

La pieza gráfica en el proyecto de aula como elemento dinamizador del aprendizaje



Por: Javier Aranguren Moreno

RESUMEN

Los diferentes objetos de producción y otras piezas gráficas que se elaboran en los talleres de Diseño Gráfico son más que elementos informales dentro de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, conforman un potencial cuyas aplicaciones metodológicas pueden ser estudiadas, categorizadas y empleadas en la transformación del ambiente pedagógico de los espacios del aula y el taller. He aquí algunas posibilidades, alcances y resultados en la interpretación de la función de las piezas gráficas, para optimización de los procesos didácticos en un aula de clase.

Palabras clave: Piezas gráficas, educación artística, Imaginación narrativa, Educación Expresiva, lúdica, procesos de aula, formación social.

ABSTRACT

Different objects of production and other graphic pieces that are made in Graphic Design workshops are only informal elements within the processes of student learning, which make up a potential-methodological applications can be studied, categorized and used in the transformation of learning environment of the classroom space-and workshop. Here are some possibilities, scope and results in the interpretation of the role of the graphic, for optimizing learning processes in a classroom.

Key Words: Graphic pieces, art education, narrative imagination, Education Expressive, playful, classroom processes, social formation.

Introducción

El líder religioso Vivekananda declaró alguna vez que *“aquella teoría que no encuentre aplicación práctica en la vida se convierte en una acrobacia del pensamiento”* (Vivekananda)¹. Deseo hablar desde la experiencia real y desde los resultados encontrados a partir de la observación de fenómenos que llamaron mi atención en el entorno de los talleres dictados por mí dentro del Programa de Diseño Gráfico, todo esto adjunto a un planteamiento dinámico de ejercicios que permitiría constituir una guía para trabajar con es-

tudiantes en formación en esta área. Lo que aquí documento es una ruta. No es la única ni la mejor, pero es una ruta transitable. Ha sido aplicada y sus resultados pueden ser puestos en práctica en un ambiente de aprendizaje real.

Quisiera en principio señalar varios ejes transversales de importancia: los procesos de aprendizaje, el aporte del arte a la educación artística y la metodología del objeto para la creación gráfica, como producto de un rastreo hecho durante mi tránsito por la enseñanza en diferentes asignaturas de la carrera de Diseño Gráfico, en la Fundación Universitaria del Área Andina. Asimismo, estos ejes se analizan a la luz de dos contextos que se unificaron

I Vivekananda, Swami (1863-1902). Pensador y líder religioso, propagador de la escuela Vedanta, primer místico indio que viaja a occidente para impartir su doctrina.

el pasado año 2011: por un lado el desarrollo de mi práctica docente realizada en la institución, y por otro los procesos metodológicos de instrucción abordados en la Especialización en Educación Artística Integral, de la Unidad de Arte y Educación de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia. El cruce de sendos procesos incidió en la búsqueda y descripción de una pregunta que cimentó la reflexión que generó la ruta que he mencionado anteriormente. Dicha pregunta, gracias al abordaje de los distintos aspectos de la Especialización en Educación Artística Integral, fue sometida a transformaciones para su estructuración posterior. El origen y modificaciones de esa pregunta son la materia que desgloso en 5 puntos dentro del presente artículo.

1. La Especialización: un lugar para construir reflexiones

Al llegar a la Especialización en Educación Artística Integral no tenía bien claro lo que iba a encontrar. Se me había indicado presentar un ensayo con una pregunta que contuviese una preocupación en torno a mi labor pedagógica y artística, y aunque aclaro que en ese instante se me ocurrieron muchas, supe que lo que más generaba interrogantes para dicha ocasión era lograr encontrar un centro preciso en medio de ese peregrinar entre ser docente y ser artista; un enlace, si es adecuada la palabra, de mis dos campos de formación. El

primer ensayo presentado para esta Especialización más que contener una pregunta, manifestaba un cuestionamiento hecho en torno a mi labor como docente de la Fundación Universitaria del Área Andina y ejecutante de un proyecto social comunitario, pero sobretodo del lugar del arte dentro de ese cruce de quehaceres. Aquel interrogante presentado en el ensayo planteaba si el arte debía estar al servicio de lo social o lo social al servicio del arte, lo que durante el desarrollo del texto pudo sintetizarse en cómo articular los procesos del arte a las estrategias pedagógicas.

Dicho cuestionamiento, más que ser reestructurado en sí mismo, fue soporte y simiente para una nueva pregunta que mantenía estrecho vínculo con mi quehacer docente en las aulas de la Fundación Universitaria del Área Andina. Después de surcar la Especialización en Educación Artística Integral, encontré que cada clase, práctica y lección recibidas en los distintos seminarios y talleres contenían los elementos para completar un cuadro aclarativo general que ponía sobre mi mesa de trabajo los asuntos que implican el ser docente y el ser artista; mi transitar por la Especialización durante el 2011 había sido justamente una profundización en eso que llamamos formarse como un Educador Artístico. Este tránsito junto a compañeros de clase y profesores incluyó la lectura, revisión y socialización de documentos, ponencias y escritos sobre las temáticas que aludían a este tipo de formación en nuestro país; también se exploró en forma de

diálogos sobre las preocupaciones y problemáticas que llevan afectando años el contexto colombiano de la educación básica, media y superior, lo que el docente Carlos Miñana Blasco señala perfectamente en las memorias del Seminario en Formación Artística y Cultural de Bogotá, como la Formación Profesional y la Formación de Educadores (Miñana Blasco, 1998). Esta mirada fue fundamental en la concretización de mi estudio ya que aportó apreciaciones que influyeron en la enunciación de la pregunta. Los siguientes apartados explican una a una las fases que me llevaron a la formulación y desarrollo de la materia expuesta en este texto.

2. Un concepto para y desde el Diseño Gráfico

El cuestionamiento que fundamenta mi artículo inicia después de un seguimiento realizado durante cinco años desde las diferentes asignaturas dirigidas en el Programa de Diseño Gráfico de la Fundación Universitaria del Área Andina (diseño básico, expresión gráfica, dibujo a mano alzada, collage y técnicas mixtas e historia del arte gráfico), pero en especial a un fenómeno observado con las piezas gráficas que producen los estudiantes en estas y otras asignaturas de las distintas líneas del programa. Estas piezas gráficas, en la mayoría de casos objetos tridimensionales, se convierten en medios para llegar a la finalidad de los proyectos y por lo ge-

neral su importancia se reduce muy rápido, sea porque no sobreviven al tiempo o porque terminan siendo parte de exhibiciones que se realizan metodológicamente como resultado específico de los talleres. Dichos objetos gráficos contienen valores *inagotables*, una intención que va más allá de su función presencial, y en este valor reside la pauta para lograr que los procesos de diseño en el taller se perpetúen en el tiempo y ayuden a forjar la reflexión y el aprendizaje en los estudiantes. Cierto es que los objetos están permeando procesos de reflexión continuos para finalidad de los talleres donde son utilizados, sin embargo es notoria la sobreproducción de objetos para cada clase, cada asignatura, cada muestra y cada periodo. Así como las cátedras se organizan por líneas o componentes, también cierto tipo de objetos realizados pueden organizarse o categorizarse para servir de guías metodológicas dentro de un proceso extendido en el tiempo de formación del estudiante. El objeto en los procesos de educación artística es un objeto que *permanece* y se manifiesta como huella indeleble de la vida del ser humano que lo crea. Los objetos hechos por los estudiantes tienen la posibilidad de volver a ellos y alentar la búsqueda de otros significados en procesos distintos de instrucción, significaciones que podrían estar relacionadas con soluciones a problemas reales de la comunicación gráfica dentro o fuera del aula, y que ayudan de alguna manera en el direccionamiento del propósito vocacional y formativo del educando.

3. Claves en la experiencia como docente de la Fundación Universitaria del Área Andina

La indagación me llevó por diferentes caminos. Con tantos ejes como punto de partida, con la transformación de la pregunta original y su desencadenamiento hacia varias posibles categorías, no fue tarea fácil comenzar a centrarme en algo particular que pudiese servir de vehículo para generar una propuesta de trabajo al interior del aula de clase y que fuera además recepcionada y acompañada por otros compañeros docentes de la institución. Un primer punto de partida de esta búsqueda se dio con el aula de clase donde imparto mis asignaturas. Al comenzar algún curso nos fijamos en planeación y metodología, las más pertinentes para desarrollo de nuestras clases, pero a mí me llamaba fuertemente prestarle la atención a la misma aula de clase, al espacio en sí, y entonces empecé a reparar en ella. Luego de un semestre el salón de clases ya no fue el mismo, había sido clave para un cambio, cambio que me permitió incluirlo dentro del juego didáctico que ya hacía parte de mi metodología de clase. Pensé en el aula como un estudiante más, como un alguien a quien proporcionarle singular cuidado. Permití que mis estudiantes jugaran con ella, propuse con riesgo que aquel recinto dejase de ser el lugar que los alumnos juzgan tradicionalmente como el aula

aburrida donde ellos escuchan callados y el docente explica sus temas. Por ejemplo, hice sacar los puestos del salón con un grupo que sólo estaba acostumbrado a pasar horas sentados en la misma posición observando al maestro, o también para un seminario de desarrollo de pensamiento alineé dos grupos de sillas a lado y lado del salón para crear un espacio similar a los que contemplamos en programas de entretenimiento. Siempre se ha discutido el hecho de que el aula no es sólo las cuatro paredes físicas que la componen sino también un espacio en formación, significativo y simbólico. En la actualidad esta afirmación se hace mucho más reveladora para mi experiencia particular. El aula de clase tiende a mutar y adaptarse a las nuevas formas de comprender el mundo. Hoy día, y por ejemplo con el acceso a cursos y maestrías virtuales, este espacio puede constituirse en un espacio no presencial, que funciona a veces autónomo o que si se quiere es prescindible en algunos casos. Dejamos de mirar al aula tradicional, no se invalida pero si nos deja re-instalarla, pensarla en la novedad. No se trata de una teoría transitoria, muchos docentes lo hacemos y sabemos que hay que seguir implementándolo. La misión del docente es mirar qué está pasando en su propia aula y poner de manifiesto esas necesidades que permanecen ocultas.

Un segundo punto de partida provino de una confrontación a la que permanentemente se exponen muchos artistas educadores. Es el fenómeno del artista que en el

camino se hace docente debido a distintas necesidades, una de ellas, y quizá la de más peso, la de la situación económica. Surgen preguntas como la de saber si se está interpretando el rol que como pedagogo le corresponde a uno; o saber si su desempeño se ajusta al modelo del *docente efectivo* (si puede hablarse de un modelo tal), aquel que requiere una academia en formación. O también suele ocurrir que se piensa haber caído en una especie de forzamiento vocacional, que uno asume por afrontar y formar las aptitudes profesoras a punto de prueba y error, mediante la adquisición de las habilidades y estructuras metodológicas que los años dan con la experiencia. Es el tiempo el encargado de orientar y perfeccionar nuestro desempeño.

El tercer punto deviene de la función y uso de las piezas gráficas en los talleres de diseño gráfico. Tuve la oportunidad de seguir con cuidado el trabajo que se realizaba en varias asignaturas del programa, específicamente en las clases de taller de los primeros semestres, y me sorprendí al encontrar la gran producción de objetos tridimensionales que allí se realizaban con ciertos fines específicos. Hablé con los docentes encargados y me explicaron cuál era la función de estas piezas en sus procesos metodológicos, la mayoría de casos estos procesos requerían que el estudiante se familiarizara con productos y objetos reales del mercado publicitario antes de entrar en contacto con la creación de diseños bidimensionales para los mismos. Estas observaciones me indujeron des-

pués a crear una metodología para el objeto, sabiendo que estos productos de clase, objetos y piezas funcionales terminaban depositados en la basura, luego de un denodado trabajo invertido en ellos. Dirigía las clases de historia del arte y expresión gráfica, y yo mismo también pedía que mis estudiantes realizaran una serie de objetos para su evaluación parcial o final. Me interesé en el asunto de las piezas gráficas y lo hice a partir de esta pregunta: ¿dónde terminan estos objetos gráficos y cómo inciden ellos durante y después de los procesos de formación del educando?

El interrogante se convirtió en una preocupación y la preocupación en una exploración que finalmente se adhirió a mi metodología de clase. En primer lugar pensé en qué otro tipo de uso podría tener un objeto de estos en mis clases. Saltaron algunas ideas, unas que funcionaron y otras que no. Lo que ocurrió después es que este sistema que implementé para mis clases, llegó a ser compartido por otros docentes y terminó convirtiéndose en un componente de estudio cuya aplicabilidad ayudó a reivindicar la función del producto gráfico para distintas asignaturas. Esta ruta y sus resultados se establecieron como base para el trabajo realizado en el último semestre de 2011 y el primero de 2012.

Miñana Blasco expresa en su documento "Formación Artística, Elementos para un debate" que *"el docente hoy no puede pensarse sino como un práctico reflexivo, como un investigador de su propia prácti-*

ca y de su propia docencia en permanente transformación. En primer lugar debemos aprender de nuestra experiencia” (Miñana, 1998). Mi propia experiencia ha dado diagnósticos permanentes que alertan sobre la condición actual del docente. En 15 años dentro del proceso de la enseñanza he podido ser testigo de algunas de las cosas que incomodan a los docentes, siendo yo mismo uno de los que las padece. Tendemos a alejarnos de los puntos significativos que podrían acertar en la configuración de un ambiente efectivo en el aula. Sucumbimos muchas veces ante el exceso de planeación y organización, afectados por la “reunionitis” (un término que se escuchaba en voz de los docentes ya cansados de asistir a muchas reuniones académicas), pasando más horas en salas de reunión botándole corriente a cómo desarrollar mejores clases sin contar con la misma experiencia de los estudiantes que “habitan” esas clases. Asuntos tales como mejorar el estado de los contenidos programáticos han requerido más tiempo que el que se dedica a la verdadera práctica experiencial con nuestros educandos. Dichos fenómenos siguen extendiéndose como un malestar ante el cual los profesores no se atreven a manifestar su descontento. Y esto es real, lo he escuchado en voz de colegas y amigos que lo vivencian similarmente en sus distintos emplazamientos de trabajo, trátese de escuelas, colegios o universidades. Con lo observado en mi experiencia puede detectarse una cuestión: nos convertimos en rigurosos docentes académicos que aplicamos celosamente

las normas académicas y olvidamos que estamos trabajando con seres humanos que también requieren ser escuchados desde sus necesidades e incluso desde sus incomodidades con las mismas prácticas en el aula. En mi práctica lo traduje convirtiéndome en el disciplinado docente de artes que olvidaba al artista que había adquirido antes de convertirse en docente, tanto el hábito de la enseñanza como una sensibilidad particular frente al mundo. Puse el arte como un dispositivo al servicio de mi ser pedagogo y llegué a olvidarme de mi propia experticia artística. Lo primero no es negativo, puede incluso producir resultados inesperados y seductores en el aula, pero olvidarse de lo segundo es de extrema gravedad en un medio académico y político como el mío, sabiendo que desde el arte es posible construir un nuevo tipo de educación expresiva y afectiva.

4. Principio de una acción metodológica: la mirada interactiva

Esta mirada se da cuando los saberes adquiridos en dos distintos ámbitos de trabajo comienzan a complementarse en forma de diálogo. La vislumbré como una balanza: desde la acción emprendida entre los aprendizajes y la enseñanza, mis estudiantes y mis maestros de la Especialización, da origen a una asociación interactiva (la Universidad Nacional dialogando permanentemente con la Fundación Universitaria del Área Andina). No

se podían desvincular los dos polos, era importante aterrizar los saberes apprehendidos del posgrado en el espacio laboral cotidiano, que es el lugar donde todas las preguntas que iban estructurándose en la Especialización hallaban un terreno fértil, metafóricamente cultivable. No es posible anticipar qué se puede o no cosechar allí, pero el acto de apropiarse de las semillas está en manos del maestro: se pueden desechar o probar cuáles dan fruto y cuáles no. La interacción, la conexión teoría aprendizaje-práctica laboral se hace significativo para que haya un beneficio mutuo.

La Especialización prepara el terreno cultivable con las palabras “*experticia*”, “*pertinencia*”, “*ser político*” y “*pensamiento social*”, que arrojan luz al dilema de la teoría-práctica. No sólo proyectan una ruta sino que logran transversalizar el contenido de muchas inquietudes anteriores, consiguiendo unir, a veces incluso involuntariamente, puntos en común. Pero sobretodo estas palabras hallan tierra firme y productiva en las horas de trabajo práctico dentro de la cotidianidad de mis espacios pedagógicos: las aulas y corredores de la Fundación Universitaria del Área Andina.

Tras este cuestionamiento se comienza a desplegar esto que denomino la mirada interactiva. Emergen ejes comunes que incluso por momentos al abordarlos sorprenden por su reciprocidad. Un ejemplo se da hacia febrero de 2011: el departa-

mento de Humanidades, en cabeza de las directivas y fundadores de la universidad, empieza a desarrollar una cátedra a nivel nacional (siguiendo los pasos de la sede de Pereira) con el nombre de nuestro fundador, el Doctor Pablo Oliveros Marmolejo², y con la instauración de la cátedra se inicia simultáneamente una serie de capacitaciones en torno a los temas que al Doctor Oliveros más le habían preocupado en vida. Algunos de esos temas se refieren al rol del educador, al tema del desarrollo de la inteligencia, la intuición, la creatividad humana, a la formación humanística de administrativos, docentes y estudiantes en relación a la inserción de la comunidad académica en la comunidad social. Para abordarlo mejor, desde una iniciativa del departamento de Humanidades del Areandina y en relación a la necesidad de los docentes por conocer los principios activos fundacionales de la institución, se propone leer textos y autores que hayan cimentado el pensamiento de Oliveros. En ese instante me encuentro con nombres y propuestas ideológicas bastante intere-

2 Pablo Oliveros Marmolejo (1935 – 2005) En 1955 ingresa a la Universidad de San Ambrosio, en Iowa (Estados Unidos) de donde egresa con el título de Ingeniero Físico. Ocupa todas las jefaturas y decanaturas de la naciente Universidad Tecnológica de Pereira; así como la dirección del ICFES en la década de los setenta, desde donde impulsa el desarrollo de la educación tecnológica en Colombia. Creador de numerosas instituciones de Educación Superior en Colombia, entre ellas la Fundación Universitaria Los Libertadores y la Fundación Universitaria del Área Andina.

santes, tales como las de Peter Sloterdijk, Silo, Hannah Arendt, Martin Heidegger, Stéphane Hessel y Edgar Morin³.

Alguien que me ha servido de guía en la estructuración de las clases, tanto para el departamento de Humanidades como para el Programa de Diseño Gráfico, es la filósofa Martha Nussbaum⁴, quien me re-

3 Peter Sloterdijk, Martin Heidegger y Hannah Arendt, filósofos, abordan en varios de sus textos elementos para interpretar el humanismo (Heidegger en “Carta sobre el Humanismo”, Sloterdijk en “Normas para el Parque Humano”, en respuesta al documento de Heidegger, y Hannah Arendt con “La Condición Humana”). El Humanismo fue una permanente preocupación para Oliveros Marmolejo, quien nunca descartó la posibilidad de balancear la educación académica con las condiciones humanas y sociales. Por su parte el filósofo argentino Mario Rodríguez Cobos, conocido como Silo, retoma actualmente el tema del humanismo y centra sus análisis en la crisis social y personal del momento. Stéphane Hessel (el último hombre vivo que participó de la redacción de la Declaración Universal de los Derechos del hombre en 1948), lanza en el año 2010 un manifiesto denominado “Indignados”. En él se retoma el asunto de la lucha por el derecho a indignarse y a revelarse pacíficamente contra aquello que afecte la dignidad humana. Por su lado, Edgar Morin, filósofo que vive en la actualidad, aborda tópicos similares en su libro “7 saberes para la educación futura”, pensando al ser humano no sólo como un ser inmerso en su contexto social sino también en el ambiental, planetario y cósmico.

4 Martha Nussbaum. Filósofa estadounidense. Sus intereses se centran en particular en la filosofía antigua, la filosofía política, filosofía del derecho y la ética. El libro que utilicé como fuente de consulta para este trabajo, “Sin fines de lucro” publicado en 2010, implica la defensa de las humanidades como un elemento indispensable para la supervivencia de la democracia en la actualidad. Nussbaum no pro-

puerda mucho el trabajo de Elliot Eisner en cuanto a su preocupación por el rol del arte en los planteamientos escolares, y dentro del ámbito de la Escuela Norteamericana. Común a todos estos autores era la inquietud por repensarse los tradicionales modelos educativos, algo a lo que tampoco es indiferente el cuerpo docente del Areandina. Estos temas específicos de las lecturas llegaron a oídos de compañeros, quienes también se sintieron interesados, y entonces ocurrió que los documentos comenzaron una magistral travesía entre la Universidad Nacional y la Fundación Universitaria del Área Andina.

La *preocupación social* aparece en el replanteamiento de mis inquietudes como docente. El Areandina ha empeñado bastantes esfuerzos en educar a su comunidad académica sobre la función social y

pone simplemente enseñar filosofía, historia o artes a los niños (algo que todavía se hace en algunos casos) sino estructurar la enseñanza a partir de un horizonte humanístico y artístico.

* * *

“El argumento central de Sin fines de lucro sigue teniendo relevancia, no sólo para el caso de India (R. Tagore) y Estados Unidos (J. Dewey), sino también para Latinoamérica. La generación de riqueza es un medio para lograr el bienestar de la población y para construir una sociedad democrática y plural, de modo que no tiene sentido sacrificar, en función de la renta, los fines mismos que se están persiguiendo. Así, las tendencias en educación que proponen disminuir la formación en humanidades para ahorrar gastos ponen en peligro la posibilidad de que se pueda conseguir o preservar la democracia”. (Nota de prensa de Katz Editores, autoría de Gabriel Rudas)

ciudadana de cada uno de sus miembros. Hallé resonancia de este tópico en el texto de Lucina Jiménez, leído en la Especialización, que en uno de sus apartes manifiesta: *“Estos contextos impulsan profundas reflexiones en torno al perfil de egreso de los estudiantes en diferentes niveles educativos (...), y otras ramas sociales o humanísticas”* (Jiménez, 2010). Esto queda más claro en la voz del Secretario General de la OEI: se trata de una reforma en cuanto a la función de la educación escolar, y en la importancia de *“que los alumnos adquieran las competencias necesarias que les permitan aprender a aprender, aprender a convivir y aprender a ser. En este contexto resurge con fuerza el papel de la educación artística para la formación integral de las personas y la construcción de ciudadanía”*.⁵

Lo social en mi propuesta de aula no se había perdido, más bien se estaba enfundando entre un contenido de mayor envergadura, aquel que atañía al proyecto de vida del futuro egresado, que no solamente aplica lo aprendido en su carrera universitaria, sino que debe salir a pensarse como un ciudadano activo de la sociedad, que enfrenta los retos diarios de un medio laboral cada vez más difícil y altamente competitivo. Pero también es un ser educado, y esta responsabilidad adquirida con la educación asocia su sentido del ser a las situaciones comunes de

5 Álvaro Marchesi, Secretario general de la OEI, en el prólogo para el texto de Lucina Jiménez, Imanol Aguirre y Lucía G. Pimentel: “Educación artística, cultura y ciudadanía”, página 7.

la globalidad planetaria: la democracia, la equidad, la justicia social, la paz y la armonía con el entorno natural, como lo diría Edgar Morín en sus “7 saberes para la educación futura”⁶. El nuevo paradigma de la educación, nos dice García Mínguez, permite desbordar el aprendizaje sostenido sobre saberes objetivos, para conducirse hacia el encuentro de la persona con su circunstancia, recorrido histórico, afectividad, amor y arrepentimiento. Oliveros lo expone claramente en un libro que recoge fragmentos de su pensamiento, autoría del periodista y escritor risaraldense Miguel Álvarez de los Ríos⁷: *“La generación exponencial del conocimiento ha proporcionado nuevos escenarios en los que el profesional tendrá que actuar, y éstos serán siempre distintos a los escenarios en los cuales están siendo preparados por la academia”* (Álvarez de los Ríos, 2010).

Puedo asegurar que buena parte de la reflexión iniciada el 2011 y continuada con la indagación en las aulas de Diseño Gráfico, empezó a alcanzar una serie de frutos en este terreno que ya había mencionado como cultivable. Uno de aquellos frutos fue observar un repentino cambio actitudinal en los estudiantes de Diseño Gráfico

6 7 saberes para la educación futura, Edgar Morín. Prólogo y capítulo II, “Los principios de un conocimiento pertinente”.

7 Miguel Álvarez de los Ríos, abogado, escritor y periodista. Ha sido uno de los máximos exponentes del periodismo risaraldense, y aunque nacido en Pereira, la ciudad de Belén de Umbría le acoge y considera un hijo ilustre.

co, que comenzaron a recibir con mayor agrado clases impartidas por mí, consideradas difíciles para ellos (como el caso de historia del arte, que en la mayoría de casos se mira como el ladrillo de los p^{en}-sum, junto a otras asignaturas de carácter analítico o investigativo).

5. Los proyectos didácticos

De aquí surge gran parte de mi propuesta de análisis en torno al tópico de las piezas gráficas y los objetos como fracción de una dinámica didáctica. Aplicando no sólo mi visión desde las artes plásticas sino aludiendo a una experticia manual que siempre ha estado disponible como recurso creativo, me ha sido de utilidad implementar algunas didácticas que en principio parecieron innovadoras aunque ligeramente improvisadas. No obstante, y recordando la sentencia en la introducción en mi trabajo, sin probar la efectividad de estas didácticas me hubiese sido imposible saber a futuro si podrían mejorarse o abandonarse definitivamente. Sé de algunos docentes, incluyendo varios compañeros del programa de Diseño Gráfico y del departamento de Humanidades, que han tenido que generar y revisar sus metodologías de clase utilizando la lúdica para encontrar resultados efectivos en sus asignaturas. Las didácticas de aula que uso diferían de otros métodos porque en ellas aplicaba sistemas de juego similares a los que se usan con los niños en

su aprendizaje básico; algo que la autora Martha Nussbaum nombra como **otredad**, presentando información de una de las investigaciones del psicoanalista inglés Donald Winnicott⁸, seleccionada de su libro “*Playing and reality*” de 1971.

Básicamente la otredad describe cómo generar mi relación con el otro desde el otro (concepto que también despliega permanentemente en su pensamiento Hannah Arendt). La crianza infantil de Winnicott había sido privada del juego imaginativo, lo que conllevó a que en sus teorías maduras él diera forma a una particular alineación psicológica, convencido de que “*el juego era esencial para un desarrollo sano de la personalidad*”⁹. Mis didácticas partían de mi propia manera de haber aprendido en mi infancia y parte de mi juventud: estaba permitiendo que se fomentara el juego en su aspecto imaginativo. Nussbaum también lo designa con un término: **imaginación narrativa**, es decir, “*La capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esa persona y de entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener esa persona*”¹⁰.

8 Donald Woods Winnicott. Pediatra y psicoanalista inglés de comienzos del siglo XX. Durante más de cuarenta años se dedicó a la pediatría, y a la par se desempeñó como psicoanalista haciendo una productiva síntesis de ambas profesiones.

9 Sin fines de lucro, capítulo 6 cultivar la imaginación, pág. 135.

10 Sin fines de lucro, pág. 132.

Improvisar, dejar que el estudiante proponga la forma del juego, inventar a partir de los propios recursos imaginativos del educando, dar algo de rienda suelta a la extravagancia creativa y a aquella porción del elemento rebelde que habita en el carácter de los jóvenes, fue en su momento una didáctica que transpolaba el sentido tradicional de la didáctica lúdica en el aula. Este descubrimiento comienza a formar parte de mi presente experiencia docente, y espero que pueda alcanzar nuevos resultados al finalizar este año 2012. No era el maestro quien proponía el juego y sus estudiantes lo jugaban, sino que ellos, basándose en su forma personal de comprensión de los fenómenos y temáticas, eran quienes comenzaban a formularlo.

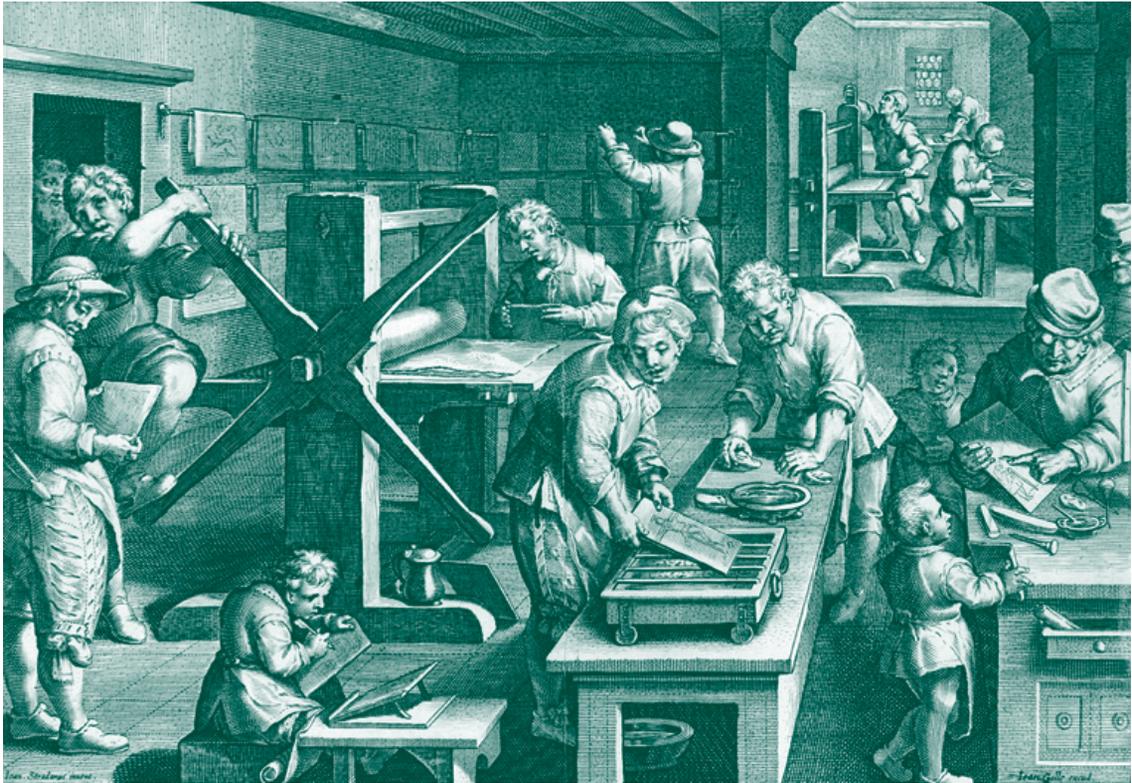
Habiendo adquirido otro punto de vista a partir de la mirada profundizada en la Especialización en Educación Artística Integral, puedo empezar a disipar las preguntas con hechos fácticos consolidados en la experiencia real. Ahora entendía que el gusto creativo por los objetos gráficos, el placer que hallo (y hallan algunos estudiantes) en su fabricación y los cientos de objetos (piezas gráficas) que utilizan los diseñadores en las asignaturas como medio para un propósito de aprendizaje, están conectados por una pregunta aterrizada al plano de la prueba y el esfuerzo, implicando la energía física, crítica e intelectual de los jóvenes. Detrás de esto existe una idea: la pieza gráfica media entre el mundo y su creador, es decir, ayuda a generar puentes experienciales y expre-

sivos, conecta a nuestros estudiantes con sus realidades más inmediatas. Esta es sólo una ruta, y muchos docentes hemos comenzado a transitarla.

BIBLIOGRAFIA

- Acaso López-Bosch, M. (s.f.). Didáctica de la sospecha (dds). *Investigación en Educación Artística*.
- Álvarez de los Ríos, M. (2010). *El Alma y la razón*.
- Arendt, H. (2005). *La promesa de la política*. Paidós.
- Arendt, H. (1996). Capítulo V. La crisis en la educación. *Entre el pasado y el futuro, 8 ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ediciones Península sa.
- Arendt, H. (1954). Entre el pasado y el futuro. 8 ejercicios sobre la reflexión política. Ediciones Península, Barcelona.
- Arendt, H. (s.f.). La crisis en la educación. *8 ejercicios para pensar político*.
- García Mínguez, J. (2010). En documento sobre Educación Expresiva.
- García Mínguez, J. (2000). Los nuevos yacimientos de empleo y Educación Social. España: Granada, Grupo Editorial Universitario.
- Jiménez, L. (2010). Ensayo: Políticas educativas y educación artística. *Colección Metas Educativas: Educación artística, cultura y ciudadanía*. Fundación Santillana.

- Miñana Blasco, C. (1998). *Formación Artística. Elementos para un debate*. Bogotá: Memorias del Seminario, Ministerio de Cultura, Bogotá. 2000.
- Miñana, C. (1998). *Formación Artística*. Bogotá: Memorias del Seminario, Ministerio de Cultura, 2000.
- Morin, E. (s.f.). Capítulo 3, La condición Humana. *7 saberes para la educación futura*.
- Munari, B. (1983). *Cómo nacen los objetos (Da cosa nasce cosa. Apunti per una metodologia progettuale)*. Gustavo Gili, S.A., Barcelona.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Katz Editorial.
- Nussbaum, M. (2010). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. *Capítulo 6: Cultivar la imaginación, la literatura y las artes*. Katz Editores.
- Sin fines de lucro. Nussbaum, M. (s.f.). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades.
- Triana, P. (2008). *Tesis de grado de la Maestría en Historia y Teoría del Arte, la Arquitectura y la Ciudad: Imagen fotográfica como documento. El retrato en el retrato*.
- Vásquez Rodríguez, W. (s.f.).
- Vivekananda, S. (s.f.).
- Vivekananda, S. (2011). refrán.



Invention of Copperplate Engraving

Grabado, Autor desconocido,
c. 1599-1603.