar la barrera puramente artística. Este es un problema antiguo pues más de una vez se ha intentado fusionar al Colegio de Dibujo y Modelado con el Colegio de Actividades Estéticas, lo que iría en deterioro del primero

por razones curriculares, es decir, le restaría importancia en el plan de estudios general. Es un sentimiento generalizado dentro del Colegio de Dibujo y Modelado el de que sus materias sean cien por ciento curriculares y obligatorias. Es por eso que los programas difieren de los de las materias "puramente artísticas". Esta actitud es una respuesta consciente a las ideas de quienes consideran "inútiles" materias a las de índole creativo. Esta primera circunstancia nos obliga a los docentes de este Colegio a revisar periódicamente la estructura de nuestros programas para dotarlos de una base científica. Esta base científica es la pedagogía. Si bien, hasta ahora, las revisiones han sido personales.

Por otro lado, todos los esfuerzos pedagógicos-didácticos de origen científico deben ayudar con eficacia en la impartición de una materia no informativa sino formativa. En su carácter de materia práctica, el modelado se imparte en talleres en donde se trabaja con barro. El contacto con este material, más antiguo que el hombre, es lo que la hace una clase distinta y especial. De entrada, no se trata de algo convencional entendiéndose convencional como la típica clase en donde el maestro habla y el alumno escucha. Desde el principio es necesaria la participación activa del estudiante y esta participación activa es lo que pide, inicialmente, cualquier pedagogía. Sin embargo es fácil caer en la tentación de impartir una clase tradicional dentro de los parámetros clásicos, es decir, una clase repetitiva, sin expectativas y adherida a preceptos caducos. Esta tentación tiene antecedentes y fuerza propia, así como nombre propio: Edu-

cación Tradicional.

La Escuela Tradicional (así, con mayúsculas), ha provocado, desde el siglo XVIII en Europa, reacciones en su contra. Considerado como el primer gran precursor de la pedagogía moderna, Jean Jacques Rousseau escribió Emilio.¹ Sorprende encontrar entre las páginas de Emilio planteamientos —e incluso maneras de formularlos— que siglo y medio después se encuentran en obras de psicólogos y pedagogos de renombre. Su planteamiento del problema educativo, su forma de entender los procesos de aprendizaje, el modo como encara la relación profesor-alumno, hacen de Rousseau un crítico de la educación de actualidad."⁽¹⁾

La idea central que mueve este trabajo es, también, una respuesta a las formas y maneras tradicionales de enseñanza. Durante mis ocho años de experiencia como maestra en la Escuela Nacional Preparatoria, ha sido un reto constante el de superar métodos añejos pero que todavía muchos condiscípulos practican. Pero ¿qué entendemos por educación tradicional?, ¿qué es pedagogía?, ¿existe una nueva pedagogía?, ¿cuándo surge y por qué?

Pero vayamos más atrás en el tiempo. En 1657, Comenio, obispo y pedagogo checoslovaco, creador del realismo pedagógico, publicó Didáctica Magna o Tratado del arte universal de enseñar todo a todos. Comenio y Ratichius (de quien no tenemos más información que el año de su muerte por ahora: 1635) están considerados como los fundadores de la pedagogía tradicional que persistirá durante siglos.

1. PALACIOS, Jesús, La Cuestión Escolar, Editorial Laia, Barcelona, 1989

"La escuela tradicional significa, por encima de todo, método y orden. El título del capítulo XIII de la Didáctica Magna de Comenio es bien explícito: 'El orden en todo es el fundamento de la pedagogía tradicional' /.../ 'Después de haber explicado la lección, el maestro invita a los alumnos a levantarse y a repetir, siguiendo el mismo orden, todo lo ha dicho el maestro, a explicar las reglas con las mismas palabras, a aplicarlas con los mismos ejemplos.'"(2)

Comenio recomienda explícitamente a los niños que deben acostumbrarse a hacer más la voluntad de otras personas que la suya propia, a obedecer órdenes de su maestro. En este marco, el papel de la disciplina y el castigo es fundamental. "Raticius está convencido de la eficacia del castigo. Comenio, por su parte, está convencido de que el castigo se le impone (al alumno) por su bien y que no es sino una consecuencia del 'afecto paterno con que lo rodean los maestros'."(3)

Del siglo XVII a nuestro siglo XX, la educación tradicional no ha dejado de funcionar, quizá con algunas variantes pero sigue presente. Sin embargo, porque parecería que la pedagogía tradicional se reduce a la repetición y al castigo o reprimenda, el problema es muchísimo más complejo e inmenso, y la ruta es un largo y sinuoso camino para llegar a las propuestas de este siglo.

2. Idem, p.20.

3. Idem, p.21.

En nuestra época, siglo XX, cuatro autores delinear la pedagogía tradicional:

Snyders: "el fundamento de la educación tradicional es la ambición de conducir al alumno al contacto con las mayores realizaciones de la humanidad: obras maestras de la literatura y el arte, razonamientos y demostraciones plenamente elaborados, adquisiciones científicas logradas por los métodos más seguros".(4)

Durkheim: "educar es confrontar al alumno con las grandes ideas morales de su tiempo y su país".(5)

Alain: "confrontar a los alumnos con la majestad de los teoremas y con la poesía más elevada, con Homero Y Tales, con los tesoros de los políticos, los moralistas y los pensadores".(6)

Château: "educar es conocer a los maestros de la civilización universal".(7)

A lo que nos lleva este esbozo es a deducir que para los pedagogos tradicionalistas es de suma importancia la imposición de un modelo. Podemos, por lo tanto, definir la educación tradicional como "el camino hacia modelos de la mano del maestro".(8)

4. Snyders, G., Pedagogía progresista, PUF, París, 1973. p.15

5. Idem, p.15 7. Idem, p. 5

6. Idem, p.13 8. Idem, p. 21

En la obligada descripción de la escuela tradicional es necesario mencionar que en esta concepción pedagógica Snyders afirma, "la escuela debe estar felizmente cerrada al mundo/.../ la escuela debe ser un universo preparado por el maestro donde la disciplina, los ejercicios precisos y metódicos permiten al niño liberarse poco a poco de su vehemencia y acceder a los modelos: esto no es posible a menos que la escuela sea un dominio particular donde las cosas no ocurran como en la vida".(9)

Aunque la renovación pedagógica moderna se remonta desde J.J. Rousseau, es hasta finales del siglo XIX que se desarrolla y adquiere un estatus de corriente educativa. La aparición de la psicología como ciencia y, en particular, la psicología del desarrollo infantil es el gran paso para que la pedagogía se psicologice, es decir, los estudios del desarrollo de la mente humana y sus estadios bien determinados favorecen el nacimiento de una nueva pedagogía. Snyders apunta: "históricamente, la educación nueva encuentra su punto de partida en las decepciones y lagunas que aparecen como características de la educación tradicional". Como nos podemos dar cuenta, desde los inicios de la pedagogía moderna, el punto de partida es la escuela tradicional y sus distintos rostros: la educación tradicional "disloca lo real, fragmenta el tiempo, procede por vía autoritaria, desconoce tanto la riqueza física, estética, caracterológica y social del educando así como su singularidad, es una educación que desconoce las enseñanzas de la psicología del desarrollo, que no establece nexos entre la motivación y el aprendizaje y cuya eficacia, por ser magistrocéntrica, descansa en el poder de

requerimiento del oficiante".(9) Frente a esto, la nueva educación o la nueva pedagogía se psicologiza, psicologizando los métodos y la adaptación de la escuela al niño. El conocimiento del desarrollo del niño aportaba no sólo datos, sino también una nueva concepción de lo que es el niño y su desarrollo. Hacemos hincapié en este punto porque es notable la ingerencia de los psicólogos educativos y de los psicopedagogos en la planeación educativa en México. Esto se verá básicamente en el primer capítulo de este trabajo en el que hablaremos específicamente de estudios realizados en la realidad mexicana y por mexicanos.

A estas alturas resulta evidente que intentar hacer un recorrido, aunque sea somero, sobre los orígenes de la pedagogía moderna excede por mucho los propósitos de este trabajo, si resulta claro que todos, sin excepción, los estudios relevantes de la pedagogía intentan aportar metodologías que den al traste con la educación tradicional y que ese intento se remonta a los últimos 150 años. La pregunta obligada es: ¿por qué no se han podido instrumentar en ningún país? En parte, la respuesta es que han resultado más fuertes las realidades políticas y económicas, ha resultado más fuerte el Estado y por más que se pretenda influir, por medio de la educación, el medio social resulta siempre contraproducente mientras quienes decidan qué es lo se deba estudiar sean quienes tienen las riendas económicas y políticas de cualquier país. En 1926, entreguerras, publicó Ferrière La educación autónoma;

9. Palacios, Jesús, La Cuestión Escolar, Editorial Laila, Barcelona, 1989. p. 54

en esta obra señala a la escuela como uno de los culpables de la guerra: "En todos los países de Europa la escuela se ha esforzado en formar al niño y al adolescente para la obediencia pasiva, y no ha hecho nada, sin embargo, para desenvolver el espíritu crítico*, ni ha tratado nunca de favorecer la ayuda mutua*. Fácil es ver a dónde hubo de conducir a los pueblos ese adiestramiento paciente y continuo/.../ Sistemáticamente, sin piedad, con el apoyo del Estado y de la Sociedad, ante la vista de los padres y toda esa buena gente con que nos codeamos a diario, la escuela prosigue su obra de aniquilamiento de espíritus".(10)

La Escuela Nueva, durante las primeras tres décadas de nuestro siglo XX, intenta ofrecer alternativas a través de métodos nuevos que en gran medida, como hemos dicho, son hijos de la psicología del desarrollo; a esto se le suma el conocimiento de los mecanismos de adquisición de nociones según la edad así como el saber con certeza las edades en las que son posibles o imposibles determinados aprendizajes; la psicología descubre aquello que ayudará a la pedagogía.

El gran problema, desde entonces, es el abismo existente entre la teoría y la práctica. Nos dice Jesús Palacios al respecto: "La práctica nueva es, por lo menos, tan fundamental como la teoría del cambio; y la práctica la hacen los maestros".(11)

Otro problema que proviene de la escuela tradicional es al que ahora llamamos "evaluación". Tanto Ferrière como Piaget

10. Idem, p. 57 *Subrayado en el original
11. Idem, p. 56

y muchos otros de tal importancia atacan con vehemencia a los exámenes como forma de evaluación:

"Y este proceso encuentra su culminación en los exámenes estereotipados e inmutables, nefastos por un doble motivo: primero, por ser un auténtico lecho de Procusto de las inteligencias que deben sufrirlos; segundo por haberse convertido en la llave que abre a los adolescentes que la poseen las puertas del porvenir. El examen tiende, además, a uniformar, con lo que no se hace sino reflejar una de las características de la escuela libresca".(12)

Por su lado Piaget afirma:

"Para él son un estigma de la escolaridad, una plaga de la educación que vicia las relaciones normales entre el maestro y el alumno, comprometiendo en los dos tanto la alegría de trabajar, esforzarse y aprender, como la mutua confianza. El examen no es objetivo porque implica suerte y depende de la memoria; es además, un fin en sí mismo, por dominar las preocupaciones del maestro y orientar el esfuerzo de los alumnos a un trabajo artificial. De esta forma, la escuela tradicional olvida que el fin de la escuela es la formación de los alumnos en

12. A. Ferrière, La educación autónoma, Edit. Beltrán, Madrid 1926

los métodos de trabajo y no el triunfo en una prueba final que se basa únicamente en una acumulación momentánea de conocimientos".

(13)

A medida que se profundiza en la cuestión educativa en la que está implicada la pedagogía y su instrumentación didáctica nos damos cuenta, no sin estupor, que el problema pierde medida ya que sus parámetros son cambiantes, tanto por enfoques como por desarrollo histórico. Las generalizaciones teóricas, nacidas en países desarrollados o llamados del primer mundo, han sido aplicadas dispersamente en México. Como país del tercer mundo, México ostenta una realidad social en la que las diferencias de clase están a la vista de todos. Es decir, existe un México "desarrollado" y, a la vez, otro miserable. Por una lado, una educación elitista y, por otro, una educación pública. Nuestra realidad difiere de otras realidades pero eso no impide que podamos aplicar métodos pedagógicos activos aunque sea solamente a nivel personal. Sin embargo no podemos soslayar la situación real del maestro. Para referirnos a este problema se hará una larga cita que apunta Jesús Palacios refiriéndose a la educación activa de Jean Piaget:

"Pero la reforma de la educación no la hacen los teóricos escribiendo libros. El trabajo diario, la acción que realmente puede, renovados sus principios y métodos, introducir modificaciones en la educación, la realiza el maestro. Ninguna reforma tiene futuro

13. Piaget, Jean, *Psicología y Pedagogía*, Edit. Ariel, Barcelona 1973 p.119

si no hay maestros en calidad y número suficientes para llevarla a la práctica. En la educación activa, los maestros tienen, por supuesto, un importante papel; el educador sigue siendo necesario como animador para crear las situaciones y construir los dispositivos iniciales; se pretende que el maestro deje de ser un mero conferenciante que se contente con transmitir evoluciones acabadas y se intenta que se dedique a estimular la investigación y el esfuerzo. Pero esto, según Piaget, plantea algunos problemas. El primero, que los maestros no siempre tienen la preparación psicopedagógica que su labor requiere; segundo, que ignoran su papel y sus posibilidades; el tercero, que tienden a ser un grupo social replegado sobre sí mismo, a veces acomplejado y casi siempre carente de la valoración social que se merece; esto les hace estar alejados de las corrientes científicas, en los ámbitos psicopedagógicos y en los demás, y de la atmósfera del trabajo experimental y de investigación (cabe aclarar que respecto a éste último tema el defecto de los psicopedagogos y científicos de la educación es su falta de práctica docente y, por lo tanto, su alejamiento de la realidad*)

*NOTA DE LA AUTORA

El camino que hasta ahora hemos seguido se centra en contraponer a la escuela tradicional algunas alternativas viables. Quede claro que nos hemos referido a grandes teorías y que, por lo tanto, son muy generales. Son un punto de partida susceptibles a adaptarse a los medios muy particulares de cada maestro. En nuestro caso adquieren, estas teorías, un significado muy especial porque la enseñanza de materias como el dibujo o el modelado tienen sus propias reglas al provenir de un ámbito distinto al científico-teórico. Aunque ahondaremos en esto más adelante, es importante precisar que en el área del modelado se dan dos niveles. Uno teórico y otro práctico. El primero se relaciona con la Historia y Teoría del Arte así como con la Filosofía del Arte. En este nivel teórico se sustenta el programa de estudios que, a su vez, está (o debería estar) fundamentado por principios pedagógicos y didácticos. El otro nivel, el práctico, se sustenta no únicamente en pulimentar las habilidades psicomotrices sino en encontrar una fusión entre la transformación material y espiritual a través de la modificación y creación de objetos. Se le concede importancia a la acción transformadora sobre cualquier otro elemento formador, porque no hay que olvidar que en la Escuela Preparatoria la formación es preponderante, es decir, insistimos que es el último momento en la vida del adolescente para aprovechar una educación formativa, y como dice Freinet: "el origen de todos los conocimientos no es la razón, sino la acción, la experiencia, el ejercicio; todo debe

ser pasado por la experiencia de la vida, y esta experiencia no puede ser buscada sino en la acción".(14) Estos principios son aplicables a la materia de modelado y a su carácter de materia formativa porque es el enfoque y el objetivo más importante que debe cumplir esta asignatura. Cabe mencionar que, en más de una ocasión, se ha propuesto que las materias de modelado y dibujo se impartan a lo largo de los tres años de Preparatoria. Esta proposición se basa en el hecho de que son las únicas materias en las que puede verdaderamente formar profundamente la personalidad. Todos sabemos que después del Kinder y preescolar, una vez que se entró a la primaria, y debido a la multicitada educación tradicional, el niño y más tarde el adolescente ya no tiene contacto con actividades manuales, artísticas (sobre todo de Artes Plásticas) o de expresión. La educación tradicional corta de tajo todo tipo de creatividad. Si no podemos proponerlo obligatorio para primaria y secundaria, tenemos la oportunidad de, por lo menos, proponerlo para el Bachillerato y la Preparatoria.

14. Palacios, Jesús, La Cuestión Escolar, Editorial LAIA, Barcelona, 1989. p. 67

FALTA PAGINA

No. **16**

PARTE PRIMERA
AFINIDADES PEDAGOGICAS

AFINIDADES PEDAGOGICAS

* Cómo elegir una afinidad.

De una manera o de otra, quienes nos dedicamos a la enseñanza, tenemos una experiencia educativa previa. Gran parte de nuestra vida sucedió en las aulas. Primero como estudiantes, y las más de las veces, después como maestros. Este paso se da directamente. Egresamos de las escuelas o facultades para ejercer, inmediatamente, la cátedra. No sobra decir que en la mayoría de los casos sin una base pedagógica pero con la experiencia vivida de conocer a buenos y malos maestros. Quizá nuestro primer impulso, cuando iniciamos nuestra labor docente, es el de emular a aquellos maestros que durante nuestra temporada como alumnos nos dejaron la huella de una buena clase. Por otro lado, intentamos no repetir los errores que a nuestro juicio cometían otros maestros. Recordamos a los maestros faltistas, a los impositivos, a los memoristas, a los apáticos, etc. y nos imponemos, con rigor, la meta de ser buenos maestros. Nuestro proceso como estudiantes se enmarca también en un contexto histórico. Nuestra experiencia académica como estudiantes está impregnada de sucesos políticos y sociales de los que no podemos sustraernos y no es un lugar común decir que, como generación, nacimos en la década de mitad del siglo veinte y muchos teníamos quince años en 1968. Que en la década de los setentas conocimos a maestros chilenos y no mucho después tuvimos profesores argentinos. Con anterioridad, también supimos de grandes maestros que daban clases en la Universidad Nacional y que eran refugiados (trasterrados) de la guerra civil española. Y, por supuesto, a extraordinarios maestros mexicanos.

Bajo ese perfil apenas y sucintamente anotado, nos podemos dar cuenta que dar clases es una cosa seria . Seria y compleja.

Si la primera afinidad es la coincidencia de ideas y formas de instrumentación de nuestros antiguos maestros, el deber inmediato siguiente es el de investigar en dónde se sitúan estas afinidades. Es decir: ¿Qué es lo que hace a un buen maestro? ¿Cuáles son las relaciones alumno-maestro? ¿Lo importante radica en la transmisión del conocimiento? ¿Cómo era tal o cual maestro que en su clase teníamos interés por aprender? ¿Por qué siento con una forma de dar clase y no con otra?

Nuestra experiencia, como anotábamos, se circunscribe a momentos históricos. La imagen de un buen maestro era la de una persona culta, segura de sí misma, con una conciencia crítica, con arugmentaciones claras e inmersa en las realidades político-sociales. Esos buenos maestros fueron el primer contacto con una forma nueva de aprender y que llevaban a la práctica una didáctica fuera de lo tradicional. Es decir, ellos estaban preocupados por cambiar las partes caducas de un sistema educativo. Por otro lado, pero simultáneamente, se llevaban a cabo investigaciones pedagógicas para ser instrumentadas nacionalmente. Surge entonces la Tecnología Educativa (a la cual nos referiremos con más amplitud en otro momento) apoyada sobre todo por psicólogos conductistas que en ese entonces (mediados de los setentas) se consideraba una opción distinta y mejor a la didáctica tradicional. Surgen también otras posibilidades como el cogobierno o el autogobierno que planteaban cambios totales de programas, didácticas y formas administrativas. En suma, experimentamos por

más de veinte años la efervescencia de impulsos por cambiar sistemas, pedagogías y didácticas que invitaban a una integración apática en la vida social. Las nuevas teorías estaban al alcance del maestro. Ese primer impulso se ha sistematizado e institucionalizado. En la Universidad contamos con el Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE) que realiza cursos para profesores en los que se debaten los problemas teórico-prácticos de la enseñanza desde una perspectiva presumiblemente científica. Esto muestra una constante preocupación por pedagogos y psicólogos de la educación por darle al maestro más herramientas sólidas para realizar su trabajo con mejor calidad.

Como maestros, el problema es buscar y conciliar en nuestra práctica docente los instrumentos pedagógicos y didácticos que mejor funcionen en nuestra materia. Esto es necesario plantearlo, ya que el maestro debe tener la libertad de elegir de entre todas las posibilidades, porque sólo la experiencia intelectual y emotiva en el proceso enseñanza-aprendizaje es la que va marcando pautas y retroalimentaciones. Es un deber, claro, de todo maestro de intentar, de esforzarse por nutrirse durante el proceso antes mencionado ya que siempre está en movimiento. Para tal efecto, mencionaremos algunos aspectos relevantes de las tres didácticas mejor caracterizadas en el sistema educativo.

DIDACTICA TRADICIONAL

La didáctica tradicional no es otra que la que conocemos como educación tradicional y nuestra referencia inmediata es

la imagen de un profesor que habla y unos alumnos que escuchan. Sin embargo, dice Porfirio Morán Oviedo (CISE), la noción de didáctica tradicional es muy relativa ya que no se puede considerar como un modelo puro y existen distintas versiones. Este sistema pone en marcha la formación del hombre que el sistema social requiere en donde sólo cuenta el intelecto del alumno sin tomar a caso el desarrollo afectivo por lo que se tiende a la domesticación del educando.

"Esta forma de educación sistemática, institucionalizada, formal, etc., el maestro, consciente o no, ha venido siendo un factor determinante en la tarea de fomentar, entre otras cosas, la conformidad a través de imposición del orden y la disciplina vigentes, las cuales tienen su origen en la propia familia." (1)

No nos es ajena esta concepción educativa porque todavía existe una práctica dominante de la didáctica tradicional, pero pocas veces reflexionamos sobre sus características e implicaciones. O puede ser que conozcamos demasiado bien por experiencia propia o hasta leído algo al respecto. Sabemos que el maestro tradicional suplanta a los padres y toma el papel de educador. Sin embargo el enfoque de la psicología educativa difiere de casi todos los análisis que pudimos conocer porque las variantes de la vida social cotidiana y de la familia son ahora distintas.

1,- MORAN OVIEDO Porfirio. Reflexiones en torno a la instrumentalización didáctica CISE 1983

Sería importante, esto sólo como proposición, fusionar la visión psicologista con la visión histórico-social. Esto resulta casi necesario pues las condiciones económicas de nuestro país han afectado, en mucho, las relaciones sociales, psíquicas, de familia y personales en los últimos veinte años, es decir, desde el arribo a la presidencia de Luis Echeverría hasta el sexenio de Carlos Salinas de Gortari. Esto significa que la idea de familia y escuela, así como de sus relaciones y concepciones de educación son ahora distintas como apunta el doctor Olac Fuentes Molinar : "Acceder a la universidad y tener la posibilidad de recibir un título profesional ya no son un sinónimo de empleo altamente remunerado y de una movilidad social apreciable." Todo esto quiere decir que si existía un tipo de educación que se sostenía en una rígida disciplina era porque en la célula familiar así lo querían, porque estudiar era un "sacrificio para mejorar". Por lo tanto debía de ser dura, difícil y el maestro estaba autorizado para castigar. Al cambiar el modelo económico tenía que cambiar el modelo educativo por lo que nos damos cuenta que el "fenómeno educativo" también forma parte de una política nacional. En esta línea de pensamiento, no es casual la crisis de la educación en México. En ella estamos involucrados todos aquellos que tenemos una responsabilidad frente a la verdadera educación universitaria.

Una vez mencionada esta reflexión prosigamos con el análisis de la didáctica tradicional desde el punto de vista pedagógico.

"La escuela tradicional, es la escuela de los

modelos intelectuales y morales. Para alcanzarlos hay que regular la inteligencia y encarnar la disciplina. La memoria, la repetición y el ejercicio son los mecanismos que lo posibilitan." (2)

No es nuestro objetivo en este trabajo el de desarrollar extensamente las fallas y aciertos de la didáctica tradicional, nuestro interés radica en marcar solamente sus aspectos que la caracterizan para que nos demos cabal cuenta de su intención y función en la enseñanza.

Instrumentación del proceso enseñanza-aprendizaje
en la didáctica tradicional.

- * Se maneja un concepto receptivista de aprendizaje. Esto se concibe como la capacidad para retener y repetir información. En este modelo los educandos no son llamados a conocer sino a memorizar.
- * El papel del profesor funciona como mediador entre el saber y los educandos.
- * Predominio de la cátedra magistral.
- * El alumno asume el rol de espectador.
- * El verbalismo como mecanismo a través del cual se oculta la verdad en la palabra en detrimento de la observación sistemática y la experiencia vivida.
- * La explicación suple al razonamiento y a la acción

- * Los recursos empleados son escasos: notas, textos, láminas, gis, pizarrón.
- * La evaluación es imprecisa, llena de abusos pues la labor del profesor se limita a transmitir conocimientos y en comprobar resultados.
- * Se concibe la evaluación como una actividad terminal del proceso enseñanza-aprendizaje.
- * Se le adjudica una posición estática e intrascendente al proceso didáctico.
- * Este proceso didáctico se convierte en una función mecánica que consiste en aplicar exámenes y asignar calificaciones.
- * El examen se puede utilizar como arma de intimidación y represión.
- * La evaluación se convierte en un gran auxiliar en la tarea administrativa.

Como nos podemos dar cuenta, la didáctica tradicional es la suma casi completa de lo que no se debe hacer pero que se sigue haciendo. El marcar dónde está la llaga resulta de vital importancia porque no hemos superado muchos aspectos de ésta didáctica. Muy al contrario, conforme pasa el tiempo nos damos cuenta que su práctica es continua y abundante. Como anotábamos anteriormente, debemos integrar cualquier didáctica al contexto histórico-político-social y cabe hacernos algunas preguntas. ¿Por qué si la situación económica en 1995 es distinta que cuando estaba en auge la educación tradicional, sigue siendo operativa, es decir, sigue practicándose con el mismo buen o mal éxito?. Todos los intentos de cambio se centran

en corregir la educación tradicional. Recordemos las palabras del Doctor Olac Fuentes Molinar publicadas en Cuadernos del Congreso Universitario No.14 del 19 de Enero de 1990:

"¿Qué hacemos con la cátedra? Es evidente que se practica un uso abusivo, rutinario e ineficiente de una forma de instrucción que tenía sentido cuando la información escrita y de otro tipo era escasa y difícilmente accesible. Hoy resulta absurdo que tantas cátedras consistan en recitación, de variada claridad y coherencia, de lo que uno puede leer fácilmente y que la intervención de los alumnos consiste en escuchar o en repetir en su momento el material obligatorio. Este es un mal muy conocido y denunciado sobre el cual no es necesario extenderse; sólo quisiera decir que la cátedra debe conservarse sólo cuando el profesor presenta sistematizaciones orientadoras e hipótesis propias y sobre todo cuando puede conducir un proceso colectivo de análisis, crítica y aplicación del conocimiento en cuestión.." (3)

Resulta que en la última década del siglo XX el secreto a voces es que se sigue combatiendo la práctica de la educación tradicional. "La solución, apunta Fuentes Molinar, radica en hacer colectiva la labor didáctica, por medio de equipos académicos dedicados a planear, ejercer, coordinar y evaluar la enseñanza.". Al respecto, nos referiremos más adelante una vez que hallamos tocado dos alternativas teóricas: una la Tec-

nología Educativa y otra la Didáctica Crítica.

TECNOLOGIA EDUCATIVA

La Tecnología Educativa se fundamenta en los supuestos teóricos de la corriente psicológica del conductismo. Se introduce en el medio educativo en México en los años 1970. El precepto mayor es: "aprender es modificar la conducta". Esta corriente intenta modificar los errores de la didáctica tradicional a través del control del proceso de enseñanza-aprendizaje y del planteamiento de objetivos claros en los contenidos. Se le da mayor importancia a la participación activa del alumno mientras el maestro desaparece como el centro de la educación. Sin embargo está rigurosamente reglamentado y vigilado el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Este replanteamiento del rol del profesor reside en el control de técnicas de racionalización de la enseñanza en el salón de clases en donde convergen e interactúan distintas prácticas educativas.

La introducción de la Tecnología Educativa en el campo de la didáctica tradicional cambia en alguna medida su dinámica: se pasa del receptivismo al activismo.

Instrumentación del proceso enseñanza-aprendizaje en la Tecnología Educativa.

- * Objetivos de aprendizaje. Conductas que se esperan logre el estudiante. Cambios de conducta,

- * Objetivos redactados en términos del alumno.
Por tema, unidad, capítulo, etc.
- * El análisis de los contenidos pasa a segundo plano.
- * Lo importante no son los contenidos sino imprimir conductas en los alumnos.
- * La enseñanza se define como el control de la situación en que ocurre el aprendizaje y en el reforzamiento de las conductas y, en consecuencia, en la programación de las circunstancias contingentes.
- * El profesor, para lograr las conductas deseadas, tiene el control de estímulos.
- * Se rechaza la improvisación. El profesor debe tener organizado el curso antes de impartirse.
- * La evaluación se concibe directamente relacionada con los objetivos de aprendizaje, es decir, pruebas objetivas, planteadas por preguntas o reactivos.

LA DIDACTICA CRITICA

Esta corriente surge como consecuencia directa de los errores detectados en la Tecnología Educativa y que se arrastran desde la didáctica tradicional.

Instrumentación del proceso enseñanza- aprendizaje en la Didáctica Crítica.

- * Se concibe como un proceso que manifiesta constantes momentos de ruptura y reconstrucción.
- * Se contrapone a la idea de aprendizaje acumulativo.
- * Generar experiencias que promuevan la participación de los estudiantes en su propio proceso de conocimiento.
- * Se concibe la formulación de objetivos pero en relación directa con la solución de problemas.
- * Destaca la importancia de analizar la estructura de la disciplina a estudiar: sus conceptos fundamentales, la significatividad de los aprendizajes y su aplicación creativa a nuevas situaciones.
- * No son objetivos conductuales, sino una idea de unidad y totalización del conocimiento sin fragmentar los contenidos, ya que esto fomenta la integración de la información, el establecimiento de relaciones así como el tener una visión de conjunto de los objetos de estudio.
- * Se entiende al aprendizaje como la modificación de PAUTAS de conducta.
- * Se trabajan objetivos restringidos en cantidad pero amplios en contenido y significativos en lo individual y social.
- * Uso de objetivos de unidad y objetivos terminales del curso.

- * Una de las funciones fundamentales que cumplen los objetivos de aprendizaje es determinar la intencionalidad y/o la finalidad del acto educativo y explicitar, en forma clara y fundamentada, los aprendizajes que se pretenden promover en un curso.
- * Otra función de los objetivos, es dar bases para planear la evaluación y organizar los contenidos en expresiones didácticas como: unidades temáticas, bloques de información, problemas eje, objetos de transformación, etc.
- * Que el profesor formule objetivos de aprendizaje tomando en cuenta las siguientes consideraciones:
 - Que expresen con claridad los aprendizajes importantes que pretenden alcanzar. La determinación de esta importancia se basará en un análisis crítico de la práctica profesional.
 - Formularlos de tal manera, que incorporen e integren de la forma más cabal, el objeto de conocimiento o fenómeno de la realidad que se pretenda estudiar.

Estas tres corrientes pedagógicas que hemos citado de manera esquemática pero con la intención de mostrar sus posibilidades en el campo docente, nos muestran, también, la complejidad del acto educativo y aún así podemos realizar un análisis.

* LA PREPONDERANCIA PEDAGOGICA.

Hasta ahora, nos hemos dado cuenta de la visión generalizante de pedagogos y psicólogos de la educación. Es obvio que estos especialistas no deben tocar, por método, ninguna materia específica. Es decir, no pueden proponer o no han propuesto una didáctica particular de materia, por ejemplo, las del orden creativo como el dibujo o el modelado. Es también claro que mantienen una relación bastante distante con el acto diario de dar clase que es la experiencia y vida diaria del maestro. Esto se debe a que la mayoría de investigadores ya no tienen que dedicarse a la docencia. Está claro que estas corrientes teóricas son estudiadas desde una plataforma intelectual que se soporta en grandes e importantes corrientes del pensamiento filosófico, psicológico, antropológico. Está claro, en este recuento, que el papel que han tomado los psicólogos en el desarrollo de sistemas, planeación e implementación de políticas educativas es de suma importancia. Este es un fenómeno relativamente reciente, tanto como la psicología misma. ¿Qué es lo que nos muestra esta ciencia en el área educativa? ¿Cuál es su aportación? ¿Por qué cada día se hace más necesaria?

A partir de la Tecnología Educativa en la que según nos damos cuenta se aplica abiertamente la teoría conductista (la cual ha sido rebatida acaloradamente al seno de los mismos psicólogos), el psicólogo se sumerge en las profundidades de la enseñanza. A partir de aquí nos podemos dar cuenta que muchos de los términos utilizados actualmente en la educación, emanan de un léxico puramente psicológico: reactivos, objetivos terminales, actividades de aprendizaje, percepción, etc. Esto

expresa que la pedagogía actual está impregnada del pensamiento psicologista y el psicólogo ha adquirido un estatus superior, en el rango de la educación, que el maestro. El maestro, para el psicólogo educativo, es un ente abstracto siempre reemplazable como una parte más en un sistema en el que es el último en tomar decisiones ya que las políticas educativas se deciden sin su participación. Este sería el defecto más notable como consecuencia de la falta de intercomunicaciones entre psicólogos, pedagogos, funcionarios y maestros. Para fomentar e institucionalizar este contacto que tanta falta hace, sería necesario que en cada escuela o facultad se asignaran psicólogos educativos para que trabajaran conjuntamente con los maestros, atendiendo las necesidades inmediatas y mediatas en el lugar de los hechos, todos agrupados bajo el mismo techo y bajo las mismas circunstancias. Esto enriquecería, sin duda, la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje. Otro aspecto digno de mención, es el que se refiere a la posible ingerencia del maestro en la planeación de los planes y programas de estudio. Como es sabido, el maestro recibe un programa de materia ya hecho y aprobado por el respectivo consejo técnico. Los procedimientos excluyen la mayoría de las veces, al maestro en incluyen a todas las instancias de la jerarquía académica como coordinadores, consejeros internos, jefes de sección o departamento etc. Nunca se da un procedimiento claro así como tampoco se motiva la participación general de los maestros.. Una solución posible sería la de revisar periódicamente cada programa por materia de manera interdisciplinaria, es decir, debatir, confrontar, proponer, experiencias acerca de contenidos del programa así como de didácticas, ya sea en reuniones periódicas programadas en cada plantel y

por colegio, o a través de cualquier mecanismo que se propusiera entre pedagogos, psicólogos y maestros, pues es necesario encontrar caminos que respondan a las siempre situaciones cambiantes. Si retomamos la idea de que el buscar y encontrar nuevas formas, por más complejas que sean, surgen de un rechazo a la didáctica tradicional. Si nuestra intención es responder a un proceso educativo con mejor preparación pedagógica, didáctica y con contenidos y objetivos claros, tenemos la responsabilidad de ahondar permanentemente en estos problemas. Y si bien es necesaria la interrelación entre teóricos y maestros, también es necesario valorar los apoyos que hasta ahora nos brindan los estudiosos del fenómeno educativo, sobre todo para optar por una práctica docente más efectiva, más conciente y, por lo tanto, más libre de ataduras y errores. Así encontramos que las tres corrientes que mencionamos con anterioridad se van relevando con un afán de mejoría, por lo menos en el plano teórico, pues en la práctica sigue predominando la didáctica-tradicional aunque nos podemos dar cuenta que la educación se desarrolla en un contexto económico-político y sus consecuencias.

UNA PEDAGOGIA APARTE:

GASTON BACHELARD.

"Bachelard, y de ello fui testigo personal, era un maravilloso profesor, cálido, cercano, gracioso, a quien encantaba recibir a los estudiantes, entre los que yo estaba, antes y después de sus cursos. Durante el curso, no

perdía ni el buen humor ni su alegría
inteligente ni su entusiasmo. Pero muy
raras veces durante el curso se atrevía a
hacer alguna confidencia: su discurso, nunca
prepotente ni definitivo ni didáctico, brotaba
de él y nos exhortaba, ante todo, a reflexionar
intensamente, con la misma inquietud y con el
mismo riesgo que él."

Georges Jean. Bachelard, la
infancia y la pedagogía. 1983.

Ingresar al mundo de Bachelard es introducirse al de los
elementos primarios: fuego, viento, tierra(barro), agua. Y es
también adentrarse a una pedagogía que se desprende del contacto
de estos elementos con la ensoñación. Contactos reales que trans-
forman nuestro espíritu.

"Las cosas materiales se entregan en su inti-
midad elemental al que quiere lanzarse a un
perpetuo enfrentamiento contra la inercia
del mundo, el cual será tanto más eficaz
y fecundo cuando tengamos una mayor conciencia
de la potencialidad de nuestras percepciones.
Solamente después, cuando las percepciones
están realmente educadas, manifiestan una
constancia suficiente como para permitir la
conceptualización."

Gaston Bachelard en la
Tierra y las riberas de la
voluntad.

El mundo bachelariano es bastante complejo si se le mira por todas sus aristas. No es nuestro propósito en este trabajo realizar un ensayo sobre la obra y pensamiento de Bachelard. En términos de afinidades, podríamos y quisiéramos solamente referir algunos aspectos de su trabajo. Bachelard nunca escribió libro alguno en el que abordara sistemáticamente los aspectos pedagógicos. Su discípulo Georges Jean elaboró un minucioso estudio en el que extrae lo que a su juicio tiene efectos pedagógicos. Este estudio se publicó originalmente en francés en 1983 y fue traducido y publicado al español en 1989 por la editorial Fondo de Cultura Económica. Este libro puede servir, para quien quiera profundizar o utilizarlo para una investigación, como un feliz inicio a una visión distinta a las tres corrientes preponderantes en nuestro sistema educativo.

En términos generales, toda la posición pedagógica de Bachelard se centra también en combatir los sistemas tradicionales de enseñanza.

" ...en cuanto un niño alcanza la 'edad de la razón', pierde su derecho a imaginar el mundo y la madre se considera en el deber, como todos los educadores, de enseñarle a ser objetivo... objetivo a la manera simple en que los adultos se creen 'objetivos'. Se le atiborra de sociabilidad. Se le prepara en la vida de hombre en el ideal de los hombres estabilizados."

Esta cita de Bachelard de su libro Poética de la ensoñación nos muestra su posición de defensa de una educación no estereotipada.

Pero quizá la parte que más nos interesa es la llamada pedagogía del "no" o pedadogía del "contra". Para Bachelard, nos dice Jean, los lugares en que se aprende, para empezar, son los lugares en donde se presentan las materias en su transformación. Las lecciones de las cosas ocupan el lugar en que están las cosas. El interés de los encuentros activos del niño o adolescente con las materias duras, continúa Jean, reside entonces en que éstas se resisten a nuestros intentos. La imaginación modeladora se vuelve así imaginación agresiva. No creo que debamos tomar la palabra "agresiva" en el sentido de violencia o de maldad, sino, antes bien, en el que expresa la oposición deseosa, lo que Bachelard llama la "filosofía del contra".

Para poder entender la filosofía del no bachelariana es necesario situarla en un movimiento dialéctco. Bachelard era de formación cien por ciento científica. Sin embargo ejerció la cátedra regularmente y abordó la filosofía. La dialéctica a la que nos referimos se sitúa en la contraposición entre lo real (científico) y lo imaginario (poético), es decir, el encuentro dialéctico entre la razón y la intuición o, para ser un poco más precisos, entre la consciencia y la ensoñación. Para Bachelard vive simultáneamente en cada ser humano un ser diurno y un ser nocturno. "Bachelard cree que la dualidad del saber y la imaginación es una dualidad necesaria, dialéctica y fecunda cuando no se simplifica arbitrariamente," nos acota Georges Jean. Por lo que no hay que confundir la creatividad "imaginante con la conducta "difícil y austera" de la razón.

Este planteamiento bachelariano es de suma importancia para quienes nos dedicamos a la enseñanza de materias de origen artístico pero cuyo programa intenta, por medio de sus contenidos, fusionarlo con el pensamiento racional. Es también conocido el hecho de separar siempre como dos métodos de conocimiento de la realidad. Por un lado el científico y por otro el artístico. Como podemos ver, para Bachelard hay que aceptar esa "doble vida". Para Bachelard la realidad percibida es una máscara que el conocimiento científico permite destruir. Por su parte, la imaginación "nos arrastra mas allá de la percepción (no hacia la explicación abstracta de los fenómenos que oculta la realidad percibida) sino a otra parte."

"Pero, nos dice Bachelard en El Materialismo racional, al menos desde nuestra perspectiva respecto a la doble situación de todo psiquismo, por su tendencia a la imagen y a la idea, debe subsistir el hecho de que, por muy comprometidos que estemos en las vías del intelectu-
lismo, jamás deberemos perder de vista un trasfondo del psiquismo en el que germinan las imágenes.

Pero nuevamente, las ideas no son imágenes, las imágenes no preparan las ideas; a menudo, las ideas deben luchar contra las primeras imágenes, es decir, romper la inmovilidad de los arquetipos conservados en el fondo del alma."

Dicho de otra manera, lo que propone Bachelard es el equilibrio entre dos fuerzas antagónicas que perviven en el ser humano. La dialéctica propuesta es, pues, un matrimonio polémico entre Minerva y Dionisios.

En su afán por despejar el camino, Bachelard insiste en romper con la pedagogía simplificadora y reductora de los sistemas tradicionales de enseñanza. Nos dice que es muy común confundir lo elemental con lo simplista, "Lo elemental es lo fundamental y no lo que se reduce a su más simple expresión." Nos dice que el maestro confunde saber y creencia. Piensa que el saber más simplificado es el que el adolescente retiene en la memoria con mayor facilidad; pero retener en la memoria no equivale a saber. En realidad se trata de una forma disimulada de creencia. Pero Bachelard nos dice que la creencia "es un paro de la dialéctica natural del espíritu, una eliminación global del error posible y hasta del error real." A veces se dice que un buen alumno "cree lo que dice su maestro", como palabra del Evangelio. Toda la pedagogía que implica el pensamiento de Bachelard se opone precisamente a eso.

Otro aspecto por tomarse en consideración es el de considerar a la enseñanza como descubrimiento, esto significa no confundir simplicidad con claridad y, sobre todo, colocar al estudiante en la medida de lo posible, frente a la complejidad de lo elemental.

"Todo se reduce, en realidad (nos resume Georges Jean), a decir que la simplificación no explica nada y lo complica todo. So pretexto de clarificación, pedagógica por ejemplo, la simplificación enmascara, la realidad. Esto se puede ver bien

y de manera espectacular hoy, cuando cotidianamente los 'medios informativos', en particular la televisión, proponen a la mayoría de los niños visiones esquematizadas de un universo cada vez más complejo a medida que es un poco más conocido. En un plano tal vez más trivial aún, en los sofismas publicitarios vemos una serie de razonamientos limitados a lo esencial, cuyas premisas son falsas e inciertas, y los niños (como los adultos, por cierto) creen comprender lo que en realidad no se explica nunca." (4)

La única forma de solución que propone Bachelard es la de afirmar que tanto la inteligencia como la imaginación no deben quedarse en la superficie perceptible de las cosas ya que "la forma visible y tangible de los fenómenos y objetos no es más que un señuelo y lo importante es trabajar desde el interior de las cosas de modo material por una parte, experimental y abstractamente por la otra." (5)

Más adelante en su ensayo sobre Bachelard, Jean nos habla sobre "el carácter mordaz de la inteligencia a propósito de cinco libros de Bachelard: La Filosofía del no, Ensayo sobre el conocimiento aproximado, Lautréamont, El Materialismo racional y El racionalismo aplicado. en esta zona se afirma otra vez el "axioma bachelariano: descubrir es la única manera activa de conocer. Correlativamente, hacer descubrir es la única manera de enseñar." Con esto nos quiere decir que la memoria no es

4. Jean, George, Bachelard, la infancia y la pedagogía, Fondo de Cultura Económica, México. 1989 p.75

5. Ibidem

descubrir.

"La acción de la memoria (nos dice Bachelard) se efectúa con facilidad. La repetición es una actividad sencilla. El niño o adolescente que repite tiene la impresión de que su maestro, él mismo y los demás lo consideran un niño inteligente y brillante. Trata de aparentar inteligencia y no hace más que imitar una comedia de memoria."⁽⁶⁾

La solución que propone Bachelard es el superracionalismo que no es otra cosa que la fusión dialéctica de la que hablamos anteriormente y que, según Bachelard, había sido descubierta por los surrealistas franceses. Es lo que él llama "el sueño de la inteligencia." El reto que nos propone Bachelard es el de elaborar el conocimiento antes de adquirirlo.

En verdad que el aproximarse a las relaciones pedagógicas que establece Bachelard y su discípulo Georges Jean con la práctica docente son muy extensas. En sí mismo sería un tema de tesis pues de cada frase se desprenden muchísimas implicaciones que siempre sería necesario explicar y profundizar. Sin embargo podemos deducir de esta aproximación que la pedagogía polémica del no y del contra aporta nuevos caminos, bien distintos a los que revisamos con anterioridad. También remarcaremos que Bachelard no niega la disciplina y la severidad en la educación. "Lo que él condena, dice Jean, es en realidad la severidad arbitraria, dictatorial y absoluta." Esto viene a confirmar lo que hemos visto desde el principio pues Bachelard condena

6. Ibidem

"el laxismo", es decir, la inmovilidad intelectual y creativa provocada por "el dejar hacer lo que algunos pedagogos de 'vanguardia' han creído estar obligados a sustituir al viejo sistema, condenando así a sus alumnos al no-saber y, en definitiva, a una total enajenación." A este equilibrio le llama "severidad justa".(7)

Resulta admirable para nuestro trabajo haber encontrado en un ejemplo de Bachelard, lo que él considera el ejercicio de la severidad justa precisamente en nuestra área:

"Formado de las experiencias objetivas, los encadenamientos racionales y las realizaciones estéticas. En este último terreno, por ejemplo, se verá el valor singularmente ilustrativo de la enseñanza del dibujo, de la pintura y del modelado, allí donde el maestro efectúa las correcciones objetivamente, sobre todo si se compara con la enseñanza habitual de la literatura, en la que el profesor a menudo se limita a criticar."(8)

Dicho esto, Bachelard aplica su pedagogía de hacer, en la que se elabora el conocimiento antes de adquirirlo y se fusiona el razonamiento con la imaginación. "Y nos damos cuenta, dice, Jean, de que la mejor formación de los maestros incluye el aprendizaje del hacer, por sí mismo, al adoptar una actitud de creación, de responsabilidad creadora."

7. Ibidem

8. Ibidem

P A R T E S E G U N D A

LA MATERIA DE MODELADO

* Colocación y contexto de la materia de modelado en el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria

La materia se define así en el programa aprobado el 18 de septiembre de 1992:

Año escolar: 6^a

Carácter de la asignatura: teórico-práctica

Categoría de la asignatura: optativa

Horas a la semana: 3 horas

Horas en el año escolar: 70 horas

Créditos: 12

La materia debe ser impartida en un salón adecuado a las necesidades particulares del modelado como depósito de barro, mesas de trabajo, buena iluminación y ventilación, instalación de agua.

El carácter teórico-práctico de la asignatura es de gran importancia. Precisamente por este carácter, ocupa un lugar preponderante en el sistema de materias que se imparten en la Escuela Nacional Preparatoria ya que coincide con el enfoque de cultura universal y plural que se ha propuesto la Preparatoria desde su creación. Si bien ha sido cuestionada la preparación humanística que predomina en el plan de estudios y en los últimos años se le ha dado más importancia a la enseñanza técnica, las materias como el dibujo y el modelado adquieren todavía más importancia. Resulta que el estudiante tiene, por única vez en su vida, a su alcance conocimientos que jamás volverá a ver; comúnmente, si cursan una carrera universitaria, serán conocimientos especializados.

La materia se imparte optativamente para todas las áreas del sexto de bachillerato o tercero de preparatoria. Esta característica optativa obliga, de alguna manera, a encontrar relaciones con otras materias y, aunque la materia es eminentemente práctica, existe un contenido rico y diverso que tiene contactos evidentes con la física, las matemáticas, la biología o la creación de estructuras entre algunas posibilidades.

*Interrelación con otras áreas del conocimiento.

Como señalábamos en la primera parte de este trabajo, Afinidades Pedagógicas, para Bachelard el contacto con la materia y su transformación es de vital importancia porque los encuentros activos del adolescente con la materia lo obliga a emprender una aventura de ruptura y creación. Este primer paso implícito desde el primer día de clase, es decir, desde el primer contacto real con el material (barro), adquiere un significado único. A partir de este momento se abren todas las interrelaciones posibles. ¿Cuál es la diferencia o diferencias que encuentra el estudiante entre el conocimiento que siente está adquiriendo en otras materias como cálculo, psicología, literatura? En un diálogo inducido hacia el descubrimiento, nos daremos cuenta que los mismos alumnos aportan relaciones que nosotros, los maestros, nunca habíamos observado. Esto es dinámico y cambiante de acuerdo a cada grupo y épocas, y la mayoría de las veces sorprendente. En la parte tercera de este trabajo, Clima pedagógico, intentaremos desarrollar con más exactitud este tema.

*Comentarios críticos al programa vigente.

La parte introductoria del programa nos informa de las características profesionales y académicas que deben reunir los profesores de la asignatura, la ubicación, justificación, propósitos, enfoque y sugerencias sobre los criterios de evaluación. La idea que conforma al programa se separa de la Didáctica Crítica y de la Tecnología Educativa al carecer de objetivos (como estaba planteado el programa inmediatamente anterior), y en su lugar colocan propósitos. Estos propósitos son demasiado generales:

- * Dar al alumno información general sobre los materiales y técnicas empleadas en la historia del hombre.
- * Que el alumno valore y aprecie las diferentes manifestaciones plástico-escultóricas en alto y bajo relieve y en representaciones tridimensionales.
- * Capacitarlo para apreciar el ritmo y el equilibrio del volumen y el espacio.

La sustitución de objetivos por propósitos da como resultado un hueco pedagógico porque, otra vez, el centro didáctico es el contenido de la materia. Es decir, se vuelve a centrar la atención en la información que debe adquirir el alumno durante el curso y no en las metas de una formación integral. Un planteamiento semejante no puede ni debe incluirse en la justificación de la materia como lo hacen. Es decir, quienes hicieron

el programa confundieron propósitos con justificación, ya que el auténtico propósito de la materia es el de propiciar una formación integral en el alumno, el de comprometer sus capacidades cognitivas, afectivas y psicomotoras, el de desarrollar los sentidos (particularmente la vista y el tacto) y el de establecer relaciones sensibles con las formas del mundo que le rodea. Estos son los auténticos propósitos y no la justificación de la existencia de la materia de modelado en el plan de estudios de Escuela Nacional Preparatoria. La justificación se situaría más bien en su preexistencia y permanencia en el plan de estudios desde tiempo establecido históricamente, así como su vigencia en la actualidad por razones determinadas y emanadas de un estudio riguroso de la función del uso de materiales transformables como el barro, la lámina de metal, etc.

En cuanto al enfoque y sugerencias sobre los criterios de evaluación, creemos que, en lo que respecta al primero, se mencionan también algunas generalidades como la de que el alumno "comprenderá cómo el medio geográfico condiciona la expresión plástica, comprenderá que la expresión plástica es consustancial al ser humano," etc. En lo que se refiere a los criterios de evaluación, sólo sugieren algo que se hace normalmente que es "que la evaluación deberá practicarse constantemente en cada clase y durante todo el curso."

Es evidente que un programa redactado así es sólo una guía para el maestro y no un estudio sobre el modelado. Es un deber del docente investigar constantemente sobre su materia.

El contenido del programa consta de cuatro unidades:

PRIMERA UNIDAD: Introducción al modelado

SEGUNDA UNIDAD: Alto y bajo relieve.

TERCERA UNIDAD: Formas tridimensionales.

CUARTA UNIDAD : Ritmo y equilibrio del espacio y el volumen.

El esquema que se utiliza para desarrollar cada unidad es prácticamente el mismo que en las notas introductorias, es decir, ubican, mencionan propósitos, dan temas básicos y sugieren tiempos.

En la primera unidad, en la nota de ubicación, se da prioridad a su carácter de introductorio a la materia. En propósitos, dice al pie de la letra:

- * Que el alumno demuestre sus conocimientos generales sobre la historia del modelado al entregar un trabajo escrito e ilustrado.
- * Que el alumno muestre sus conocimientos sobre el uso apropiado de los materiales y herramientas, al modelar cuerpos geométricos.

En la segunda unidad dice en ubicación que una vez que se han adquirido destreza y conocimiento en la unidad anterior, se introduzca al alumno en la comprensión del alto y bajo relieve "como técnicas de representación volumétrica parcial", como precedente para la representación de formas tridimensionales en "el espacio físico". En propósitos dice:

- * Que el alumno se introduzca al conocimiento del alto y bajo relieve en el modelado y lo relacione

con las manifestaciones artísticas actuales y del pasado que tengan esa característica.

- * Que el alumno manifieste sus conocimientos, habilidades y destrezas sobre técnicas y procedimientos para realizar representaciones plásticas en alto y bajo relieve, modelando una composición -o varias- que incorporen alto y bajo relieve y texturas apropiadas.

En la tercera unidad en ubicación se dice que se enlaza con la anterior "puesto que de la representación del volumen parcial en alto y bajo relieve se llega a la representación de formas tridimensionales,...inventando y descubriendo estructuras en equilibrio compositivo. En lo que se refiere a propósitos se pretende que "el alumno elabore bocetos en volumen a partir de formas geométricas, que elabore volúmenes a partir de una chapa de barro o plastilina, que realice una composición tridimensional."

En la cuarta y última unidad en ubicación se dice que se "aplicarán los conocimientos adquiridos en la representación del cuerpo humano y animal, parcial y completo. En propósitos se pretende "que el alumno aplique los conocimientos adquiridos en la representación tridimensional de manos, pies, busto, cabeza y cuerpo completo de la figura humana; que el alumno represente la figura parcial o total de un animal; que el alumno represente las formas humanas o animales en otros materiales como unicel, cartón, madera o alambre; que el alumno realice un vaciado en yeso con molde de dos o más piezas."

Una vez que conocemos la ubicación y propósitos de cada unidad, es necesario hacer algunos ajustes y proposiciones.

En la primera unidad el alumno tiene el primer contacto con el barro y la habilidad se adquiere con la práctica durante el transcurso de la unidad. Para esto se necesita ir descubriendo las características del barro como elemento terrestre, como materia natural (y probablemente mencionar algo sobre la arcilla en polvo que se mezcla con agua). En este primer contacto, es muy repentino modelar cuerpos geométricos que ya ocupan un lugar en el espacio y habría que recordar que en esta unidad es muy importante entender el paso de lo bidimensional a lo tridimensional. Los volúmenes geométricos que proponen en Temas básicos como la esfera, el cubo, etc., son, obviamente ya, cuerpos 100% tridimensionales, es decir, ya ocupan un lugar en el espacio. Como introducción al modelado, se pueden trabajar técnicas tradicionales del trabajo en barro en formas planas como placas, zurullos, texturas en relieve sobre un plano, cortes con espátula, aunque estas actividades se sugieren para la siguiente unidad.

En la segunda unidad, se sugiere que el alumno trabaje las técnicas tradicionales que ya mencionamos, sin embargo es conveniente trabajarlas en la primera unidad. Aquí resulta de mayor importancia centrar la unidad en la factura de altos y bajos relieves y formas positivo-negativas para arribar a los volúmenes geométricos como la esfera, el cubo, el cilindro, el prisma, el cono y la pirámide. A esto se añade el trabajo de dibujo aplicado al relieve entendido como otra posibilidad

de textura y decoración. Es así como al final de esta unidad se introduce de lleno al alumno en el mundo de los volúmenes.

En la tercera unidad se convoca a la creatividad una vez que ya existen elementos para poder empezar a inventar o componer (en el sentido musical) "estructuras en equilibrio compositivo". Aquí es importante centrar la atención en la observación de formas naturales para poder entender los conceptos de composición en una estructura tridimensional y así tener elementos de creación y representación con el barro.

En la última unidad ingresamos al complicado mundo de las formas animales y humanas en el que pretendemos mostrar como la culminación del ritmo y del equilibrio del espacio y el volumen. Este es un tema basto y difícil que fácilmente podría abarcar muchos otros cursos pero que en su inmensidad aproxima al estudiante a tomar conciencia de su cuerpo de una manera distinta a como lo pudo ver en su clase de anatomía.

Como se puede apreciar, el programa proporciona un panorama bastante amplio de las posibilidades del modelado y sólo son necesarios algunos ajustes que cada profesor puede llevar a cabo. Quizá el problema principal reside en cómo crear un ambiente propicio para la enseñanza-aprendizaje de esta materia y en afinar en su estructura pedagógica al programa. Es por eso que se ha querido incluir en esta memoria de experiencia profesional una breve revisión del programa y marcar las coincidencias y divergencias que afloran durante el ejercicio docente. Queda claro que son necesarias las retalimentaciones y los cambios constantes para no anquilosarse.

P A R T E T E R C E R A

En este momento es prudente aclarar, es decir, poner en claro que lo que se ha mencionado en la primera parte tiene la intención de mostrar no únicamente mis afinidades porque, de hecho, mi trabajo cotidiano se desenvuelve en una toma de conciencia del proceso enseñanza-aprendizaje que tácitamente rechaza a la didáctica tradicional y su secuela de arbitrariedades. Pero para poder rechazar hay que saber qué se rechaza. Ese es el motivo por el que menciono con insistencia lo que yo considero es el origen de muchos malos entendidos y prácticas docentes viciadas.

Al principio del presente trabajo señalo el concepto de "Escuela"; con él sienta, se puede apoyar mi pensamiento analítico. La forma de establecer una logística, es decir, una forma de actividad docente que sea coherente con lo que yo pienso y que sea posible de llevar a cabo, queda claro, se basa en intentar no cumplir con lo que marca la instrumentación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la didáctica tradicional (pág. 23 de este trabajo). Siento, por supuesto una cercanía con Bachelard (pág. 32 de este trabajo).

CLIMA PEDAGOGICO DE LA
MATERIA

- * Trabajo en barro. Capacidad imaginativa, concepto competitivo y calidad de factura.

Hemos hecho un recorrido en las dos partes anteriores en el que primero se habla de mis afinidades pedagógicas y después del programa de modelado. Lo primero significa una vía metodológica en cuanto lo que uno se plantea como maestro. Lo segundo es una guía perfectible y dinámica fundamentalmente de contenidos. Uniéndo método y contenido se crea, desde mi punto de vista, lo que yo llamo clima pedagógico. Esto quiere decir que el maestro debe tener muy claro qué quiere enseñar y cómo pretende hacerlo. Es el momento real de práctica docente. Es lo que muchos llaman "la forma de trabajar". Este clima pedagógico debe crear un ambiente que propicie no únicamente un acercamiento a la materia específica de modelado, sino sus nexos con nuestra realidad circundante. Esto presupone un planteamiento de saber a qué realidades nos referimos. En nuestro caso habría que jerarquizar: la primera realidad que nos interesa que descubra el alumno a través del contacto con el barro principalmente, es la de la transformación y naturaleza del material. De esta realidad concreta se puede asistir a cualquier otra, pero la siguiente es la realidad cultural mexicana en general y, en particular, de la ciudad de México.

Empezando por el barro como materia plástica susceptible de modificar su apariencia, tenemos que saber cómo se crea o

de dónde proviene. Es importante conocer la diferencia entre barro y arcilla porque en la preparatoria se trabaja con barro y no con arcilla. Tampoco horneamos ni aplicamos color porque lo que se conoce en el salón de modelado no es una técnica artesanal sino conceptos formativos de apreciación y creación. Es por eso que lo que se desarrolla en el taller es la capacidad imaginativa a través de un concepto compositivo durante el cual se va adquiriendo calidad de factura. En esta etapa de primer contacto, retomo la cerámica prehispánica y su influencia y vigencia en el estadio histórico actual. Se programan dos visitas: una al Museo de Antropología e Historia y otra al Anahuacalli. De estas visitas se desprenden dos vertientes: una teórica, de discusión y polémica, y otra de trabajo con barro. La consecuencia de este encuentro siempre es enriquecedora y fomenta otra visión del pasado y presente de los pueblos mexicanos. Bien sabemos cómo se ha deformado la idea de lo mexicano con tanta chatarra cultural traída de Estados Unidos. Sin embargo también es prudente mostrar la obra del escultor inglés Henry Moore basada en el Chac Mol maya, es decir, concientizar que una figura humana hecha en la época prehispánica, puede retrabajarse creativamente y convertirse en un hecho cultural contemporáneo. El barro tiene también una magia para el alumno que es el de la relajación y la de tener una experiencia (largamente reprimida, como diría Bachelard) táctil con un material que varía de lo viscoso a la rigidez de la piedra.

* Sensibilización para aprender a reconocer, apreciar y crear formas tridimensionales.

Entender la tridimensionalidad requiere, otra vez, de una toma de conciencia del espacio. "De hecho vivimos en un mundo de tres dimensiones", nos dice Wucius Wong en su libro Fundamentos del diseño bi- y tri-dimensional. Esto nos facilita el camino ya que tanto el maestro como el alumno se desenvuelven en esa tridimensionalidad. El primer paso consiste en dialogar sobre el tema de lo artificial como un producto humano. Es decir, nos movemos entre objetos y espacios creados por el hombre, esto es un artificio, no es "natural", no es naturaleza. Desde un banco o una silla hasta una ciudad completa, son artificio porque han sido pensadas y realizadas por los hombres. Esto nos conduce a suponer que, por lo tanto, espacio y objetos son conceptos con una función determinada que se convierten en realidades tangibles gracias a los seres humanos. Estos diálogos entre alumnos y maestro, y entre los mismos alumnos, causa siempre sorpresa y ganas de investigar sobre este hecho que, para la mayoría, pasa desapercibido y es muy semejante a la reacción que de incredulidad que genera el descubrir que el color existe sólo como sensación óptica, o la ilusión de movimiento de 24 fotogramas por segundo en el cine. Porque la ciudad aparece frente a sus ojos como algo "natural", igual que cualquier otro objeto: desde un envase de leche hasta un avión. Este diálogo sobre lo artificial y lo natural, es un peldaño que nos ayuda para entender la creación tridimensional desde una plataforma de conceptos que la hacen viable.

* Interrelación con otras artes. Trabajos en equipo.

Uno de los aspectos más importantes, para que exista un clima pedagógico que promueva la invención y el descubrimiento, son las visitas a museos, conciertos, edificios de valor arquitectónico (del pasado y del presente), recitales o presentaciones de libros así como darle su verdadero valor a las tradiciones mexicanas como los altares de día de muertos, las invenciones de piñatas y máscaras. Estas visitas se realizan de manera individual y grupal. Si son individuales, los trabajos que realicen tienen dos objetivos primordiales: uno, el de redactar una investigación sobre la temática de la visita; dos, el de crear un ambiente polémico en cuanto a su relación con la materia de modelado. Si son grupales, el objetivo es el de que se ejercite la explicación y su réplica. Así puede suceder que se descubran relaciones con el modelado con otras artes que ni alumnos y maestros hallan vislumbrado o, en otro caso, de ratificar que no existe una relación clara ni aproximada. En cuanto a la tradiciones, cada año se monta un altar de muertos y se pasa un audiovisual de Pátzcuaro y los dulces de calaveras que se venden en la ciudad de México. Si algún alumno sugiere otros lugares (es decir, fotos de otros lugares) se intenta conseguirlos. En diciembre se forman equipos para que cada uno diseñe una piñata. Y durante Enero, realizamos máscaras inspiradas en otro audiovisual sobre distintas zonas del país que todavía usan máscaras, como en Guerrero, Michoacán, Colima, Chiapas, etc.

Con igual importancia se trabajan otros materiales como la lámina, el yeso, el jabón, palillos. La experimentación nunca concluye. Cada año hacen móviles inspirados en los de Alexander Calder. Como he mencionado, el apoyo de audiovisuales y en algunos caso de videos es fundamental para complementar el clima pedagógico. A menudo se habla también dela televisión y algunos alumnos llegan a sintonizar algunos programas culturales del canal once o del 22, sobre todo sobre pintores, escultores y escritores. Esto da idea clara del interés que se puede suscitar en el proceso enseñanza-aprendizaje, entendiéndolo como algo dinámico, en el que tanto aprende el maestro como el alumno. Es obvio que las interrelaciones con otras artes se encuentra o no pero durante el proceso, es decir, si concebimos a la enseñanza como la filosofía del hacer, es durante los actos que vamos aprendiendo. Es la unión del intelecto con la acción que, sin duda, dejará huella en el alumno y en el maestro.

* Enlace final. Exposición de fin de cursos.

Para cerrar el curso, se organiza una exposición final. Esta es la última actividad en la que confluyen todos los cambios que debió motivar el curso ya que diseñar una exposición en la que participan todos los alumnos en su montaje, requiere de elementos creativos como cuál va a ser el orden (si es por unidad o por técnicas, por ejemplo), cómo se van a presentar, selección de trabajos, quiénes y a qué horas se van a realizar los trabajos que se hicieron a lo largo del curso pero que, como fueron hechos en barro, es necesario volver a hacerlos, etc. Toda esta

problemática es resuelta en conjunto por los alumnos y en la que el maestro es un ayudante más. Es aquí donde quiero citar unas palabras del Dr. Carl R. Rogers como corolario:

"Cuando el facilitador (el maestro) es una persona auténtica, que se comporta como lo que es, que puede relacionarse con el estudiante sin presentarle una máscara o fachada, es mucho más probable que sea efectivo. Esto quiere decir que los sentimientos que experimenta son accesibles a él, puede hacerlos conscientes, puede vivirlos, ser ellos y comunicarlos si es adecuado hacerlo; significa que establece una relación personal con el estudiante, acercándose a él de persona a persona; el facilitador es él mismo, no se niega sí mismo, se hace presente para el estudiante."

C O N C L U S I O N E S

Parece ser que el principal problema al que se enfrenta un maestro es el de anquilosarse, inmovilizarse, estancarse. Esto significa recurrir, como única salida, a la Didáctica tradicional. Sabemos que en los últimos veinte años la situación del maestro no está con el viento a favor. Sabemos también que la Educación, es decir, todos los sistemas educativos, todas las planeaciones educativas a nivel nacional están en perenne crisis porque las variantes, los cambios económicos han afectado el proyecto de país y, por lo tanto, el proyecto educativo. La confusión se resiente más en el nivel medio superior porque ya nadie sabe para qué estudia si es más fácil vivir bien sin tener curricula universitaria. Las contradicciones se agolpan a cada momento: por un lado está el premio Nobel en química a un mexicano, que evidentemente tiene más de veinte años fuera de México; por otro lado está el problema de los rechazados que casi resulta ridículo, ya que estudiar no garantiza absolutamente nada. Así, pues, como dice José Joaquín Blanco, "los que están reprobados con los sistemas educativos por su nulofuncionamiento." (Jornada 6-Oct-95). No es raro que los maestros cumplan su función inmersos en la falta de recursos y frente a una política de educación errática.

Si el maestro no quiere estancarse, está obligado a enfrentarse con aplomo la realidad nacional. Es evidente que tiene una responsabilidad ante sus alumnos mas allá de las limitaciones históricas. La rapidez de los acontecimientos, los cambios que generan y lo efímero de esos cambios, no pueden poner en duda

la validez de una cultura universitaria obtenida en las aulas. El compromiso de un maestro es el de evitar la estrechez de la mente, y su reto inmediato es el de alentar a los alumnos en la obtención de elementos de razonamiento para aprender más y así poder tener una preparación más allá de "maquiladores".

Los temas que se han visto a lo largo de todo este trabajo, son apenas una parte de una realidad inmensa, susceptible de investigarse más a fondo. Pero el objetivo principal se ha cumplido: el de organizar, de acuerdo a un esquema de análisis, información que por su temática y por su contenido estaba dispersa. Está claro, ahora que está señalado el camino, que falta muchísimo trabajo por hacer. Son de esperarse trabajos subsecuentes sobre la pedagogía bachelardiana, sobre los escritos de educación y psicoanálisis. Es necesario también desentrañar las relaciones entre las Didácticas; sus aportaciones, sus contradicciones, etc. En cuanto a la enseñanza de materias como el modelado que son francamente artísticas, también es necesario estudiar a fondo todas sus implicaciones en los sistemas educativos y desde la escuela primaria.

A partir de que se dió inicio a este trabajo surgió la idea de hacer un seguimiento de algún alumno para comprobar, de alguna manera, la efectividad de mi personal manera de impartir la materia de modelado. Llevar a cabo tal idea representaba prácticamente otro trabajo y la utilización de tiempo fuera de mi alcance. Sin embargo, por azares del destino, ahora que he estado viniendo a la Escuela Nacional de Artes Plásticas en Xochimilco, me he encontrado con algunos de mis alumnos y alumnas quienes me han expresado su "nostalgia" por sus clases

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

de modelado de la prepa. Durante la breves charlas les mencioné el hecho de que tal "nostalgia" era natural y no exclusiva de la materia de modelado. Su contestación fue tajante: "No maestra, lo que extrañamos es su forma de dar la clase. No todos los maestros son como usted. Ahora que estamos en la carrera nos damos cuenta de muchas cosas." Es probable que no me corresponda mencionar este tipo de comentarios pero creo, sin falsa modestia, que son un halago y una retroalimentación necesaria. Quienes están capacitados para verter una opinión sobre un maestro y, sobre todo, con cierta calidad de verdad son los propios alumnos pues son precisamente ellos quienes perciben claramente a cada uno de sus maestros en una dimensión distinta a la que el propio maestro se percibe a sí mismo.

B I B L I O G R A F I A

- DIB Zaki, Claudio. Tecnología de la educación, México, CECSA, 1977
- JEAN, Georges. Bachelard, la infancia y la pedagogía, Fondo de Cultura Económica, México, 1989
- BROWN, G.I., Human Teaching for Human Learning, The Viking Press, Nueva York, 1974
- FAURE, P., Ideas y métodos en la educación, Edit. Narcea, Buenos Aires, Argentina, 1972
- ADLER, Alfred. Conocimiento del hombre, Espasa-Calpe, Madrid, 1968.
- ALFIERI, F. El oficio de maestro, Avance, Barcelona, 1975.
- ALUMNOS DE BARBIANA. Carta a una maestra, Nova Terra, Barcelona, 1970.
- BIASSUTTI, B. Gufa para una educación no represiva, Edit. Atenas, Salamanca, 1975.
- COUSINET, R. ¿Qué es la educación nueva, Kapeluzs, Buenos Aires, 1959.
- DURKHEIM, E. Educación y Sociología, Península, Barcelona, 1972.
- FERRIERE, A. La educación constructiva. El progreso espiritual, Espasa-Calpe, Madrid, 1932. Reeditado en 1991.
- FREINET, C. Consejos a los maestros jóvenes, Laia, Barcelona, 1974.
La educación para el trabajo. FCE, México, 1974.
Las técnicas audiovisuales, Laia, Barcelona, 1974.
La escuela popular moderna, Universidad Veracruzana, 1966.
- FREIRE, Pablo. Acción cultural para la libertad, Tierra Nueva, Buenos Aires, 1975.

ILLICH, Iván, En América Latina ¿para qué sirve la escuela?, Edit. Búsqueda, Buenos Aires, 1974.

MAKARENKO, A.S. Poema pedagógico, Edit. Planeta, Barcelona, 1967.

NEILL, A.S. Autobiografía, Fondo de cultura económica (FCE), México, 1976.

Maestros problema, Editores Mexicanos Unidos, México, 1975.

Summerhill: un punto de vista radical sobre la educación de los niños, FCE, México, 1974.

PIAGET, Jean. Psicología y Pedagogía, Ariel, Barcelona, 1973.

ROUSSEAU, J.J. Emilio o de la educación, Fontanella, Barcelona, 1975.

SNYDERS, G. Pedagogía progresista, PUF, París, 1973.

ROBERTS, Thomas B. Cuatro psicologías aplicadas a la educación, Narcea, Madrid, 1978 (dos volúmenes)

GONZALEZ Garza, Ana María, El enfoque centrado en la persona, Editorial Trillas, México, 1987.

- ALBERTI, Rafael, A la pintura, Biblioteca clásica y contemporánea. Editorial Losada, Buenos Aires, 1967.
- ARNHEIM, Rudolf, El pensamiento visual, Paidós estética, Barcelona, 1986.
- ARNHEIM, Rudolf, Arte y percepción visual, Paidós estética, Barcelona, 1980.
- BANHAM, Reyner, Teoría y diseño arquitectónico en la era de la máquina, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1965.
- BARREIRO, J. José, Arte y sociedad, Editorial Edicol. ANUIES, México, 1977
- BARTHES, Roland, La semiología, Tiempo contemporáneo, Buenos Aires, 1972.
- BATAILLON, Claude, La ciudad de México, Sep-Setentas 99, México, 1973.
- BERLO, David, El proceso de la comunicación, Editorial "EL Ateneo", Buenos Aires, 1975.
- DONDIS, D/A., La sintaxis de la imagen, Colección Comunicación Visual, Editorial Gustavo Gili, Barcelona, 1980.
- GILLO, Dorfles, El devenir de las artes, Breviario 170 del Fondo de cultura económica. México 1970.
- GILLO, Dorfles, Del significado a las opciones, Editorial Lumen. Palabra en el tiempo 117, Madrid, 1975.
- ECO, Umberto, Apocalípticos e integrados, Editorial Lumen, Madrid, 1981.
- ECO, Umberto, La definición del Arte, Ediciones Martínez Roca, Barcelona, 1970.
- ECO, Umberto, La estructura ausente, Editorial Lumen, Barcelona 1978.

BIBLIOGRAFIA

- ALBERTI, Rafael, A la pintura, Biblioteca clásica y contemporánea. Editorial Losada, Buenos Aires, 1967.
- ARNHEIM, Rudolf, El pensamiento visual, Paidós estética, Barcelona, 1986.
- ARNHEIM, Rudolf, Arte y percepción visual, Paidós estética, Barcelona, 1980.
- BANHAM, Reyner, Teoría y diseño arquitectónico en la era de la máquina, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1965.
- BARREIRO, J. José, Arte y sociedad, Editorial Edicol. ANUIES, México, 1977.
- BARTHES, Roland, La semiología, Tiempo contemporáneo, Buenos Aires, 1972.
- BATAILLON, Claude, La ciudad de México, Sep-Setentas 99, México, 1973.
- BERLO, David, El proceso de la comunicación, Editorial "EL Ateneo", Buenos Aires, 1975.
- DONDIS, D/A., La sintaxis de la imagen, Colección Comunicación Visual, Editorial Gustavo Gili, Barcelona, 1980.
- GILLO, Dorfles, El devenir de las artes, Breviario 170 del Fondo de cultura económica. México 1970.
- GILLO, Dorfles, Del significado a las opciones, Editorial Lumen. Palabra en el tiempo 117, Madrid, 1975.
- ECO, Umberto, Apocalípticos e integrados, Editorial Lumen, Madrid, 1981.
- ECO, Umberto, La definición del Arte, Ediciones Martínez Roca, Barcelona, 1970.
- ECO, Umberto, La estructura ausente, Editorial Lumen, Barcelona 1978.

- FISCHER, Ernest, La necesidad del Arte, Ediciones Península, Colección Ediciones de bolsillo, Barcelona, 1978.
- FONT, Donique, El poder de la imagen, Salvat, Barcelona, 1981.
- GATTEGNO, Caleb, Hacia una cultura visual, Sptentas Diana, México, 1979.
- GOMBROWICZ, Witold, Lo humano en busca de lo humano, Editorial Siglo XXI, México, 1971.
- HAUSER, Arnold, Teorías del Arte, Tendencias y métodos de la crítica moderna. Ediciones Guadarrama distribuido por Editorial Labor, Madrid, 1975.
- HAUSER, Arnold, Historia Social de la Literatura y el Arte, Editorial Labor, Madrid, 1973.
- HAYES, Colín, Guía completa de pintura y dibujo, técnicas y materiales, H. Blume ediciones, Madrid, 1980.
- KANDINSKY, Vasily, Punto y Línea sobre el plano, Barral editores, colección ediciones de bolsillo, Barcelona, 1975.
- KANDINSKY, Vasily, De lo espiritual en el arte, Barral editores, ediciones de bolsillo, Barcelona, 1974.
- KUPPERS, Harald, Fundamentos de la teoría de los colores. Edit. Gustavo Gili Diseño, Barcelona, 1980.
- McLUHAN, Marshall, La comprensión de los medios como las extensiones del hombre, Editorial Diana, México, 1982.
- MARCHAN, Simon, Del arte objetual al arte de concepto, las Artes Plásticas desde 1960, Alberto Corazón editor, Madrid, 1974.

BIBLIOGRAFIA

- ARNHEIM, Rudolf; El poder del centro, Alianza Editorial Editorial. Madrid 1964. 283 pág.
- ADRIANI, Gotz, Paul Cezanne: Dibujos, Col. Comunicación Visual, Edit. Gustavo Gili, 1981.
- COMABALIA, Victoria, Tápies, Editions Albin Michel, Paris 1984.
- CIRICI, Alexandre, Tápies, Ediciones Poligrafía, Barcelona 1973.
- DONDIS, A. Dondis, La sintaxis de la imagen, Edit. Gustavo Gili, Col. Comunicación Visual, Barcelona, 1982.
- EDWARDS, Betty, Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro, Edit. Herman Blume, 1984.
- EDWARDS, Betty, Drawing on the artist within, Edit. Herman Blume 1977
- EVERITT, Anthony, El expresionismo abstracto, Edit. Labor, Barcelona, 1984.
- EHRENZWEIG, Anton, El origen oculto del arte, Edit. Labor, Barcelona, 1973.
- EHRENZWEIG, Anton, Psicoanálisis de la percepción artística, Edit. Gustavo Gili, Col. Comunicación Visual Barcelona, 1976.

BIBLIOGRAFIA

- GIEDION, Sigfried, El presente eterno: Los comienzos del arte, Edit. Alianza, Madrid, 1984.
- GOMBROWICZ, Witold, Dubuffet Jean, Cuadernos Anagrama, Barcelona, 1972.
- GOMBRICH, E.H., Art and Illusion, Edit. Princeton Bollingen, USA, 1984.
- COLIN, Hayes, Guía completa de pintura y dibujo, Edit. Herman Blume. Barcelona, 1983.
- HESS, Walter, Documentos para la comprensión del arte moderno, Edit. Nueva Visión, Col. fichas. Buenos Aires, 1956.
- KANDINSKY, Wassily, Punto y línea sobre el plano, Edit. Labor, Barcelona.
De lo espiritual en el arte, Col. Nave de los locos. Premiá Edit. 1981.
- Kepes, Gyorgy, El lenguaje de la visión, Edit. Infinito, Col. Biblioteca de diseño y artes visuales. Buenos Aires, 1972.
- KLEE, Paul, Teoría del arte moderno, Edit. Calden, Col. El hombre y su medio. Barcelona, 1971.
- MOHOLY, Nagy Lázlo, La nueva visión y reseña del artista, Edit. Infinito, 1972.

BIBLIOGRAFIA

NAUBERT-RISER, Constance, Klee, the masterworks, Bracken work,
Edit. 1988.

RACIONERO, Luis, Textos de estética (adist) taoista, Alianza
Editorial No. 993, Libros de bolsillo, Madrid, 1973

READ? Herbert, Carta a un joven pintor, Edit. Siglo XXI, Buenos Aires:
1976

SEDMAYR, Hans, La muerte de la luz, Monte Avila Editores, Col.
Prisma, 1986.

WOODFORD, Susan, Cómo mirar un cuadro, Edit. Gustavi Gili, Uni-
versidad de Cambridge. Barcelona, 1987.