

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE ARTE VISUALES



TESIS
PROPUESTA DE MODELO PARA UN APRENDIZAJE
SIGNIFICATIVO DEL DISEÑO BASICO

POR:
CLAUDIA MARIA GONZALEZ ELIZONDO

Como requisito parcial para obtener el Grado de
MAESTRIA EN ARTES con especialidad en
Educación por el Arte.

Febrero 2004

CMGE

TESIS

PROPUESTA DE MODELO PARA UN APRENDIZAJE
SIGNIFICATIVO DEL DISEÑO BASICO

TM
Z5931
FAV
2004
.G6

2004



1020149834

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE ARTE VISUALES



TESIS
PROPUESTA DE MODELO PARA UN APRENDIZAJE
SIGNIFICATIVO DEL DISEÑO BASICO

Como requisito parcial para obtener el Grado de
MAESTRIA EN ARTES
POR:
CLAUDIA MARIA GONZALEZ ELIZONDO

Como requisito parcial para obtener el Grado de
MAESTRIA EN ARTES con especialidad en
Educación por el Arte.

Febrero 2004



977 967

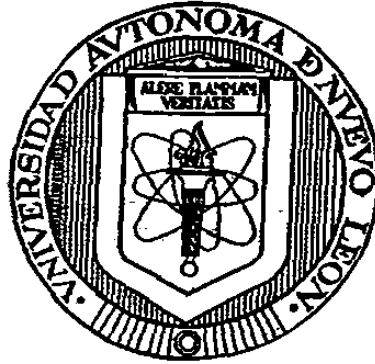
TM
Z 5931
FAV
2004
.56



FONDO
TESIS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE ARTES VISUALES



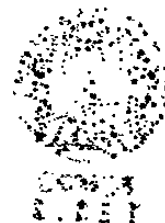
**PROPUESTA DE MODELO PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DEL
DISEÑO BÁSICO**

Por

CLAUDIA MARÍA GONZÁLEZ ELIZONDO

**Como requisito parcial para obtener el Grado de
MAESTRÍA EN ARTES con especialidad en
*Educación por el Arte***

Febrero , 2004



**PROPUESTA DE MODELO PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DEL
DISEÑO BÁSICO**

Aprobación de la Tesis:

Dr. Ramón Cabrera Salort. Asesor de la Tesis

Dr. Jesús Mario Lozano
Subdirector de Estudios de Postgrado

AGRADECIMIENTOS

Agradezco profundamente al Dr. Ramón Cabrera Salort, maestro emblemático de la Maestría en Artes de la Facultad de Artes Visuales de la U.A.N.L., que me enseñó lo que es el aprendizaje significativo sin mencionarlo, y con su apoyo y generosidad incansable hizo posible que este trabajo arribara hasta esta etapa. También a Jaime Tejeda, mi interlocutor preferido, juntos hemos cocinado lo que somos en una labor diaria durante 30 años: sin su paciencia, sentido del humor e inteligencia, no hubiera sido fácil concebir este trabajo ni mantener el rumbo. Y mi agradecimiento a todos los que están cerca de mí, por su paciencia y apoyo amoroso.

También agradezco a las autoridades de Arte, A. C. que me dieron todas las facilidades de 1998 al 2002, para desarrollar esta investigación.

TABLA DE CONTENIDO

Capítulo	Página
1. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Antecedentes.....	1
1.2. Definición del Problema.....	4
1.3. Importancia.....	4
1.4. Principales Autores y Teorías a Tomar en Cuenta.....	6
1.5. Limitaciones.....	7
1.6. <i>Objetivo</i>	8
1.7. Objeto de Estudio y Campo de Indagación.....	9
1.8. Tareas.....	9
1.9. Métodos y Procedimientos.....	10
1.10. Pregunta Científica.....	11
2. EL DISEÑO.....	12
2.1. Definición del Diseño.....	12
2.2. El Diseño Básico.....	15
2.3. Aspectos a Considerar en el Proceso de Enseñanza	
Aprendizaje del Diseño Básico.....	19
2.3.1. Enfoques y componentes.....	19
2.3.2. Contexto socio-cultural.....	21
2.3.3. Contexto académico.....	22
3. BASES TEÓRICO-PRÁCTICAS PARA UNA PROPUESTA DE MODELO.....	24
3.1. Las Teorías Pedagógicas.....	24
3.1.1. El Constructivismo y el aprendizaje significativo.....	24
3.1.2. La educación por el arte.....	30
3.2. Experiencias de la Educación del Diseño Básico.....	40
3.2.1. La Bauhaus. Enfoque pedagógico en los cursos <i>preliminares</i>	40
3.2.2. La educación del Diseño Básico en el contexto actual de la ciudad de Monterrey.....	47

Capítulo	Página
4. PROPUESTA DE MODELO GENERAL PARA LOGRAR EN UN PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL DISEÑO BÁSICO UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.....	56
4.1. Modelo General.....	58
4.1.1. La Ubicación.....	60
4.1.2. El Enfoque.....	63
4.1.3. La Implementación.....	66
4.2. Modelo de Aprendizaje Significativo en el Diseño Básico.....	68
4.2.1. La motivación.....	70
4.2.2. La construcción como comprensión aprehensión.....	73
4.2.3. La participación.....	75
4.2.4. La aplicación.....	77
5. CONCLUSIONES.....	81
6. RECOMENDACIONES.....	83
7. BIBLIOGRAFÍA.....	84
8. ANEXOS.....	88
ANEXO 1.- DEFINICIONES	89
ANEXO 2.- ENCUESTA	101
ANEXO 3.- OBSERVACIÓN	106
ANEXO 4.- ENTREVISTAS	113
ANEXO 5.- ESCUELAS DE DISEÑO DE MONTERREY	126
ANEXO 6.- MANIFIESTO FUNDACIONAL BAUHAUS	129
ANEXO 7.- PLANES Y PROGRAMAS ACADÉMICOS	132

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN: EL DISEÑO BÁSICO Y SU ENSEÑANZA

1.1. Antecedentes.

El diseño -como proceso educativo estructurado- tiene sus orígenes en la Alemania de entreguerras, en una escuela surgida como necesidad imperante de su momento histórico: la Bauhaus. El antecedente inmediato de la Bauhaus está en la escuela posrevolucionaria rusa de diseño Wchutemas¹, que sistemáticamente ha sido ignorada por los historiadores occidentales, pero en la que ya estaba presente la esencia del curso básico alemán; ésta a su vez se vio alimentada desde diversos flancos: por una parte los procesos de enseñanza artística, cuyo origen se remonta a las academias renacentistas; y por otra, la enseñanza de la arquitectura, con la que nació hermanada dadas sus propias características. *Bajo la influencia de esta experiencia pedagógica*, así como de necesidades y condiciones propias, se fundaron escuelas en diversas partes del mundo, generando distintas experiencias educativas.

¹ WICK, Rainer (1988). Pedagogía de la Bauhaus. Madrid: Editorial Alianza Forma. (P. 62).

Las escuelas de Diseño surgen en la ciudad de Monterrey en la segunda mitad del siglo XX², tomando como base el esquema formal de la Bauhaus³, entre otros en lo que concierne a tener una experiencia previa con los aspectos básicos y generales del diseño. El planteamiento de los cursos preliminares se ha orientado generalmente al conocimiento y manejo de una “gramática” de los elementos que componen el diseño: desde el conocimiento de las formas, colores, elementos compositivos, destrezas para su representación, etcétera; por medio de ejercicios que tienen como función el conocimiento de esta “gramática”.

Esta influencia, perdió en el camino hacia América algunos aspectos esenciales llegando a las escuelas de Monterrey como un aprendizaje de conceptos desligado de cualquier idea de función, además de corresponder con ideas propias del modernismo europeo que se dio en circunstancias sociales, económicas y políticas diferentes a las imperantes en México, y en específico en Monterrey.

Esta búsqueda de un lenguaje visual “universal”, generado en una situación definida -la Europa de principios de siglo XX-, llegó a nuestras escuelas como un “texto” irrefutable, y se aplicó sin tomar en cuenta los antecedentes y las características del contexto que las recibía. Esta separación de las vivencias contextuales de los estudiantes con los contenidos y las experiencias de los cursos, además de la falta de integración entre la teoría y la práctica, ha conllevado a que, al acceder a niveles superiores, los conocimientos “básicos” no permitan una aplicación para la solución de problemas reales.

² Ver anexo 5: Escuelas.

³ “The Bauhaus plan of instruction was never fully realized swing to lack of public money to finance an architecture school for advanced structural instruction; nevertheless, the Bauhaus has been the most influential art institution of this century.” MACDONALD, Stuart (1970). The History and Philosophy of Art Education. London: University of London Press Ltd. (P. 317).
ARGAN, Giulio Carlo (1983). Walter Gropius y la Bauhaus. México: Editorial Gustavo Gili, S. A. Barcelona (P. 136 y s.s.)

En síntesis, cuando los alumnos acceden a niveles donde se requiere que solucionen problemas más concretos, no es fácil que establezcan la relación con lo aprendido en el curso de Diseño Básico, produciéndoles una sensación de pérdida de tiempo y, por lo tanto, de frustración. Aunado a esto, el proceso de enseñanza aprendizaje en esta etapa, ha sido implementado por profesores que, aunque tienen una preparación profesional y conocen el contenido de su materia, no tienen entrenamiento en cuestiones pedagógicas, careciendo de aspectos primordiales para que, esta experiencia, que debería ser apasionante, provoque resultados significativos en ambos.

El curso preliminar o *Vorkurs* que se implementa en la Bauhaus es el origen de lo que hoy conocemos como Diseño Básico, sólo que en aquel, a pesar de la diversidad de estilos educativos y enfoques del Diseño, fue posible lograr la *internalización* y *apropiación* de los contenidos en los estudiantes. Esto les permitía establecer un vínculo interno con lo aprendido, desde donde el contexto era no solo el mundo en torno, sino también el ámbito interior del educando. Su experiencia se ligaba con su aprendizaje. Asimismo, la necesidad de soluciones apremiantes -dada la relación que tenían con la industria- exigía un conocimiento actualizado de materiales y técnicas de fabricación⁴.

Al ser trasladado a otros espacios y tiempos, el curso preliminar quedó despojado de tales esencias para terminar siendo solo una aplicación abreviada e incompleta de conceptos elementales de diseño. Los talleres de los diseños básicos generalmente se limitan a *enseñar* los elementos y conceptos que intervienen en el mismo, y sus *leyes* estructuradoras. Pero generalmente los estudiantes permanecen como receptores participando sólo pasivamente.

A través de la experiencia docente, se ha encontrado que en las aulas los estudiantes no siempre encuentran que su formación está de tal manera estructurada,

⁴ WICK, Rainer. Ob. cit. (P. 68).

que relacionen lo que aprenden con lo que viven, que les ayude a comprender mejor el mundo que les rodea, que les de las herramientas adecuadas para ser competentes en el mercado laboral, en fin, que haga que su estancia en las aulas les proporcione experiencias de aprendizaje más significativas que además de provocarles satisfacción, les promueva soluciones personales acordes con su contexto sociocultural.

En la sociedad actual, la actividad profesional de los diseñadores se manifiesta en gran parte de la vida cotidiana. En la medida en que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje los estudiantes encuentren un sentido práctico a lo aprendido, que sus productos estén en relación con su entorno, que pueden influir en el mejoramiento de su contexto, etc.; en esa medida es que su transcurrir por las aulas tendrá un significado de vida.

1.2. Definición del Problema.

El problema de la investigación se centra en la siguiente pregunta:

¿Cómo lograr en el contexto regiomontano un proceso de enseñanza-aprendizaje del Diseño Básico que resulte más significativo, social y personalmente, para el estudiante de esa especialidad?

1.3. Importancia.

El tema de la educación es de por sí un tema complejo, al involucrar aspectos humanos de diversos ámbitos. El problema de la educación especializada –en este caso

del Diseño- involucra otra gama de elementos específicos que implican, tanto el modo en que se configuró como disciplina de estudio, como los propios contenidos. Históricamente la organización curricular de los Diseños –en cualquiera de sus especialidades- se ha caracterizado por estructurarse desde unas “bases” generales, vinculadas a una psicología gestalt pero sin conocimiento profundo de sus leyes, y desde ahí centradas en principios y elementos, para su aplicación posterior en áreas especializadas. Es así como surge en las escuelas de Diseño locales la enseñanza del Diseño Básico como materia de estudio propedéutico de la formación de los diseñadores.

La educación del Diseño Básico, se ha caracterizado por un desapego de las necesidades del contexto espacio-temporal. Los centros de educación dedicados a la preparación profesional de diseñadores en Monterrey⁵, se han empeñado en preservar esquemas que ni siquiera han sido bien comprendidos, sin considerar que las circunstancias actuales se han modificado de manera radical: cuestiones artístico-culturales, tecnológicas, económicas, políticas, etcétera. Estas variadas circunstancias requieren que en las aulas se les consideren como aspectos esenciales. Asimismo, el proceso que se lleva dentro de las aulas, generalmente se realiza sin las características necesarias para que los resultados sean los óptimos. Para los que nos dedicamos a la educación del Diseño, será de vital importancia la reflexión sobre estas características que encierra el proceso focalizado al Diseño, considerando su vínculo esencial con las cuestiones estéticas, técnicas y sociales.

⁵ Ver anexo 7: Planes y Programas académicos.

1.4. Principales Autores y Teorías.

El material bibliográfico sobre el que se trabajará en el presente estudio será:

a. Sobre experiencias educativas del Diseño partiendo de la que se dio en los Cursos Preliminares impartidos en la escuela de Diseño alemana Bauhaus. Tomaremos de base el análisis que hace Reiner Wick (1986) de los profesores más importantes en “Pedagogía de la Bauhaus”. En este mismo tema también están: los escritos de Johannes Itten – texto incluido en “La educación visual” de Georgy Keppes (1968) - sobre su enseñanza, y los siguientes textos sobre la Bauhaus: “el ABC de la Bauhaus y la teoría del diseño” de Ellen Lupton y J. Abbott Millar (1994); “Bauhaus” de Jeannine Fiedler y Meter Feierabend (2000) y “Bauhaus 1919 – 1933” del Bauhaus archiv y Magdalena Droste (1998). Asimismo un texto del mexicano Luis Alfredo Rodríguez Morales (2000): “El tiempo del diseño. Después de la modernidad”, entre otros.

b. Sobre las teorías educativas que promuevan el aprendizaje significativo; por ejemplo, “Constructivismo y Educación” de Mario Carretero (1993), “Conocer y transformar la enseñanza” de Ángel Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1998), “El saber y el sentir” de Jerome Bruner (1967), para acercarnos a las teorías de Lev S. Vigotsky nos referiremos al texto de Enrique García González (2000) “La construcción histórica de la psique”; de Frida Díaz Barriga (1998) “Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista”; “Temas de didáctica” de Carlos Zarzar Charur (2000); la “Psicología cognitiva” de Cynthia Klingler Kaufman (2000); la “Educación por el Arte” de Herbert Read (1955) y “Desarrollo de la capacidad creadora” de Viktor Lowenfeld (1961). También revisaremos algunos textos de Paulo Freire, Elliot W. Eisner y Alberto F. Labarrere Sarduy, entre otros.

c. Sobre la creatividad, revisaremos algún material bibliográfico: de L. S. Vigotsky (1987) “Imaginación y creación en la edad infantil”, de J. Bruner (1967) “El saber y el sentir”, de E. De Bono (1994) “El pensamiento creativo”, de H. Gardner “Mentes creativas”, de G. Zaid (1967) “La máquina de cantar”; entre otros.

d. Documentación de planes y programas de estudio de las carreras de diseño que se imparten en Arte, A. C.

1.5. Limitaciones.

El Diseño Básico requiere de una revisión integral, profundizando en los diversos aspectos que lo definen, partiendo desde el planteamiento de su existencia, el tiempo que requiere, la definición de los objetivos, la relación con las especialidades, la definición curricular tanto en sentido horizontal como vertical, así como la definición de sus contenidos y experiencias de aprendizaje, especificar los criterios de evaluación, etcétera. Estamos concientes que son temas que enriquecerían el presente estudio, pero nuestro proyecto no contempla dar una solución al problema completo, sino solamente trata de allanar el inicio del camino, dando quizá algunos elementos para la reflexión y -siendo optimista- generar un poco de controversia para iniciar la discusión del tema.

Tampoco pretendemos hacer un estudio exhaustivo de todos los enfoques que se han manejado y se manejan en las escuelas de diseño, solamente pretendemos acotar ciertos temas –de la educación en general y de los proceso de enseñanza-aprendizaje del Diseño en particular- que nos ayuden a comprender el fenómeno para, basados en las teorías analizadas, plantear algunos criterios para lograr por medio de la modelación que

el aprendizaje sea significativo, tanto a nivel personal, como que alcance a ubicarse y tener presencia en el contexto en que se aplique.

El área que pretendemos *analizar* está relacionada estrechamente con aspectos estéticos y, a su vez y por lo tanto, con una visión de la educación donde no solamente no se perturbe este desarrollo, sino que se fundamente en él y lo incentive. Por esto, la búsqueda se hará a partir de autores y teorías que, aparte de tener un enfoque netamente humanista, coinciden en que -sin considerar al ámbito de la estética en general y del arte en particular- el desarrollo de los estudiantes adolecerá de aspectos fundamentales que la escuela como “institución” históricamente se ha esmerado en evitar y desconocer como esencial. Por razones primordialmente de tiempo, no podremos analizar a todos los autores que han aportado elementos importantes para la elaboración del modelo, solamente analizaremos los mencionados anteriormente, los cuales consideramos básicos para una propuesta de cambio del proceso de enseñanza-aprendizaje del Diseño Básico.

1.6. Objetivo

Proponer un modelo para que el proceso de enseñanza-aprendizaje del Diseño Básico logre ser más significativo personal y socialmente, y sus soluciones se avengan al contexto socio-cultural del estudiante.

1.7. Objeto de Estudio y Campo de Indagación.

Por lo tanto, el objeto de nuestro estudio se centra en la educación del Diseño Básico, pero visto desde un campo muy específico que tome como base los siguientes aspectos:

La *significación* del proceso de enseñanza-aprendizaje sobre la base de:

- El manejo de un enfoque *vivencial* de la enseñanza
- El análisis de la *experiencia* dentro del proceso
- La *vinculación* de lo aprendido en las aulas con su contexto
- La *vigencia* y actualidad de los conocimientos del Diseño como disciplina.

1.8. Tareas.

a. Análisis de material teórico relacionado con el Diseño Básico, y con teorías y autores de la educación que aporten elementos definitorios para respaldar la propuesta.

b. Análisis de material teórico relacionado con el aprendizaje significativo.

c. Análisis de material teórico relacionado con la pedagogía de la Bauhaus en sus cursos preliminares.

d. Realización de entrevistas a profesores experimentados y alumnos.

e. Realización de una encuesta a todos los alumnos de los primeros tres cursos (área básica) de Diseño en Arte, A.C.

f. Registro presencial de estrategias actuales aplicadas en cursos de Diseño Básico en Arte, A. C.

g. Elaboración del modelo.

1.9. Métodos y Procedimientos.

- a. Análisis bibliográfico y de documentos (planes de estudios, programas, etc.)
- b. Ya que nuestra investigación es de corte teórico y de naturaleza cualitativa, nuestros instrumentos de campo no se manejan con muestras estadísticamente representativas, sino cualitativamente significativas⁶. Es por esto que nos basaremos en instrumentos más tradicionales en el campo del diseño, realizando entrevistas a expertos, así como entrevistas, observación directa acompañada de sus registros y una encuesta a alumnos de Arte, A. C. que es una institución dedicada especialmente a la enseñanza del Diseño a nivel profesional siendo pionera en la definición de la currícula de ésta profesión desde 1963 en nivel técnico y a partir de 1979 en nivel licenciatura, período en el que en nuestra ciudad apenas se iniciaba la formación profesional de diseñadores, por lo que la consideramos significativa cualitativamente en nuestro estudio.
- c. Debido a que nuestro problema es crear una situación adecuada para que el aprendizaje del Diseño Básico resulte significativo personal y socialmente en el contexto regiomontano, usaremos la modelación como método mediante el cual es posible crear una relación sistémica de elementos que nos permita explicar de manera general y anticipada esta realidad y visualizar algunas posibles soluciones. Consideramos que la modelación es el método mediante el cual es posible crear abstracciones orientadas a explicar de manera general y anticipada una realidad específica.

⁶ EISNER, Elliot W. (1990) El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. México: Editorial Paidós.

- d. El análisis y la síntesis no solo como procesos mentales, sino como modos de abordar desde una lógica investigativa el objeto de estudio dado.

1.10. Pregunta Científica.

La pregunta sobre la que basaremos nuestra investigación y que opera como componente de comprobación del objetivo trazado en relación con el problema y el campo de indagación, sin llegar al grado de determinación y precisión de una hipótesis es:

¿Qué aspectos necesita tomar en cuenta el proceso de enseñanza aprendizaje del Diseño Básico para que los resultados sean significativos para los involucrados, tanto en el ámbito académico como en su contexto personal y social?

CAPÍTULO 2

EL DISEÑO

2.1. Definición del Diseño.

Esta actividad que se popularizó rápidamente a partir de las primeras décadas del siglo XX, en realidad es una actividad que ha estado unida a la vida de los humanos desde sus orígenes. Revisando la vasta bibliografía que se ha generado en torno a este tema, nos damos cuenta que la diversidad de puntos de vista nos señala la complejidad que entraña, y la amplia gama de ámbitos en los que actualmente se involucra la actividad de *diseñar*. Esto nos orilla a hacer una revisión de los conceptos que se han manejado y a tratar de definir algunas fronteras sobre las que nos basaremos para realizar nuestra propuesta.

Dentro de las definiciones que analizamos⁷, existen diferencias profundas: mientras algunos consideran al diseño a partir de la producción industrial⁸, otros lo ubican en los esquemas o dibujos que sirven para realizar una obra, o en cualquier relación ordenada de partes, incluyendo las formas naturales⁹, algunos otros lo consideran como una manifestación natural del ser humano desde sus orígenes en su

⁷Ver Anexo 1: Definiciones.

⁸ ACHA, Juan.

⁹ DANTZIC, Cynthia Maris.

confrontación con el medio: la escritura, herramientas, objetos, muebles, vestimenta, ornamentos¹⁰, etc.

En sus primeras menciones modernas se le *hermanaba* con el Arte al llamarlo Artes Aplicadas al agregarle el aspecto de la utilidad o función, pero algunos grupos no estaban de acuerdo, y argüían que todas eran solamente Arte. También hay diferencias al considerar los ‘medios’ con los que se produce: industrial o manual¹¹.

Algunos parten de que el diseño satisface “necesidades humanas”, y por lo tanto realiza una función final de utilidad, pero estos mismos conceptos son vagos, ya que no está especificado el concepto de función y de utilidad, y no acotan con precisión el propósito del diseño. Asimismo, se menciona que el diseñador refleja sus gustos en los objetos que diseña, por lo que no se limita estrictamente a solucionar una necesidad; luego, el mismo concepto de utilidad, función y necesidad humana podría incluir el del *goce* nuestro por la expresión del autor, y el del autor mismo al diseñar.

También la idea de “economía de recursos” se puede cuestionar, pues si consideramos algunos diseños del siglo XX, tanto de muebles, como arquitectónicos, industriales, o que satisfagan cualquier otra necesidad humana, en algunos de ellos, la economía de los recursos no es su característica principal.

Tomando en consideración lo anterior, y a manera de esbozo de lo que se entenderá por *diseño*, cabe mencionar algunos aspectos generales e importantes para tomar en cuenta en su educación.

- El hombre es el centro del diseño: lo observa, lo disfruta, se comunica a través de él, lo usa, lo produce, lo consume, le significa, etc.

¹⁰ CABRERA SALORT, Ramón.

¹¹ En ACHA, Juan (1988). Introducción a la teoría de los Diseños. México: Editorial Trillas.

- Como está referido al ser humano, el diseño es un fenómeno sociocultural y por lo tanto, sus características quedarán definidas por los parámetros culturales de cada grupo social. Además de reflejar al contexto le aporta elementos nuevos.

- Una de sus características primordiales será el gran contenido de carga estética. Es un proceso en el que intervienen aspectos creativos, de invención o de descubrimiento, donde la respuesta será la conjugación de elementos comunes para dar como resultado una solución no común, por medio de un proceso de síntesis en el que la intuición juega un papel determinante.

- Al concretarse, requiere de un conocimiento de materiales y técnicas para que su solución sea factible y afortunada.

- Un aspecto importante a considerar es el aspecto comercial, de producción para el intercambio y el consumo, que generalmente está implícito y está contenido en el aspecto sociocultural.

- El diseño no tiene fronteras definidas, sus *ámbitos* son variados y generalmente se toca con *ámbitos* artísticos.

Tomando en consideración los aspectos antes mencionados, se deduce que el Diseño es un fenómeno complejo: es tanto un producto como un acto, en donde el hombre es el actor principal, lo crea y lo usa, además está inmerso dentro de un ámbito socio-cultural, al que refleja pero también influye. Por lo que en la enseñanza del diseño será necesario que se analice, aclare, ubique, comprenda, etc. el contexto sociocultural en el que se ubica. El considerar este aspecto no solamente será imprescindible para que el proceso se de “significativamente”, sino que el mismo diseño lo contiene intrínsecamente.

Asimismo, el aspecto creativo será parte primordial para la “producción” de diseños. Entendida ésta no solamente como una acción de libertad personal, sino como

un acto de síntesis, donde la intuición tiene un papel preponderante: al diseñar hay que tomar en cuenta la realidad compleja que se nos presenta. Dentro de esta realidad compleja están incluidos los aspectos técnicos y funcionales, como elementos necesarios de los que hay que tener conocimientos precisos, más no como los únicos definidores del resultado.

2.2. El Diseño Básico

Primeramente anotaremos algunos conceptos del teórico mexicano Francisco García Olvera¹² para posteriormente acotar al diseño básico. García Olvera nos remite primero a la etimología de la palabra Diseño: proviene del verbo diseñar, del italiano *disegnare* que a su vez proviene del latín *designare* que significa marcar, designar. Por lo que –tanto diseñar como diseño- “tienen relación etimológica con ‘significar... es decir dar una significación a las cosas, remitente que condiciona nuestra actitud frente a las mismas y nuestra acción con las mismas.”¹³ Por lo que al diseñar cambiamos, damos otro sentido, *transformamos*, así, nos movemos en el campo de las formas. Pero la forma –menciona- “puede ser pensada, tener una existencia mental o *intencional*, y en dicho caso la llamamos *eidos*”, como un todo integrado y abstracto que “... en nosotros nos remite a lo que está fuera de nosotros: es el *concepto*.”¹⁴ Cuando la forma se concretiza, cuando está fuera de nosotros “la llamamos *morphé*... que tiene su correspondiente con la imagen”. García Olvera nos menciona que en el diseño *eidos* y *morphé* van estrechamente unidas aún durante el proceso de diseñar. Pero –como

¹² GARCÍA OLVERA, Francisco (1996). Reflexiones sobre el Diseño. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

¹³ GARCÍA OLVERA, F. Ob. cit. (p. 18).

¹⁴ *ibidem*.

menciona el Dr. Ramón Cabrera¹⁵ - en el diseño básico, que se ha considerado como un laboratorio de “formas puras”, y de acuerdo con la observación realizada en algunos de los cursos de básicos de diseño¹⁶, los ejercicios que se plantean solo con elementos estructuradores o “formales”, sin considerar aspectos pragmáticos y mucho menos semánticos, por lo que, en la gran mayoría de las veces, carecen de *eidós*. Este divorcio entre el *edios* y la *morphé* se ha manifestado constantemente en la formación básica del Diseño, y no ha permitido establecer lo que William Huff llama “el puente”¹⁷ entre el Diseño Básico y el Diseño Aplicado.

La primera referencia que tenemos del Diseño Básico como período formativo es en la Bauhaus, donde se programó como una etapa previa para dirigir a los estudiantes a cursos especializados. Esta, que llamaron *Vorkurs o Vorlehre*, traducido como Curso Preliminar, Curso Básico, enseñanza preliminar o clase básica, se fundamentó en una idea de Gropius de volver a unir el arte con la artesanía, las formas universales para la producción de soluciones utilitarias. En este período -que varió en su duración de seis meses a un año- se introducía a los estudiantes al Diseño con un enfoque artístico, “...a la composición, el color, los materiales y la forma tridimensional que familiarizaban a los estudiantes con técnicas, conceptos y relaciones formales consideradas *fundamentales* para toda expresión visual, ya fuese escultura, forja, pintura o rotulación. El Curso Básico desarrolló un lenguaje visual abstracto y *abstrayente* para proporcionar una base teórica y práctica para *cualquier* empresa artística. Dado que se lo consideraba como la base para todo desarrollo posterior, el Curso se orientaba a descartar

¹⁵ CABRERA SALORT, Ramón (2000). *Imaginaria 2000. El diseño como utilidad humana*. Conferencia impartida en Buenos Aires, Argentina.

¹⁶ ver anexo 3: Observación.

¹⁷ HUFF, William (1970) en Ramón Cabrera (1980), *Orientaciones metodológicas Diseño Básico*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

particularidades en beneficio del descubrimiento de verdades fundamentales operantes en el mundo visual”¹⁸.

Así, el Curso Básico, inició siendo una búsqueda de formas esenciales que respondieran a ideas universales. Pero su peculiaridad radicaba en el proceso a través del cual se arribaba a esta comprensión, ya que la vida de los estudiantes y su contexto era la base para dar inicio al aprendizaje. A través de ejercicios corporales, de concentración y autoanálisis, se partía para lograr formas comprendidas y aprehendidas.

Al trasladarse a otras latitudes el concepto de Curso Básico, se ha manejado como una etapa en la que se prepara a los alumnos en las formas y estructuras “puras”, sin tomar en cuenta alguna función específica, poniendo énfasis en la sintaxis de las formas y en la técnica. Esto se ha visto apoyado por autores que han planteado los conceptos básicos haciendo referencias casi científicas, pero eliminando la relación hacia aspectos culturales, sociales y psicológicos. Por lo mismo, en los cursos básicos se ha separado la forma de “su fondo”, al contenido del “continente”.

En general, las instituciones educativas que aún conservan la etapa básica de aprendizaje del diseño, se lo plantean como un período en el que se prepara a los estudiantes en el conocimiento de conceptos, estructuras visuales, y habilidades generales, que den soporte a los estudiantes en los siguientes programas en los que tengan que plantearse problemas determinados con una necesidad específica a resolver. Del mismo modo, estos currículos se organizan en semestres y estos en cursos, situación por lo cual se da la separación de temas, contenidos y objetivos¹⁹. Esto, en los cursos de la Bauhaus se presentaba de diferente manera, ya que la enseñanza era concebida de manera integral, tomando en cuenta a los estudiantes para que el aprendizaje se fuera

¹⁸LUPTON, Ellen y J. Abbott Millar (eds.), (1994). el ABC de la Bauhaus y la teoría del diseño. México: Editorial Gustavo Gilli. (P. 5).

¹⁹ Ver anexo 7: Planes y Programas académicos.

aprehendiendo, y fuera tomando un sentido profundo de aplicación en su vida y en su contexto.

En este estudio se parte de que en la preparación de los futuros diseñadores es necesaria una capacitación previa -integral y general- que le proporcione al estudiante herramientas amplias y globales que lo preparen para desarrollar conceptos básicos e integrales para su aplicación en problemas concretos. Asimismo, de que el diseño, en su esencia, está compuesto de aspectos sintácticos, semánticos y técnicos, y de que desde el inicio deben estar contenidos los tres aspectos, aunque con diferente ponderación. En definitiva la acción de diseñar implica la participación integrada de tales aspectos, solo separados artificialmente, por momentos, como un recurso organizativo y didáctico, hecho que sin embargo se olvida y da pie a formales y perniciosas separaciones. Uno de los grandes problemas que se ha presentado en la preparación profesional de los diseñadores, es el enlace entre los cursos básicos y los cursos especializados, esto se debe a que por lo general se parte de ejercicios en los que se atienden aspectos sintácticos y técnicos, y los aspectos semánticos quedan olvidados; por esto, en el momento en que se plantean los ejercicios con un fin específico los alumnos por lo general plantean las soluciones que en el mejor de los casos tienen un enfoque puramente funcional, formal o técnico, pero olvidando en sus soluciones el sentido semántico, y lo que es crucial, la naturaleza integrada de todos esos enfoques, pues un diseño es el resultado totalizador de ellos.

2.3. Aspectos a Considerar en un Proceso de Enseñanza

Aprendizaje del Diseño Básico.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje del diseño en general y del diseño básico en particular, deberán ser considerados todos los aspectos que éste exige. Teniendo en cuenta las características antes mencionadas podemos definir cuatro áreas o componentes del Diseño a tomar en cuenta en su proceso educativo: lo creativo, lo funcional, lo tecnológico y lo social, separados solo por convención para operar con ellos, mas a sabiendas de que se manifiestan en una compleja urdimbre de indisoluble unidad. Estos cuatro aspectos tendrán que considerar el contexto académico en el que se imparten, que se definirá de acuerdo a la filosofía y misión de la institución, al perfil del egresado y a los planes de estudio de la misma. Del mismo modo, el contexto académico está inmerso dentro de un contexto socio-cultural, que definirá aspectos de tipo histórico, económico, ético y político.

2.3.1. Enfoques y componentes.

A través del siglo XX, hemos sido testigos de una serie de cambios en cuanto a los enfoques del diseño. Lo que está en el fondo de las respuestas formales ha tenido más que ver con posturas éticas que estéticas, aunque estas últimas no han dejado de estar presentes (por ejemplo, la búsqueda de “formas universales”, casi místicas de la Bauhaus), a actitudes ante el momento histórico (reconstrucción en la posguerra), a responder a situaciones económicas (utilización de materiales reciclados), a proyectos sociales (producción en serie de objetos, casas, alimentos), etc.

Así, el Movimiento Moderno fue una respuesta a condiciones muy específicas de su momento histórico: el racionalismo respondió a las condiciones de entre guerras para la recuperación de Alemania. Las bases racionales del Movimiento Moderno dejaron una huella muy profunda en cuanto a la concepción del Diseño y la manera de enseñarlo, de la que todavía nos es difícil escapar.

Las tendencias posmodernistas rompieron con la geometrización purista y metafísica de parte del Movimiento Moderno, entre otras razones porque queda fracturada la existencia de un mundo de formas contundentes y plenas y emerge otro sesgado, incompleto, mixturado, lo que se pone en evidencia es el fracaso de algo que va más allá del diseño mismo²⁰.

Por lo tanto, es importante que los docentes del Diseño comprendan la importancia que tiene tomar en cuenta que las formas o los diseños no surgen solo de teorías de la forma, o cuestiones artísticas o estéticas, sino que tiene que ver con aspectos históricos, políticos y, en última instancia éticos.

Es por esto que consideramos esencial que las instituciones y los docentes, clarifiquen sus posturas con respecto a la producción de diseños. Que reflexionen sobre la responsabilidad que conlleva el estar definiendo las formas, las imágenes, objetos, etc. que no es solamente una respuesta a una función, sino una postura ante el mundo que nos tocó vivir.

²⁰ RODRÍGUEZ MORALES, Luis Alfredo, (2000). El Tiempo del Diseño. Después de la Modernidad. México: Universidad Iberoamericana (p. 37). “El resultado de todos estos esfuerzos ha sido que los diseñadores hemos comprendido –por fin- que los principios sobre los que hemos sido educados están en crisis...Si concebimos al diseño en términos puramente formales y retóricos, se reduce su capacidad para definir y transformar el ambiente físico y cultural en el que se desarrollan las actividades del género humano, así como el propio valor creativo y comunicativo de los objetos... parte del error ha estado en querer ver tan solo ‘la crisis del diseño’ sin pensar que la crisis es más amplia: es el sistema productivo de la modernidad el que está en crisis”

Una vez definido el enfoque será necesario permearlo a los cuatro componentes sobre los que se trabajará la enseñanza y el aprendizaje del Diseño: lo creativo, lo funcional, lo tecnológico y lo social.

2.3.2. Contexto socio-cultural.

El aspecto sociocultural será necesariamente la base sobre la cual hay que plantear los objetos de diseño, tratando de que la ubicación de los problemas partan de una situación espacio-temporal específica. En la primera mitad de la década de los 90's, la perspectiva del alcance de los diseños producidos en nuestro país y específicamente en la ciudad de Monterrey, se consideraban solamente relacionados con situaciones concretas del entorno inmediato. La situación cambió drásticamente. Partiendo de las nuevas tecnologías en comunicaciones, y los cambios en la economía mundial, la *oferta* y la *demand*a de los productos diseñados se vio afectada. Ya no solamente se consideran elementos locales, sino que las fronteras se han desdibujado. A raíz de esto y de los avances tecnológicos a los cuales se tuvo acceso, la situación de la educación del diseño se vio modificada, el enfoque se planteó desde perspectivas generalizables, provocando alarma la falta de consideración de situaciones concretas de individuos, regiones, culturas, etc. que se vieron amenazadas por el "baño" de *globalización* que recibieron. Al entrar el siglo XXI, teóricos de la cultura plantearon una solución: ante la *globalización*, la *regionalización*²¹. En realidad, esta escala de visión no debe ser

²¹ "En la década de 1960, Marshall McLuhan describió el surgimiento de La Aldea Global, reconociendo la importancia del desarrollo de las redes internacionales de comunicación. En la idea de McLuhan, este proceso debería conducir al desarrollo del sentido de unidad del género humano. Actualmente vivimos en esa Aldea Global y nos damos cuenta de que estamos perdiendo características peculiares en nuestras culturas locales, que van más allá de los aspectos folklóricos, pues de estos rasgos particulares depende nuestro sentido de identidad y por lo tanto el sentido de la vida y del lugar que ocupamos en ella." En RODRÍGUEZ MORALES, L. A. Ob. cit. (P. 150)

excluyente y los nuevos diseñadores deben ejercitar esa visión flexible de *zoom* donde, sin dejar de pensar en los valores locales, se actúe globalmente.

La valorización del contexto socio-cultural sobre el que se esté trabajando, será la guía para considerar los enfoques éticos, políticos e históricos sobre los que se basarán los proyectos. Hacemos hincapié en esta situación, ya que es importante enfatizar la necesidad de un enfoque claro y pertinente en cuanto a la orientación que se defina en este aspecto, y que debe de verse reflejada en la currícula de los alumnos. Cada institución deberá preocuparse por definirla de acuerdo a su Misión y características propias.

Posteriormente se definirán los conocimientos, habilidades y actitudes con los que se implementarán los programas académicos y que deberán de estar de acuerdo con el enfoque antes mencionado.

2.3.3. Contexto académico

El contexto académico involucra directamente las instituciones que están dedicadas a la impartición de las especialidades en Diseño. Por un lado es indispensable que valoren los enfoques educativos requeridos para lograr profesionistas responsables y competentes. Los planes de estudio estarán determinados por conocimientos, habilidades y actitudes; de acuerdo a la definición previa de sus enfoques. Es necesario, asimismo, tomar en cuenta los componentes del Diseño: lo creativo, lo funcional, lo tecnológico y lo social. Para esto, es necesario considerar una serie de problemas a los que se enfrenta la educación actualmente: la sobreabundancia de conocimientos; la rápida obsolescencia a los que se someten; la gran cantidad de conocimientos de escasa aplicabilidad profesional; la necesidad de acrecentar una conciencia responsable ante la

utilización de los conocimientos, dada su diversidad y efectos de resonancia social; la especialización extrema y la urgencia de flexibilidad en nuestro modo de *razonar* actualizando constantemente la información empleada²².

En el contexto académico de Monterrey, y de acuerdo a lo investigado²³, los alumnos no tienen una percepción clara de la estructura curricular, además de que prefieren que el aprendizaje tenga un enfoque integral y no por disciplinas específicas, los aspectos prácticos –y no teóricos- del diseño, así como tener acceso oportuno a conocimientos actualizados acordes a la rapidez de los cambios sociales y tecnológicos.

Algunos profesores opinan que la enseñanza actual del Diseño está más enfocada a aspectos configurativos y no se han tomado en cuenta los avances de la tecnología digital, que exigen y favorecen un mayor desarrollo en los procesos de conceptualización. Lo anterior permitiría que los alumnos desarrollaran una idea más amplia y flexible sobre las posibilidades de su profesión. Con cierta frecuencia se maneja la idea de que los cursos básicos generan en los alumnos la sensación de pérdida de tiempo, sin embargo, en los casos en que se han introducido los programas especializados desde un inicio, la sensación es la misma.

Es por esto que las instituciones deben tener muy claro: sus metas (respuesta al contexto social), el tipo de profesionista que desean preparar (con actitud de búsqueda o de reproducir “estilos”), de acuerdo a esto definir sus planes de estudio (coherentes con su tiempo, su contexto y sus propósitos), para luego establecer los programas y metodologías de los cursos de acuerdo con esta estructura. De esta manera, se estarán sentando las bases para lograr un contexto académico con la coherencia necesaria para que los involucrados –profesores y alumnos- desarrollen un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo.

²² Mencionado por RODRÍGUEZ MORALES, L. A. ob. Cit. (p. 132 y ss.)

²³ Ver anexo 4: Entrevistas

CAPÍTULO 3

BASES TEÓRICO-PRÁCTICAS PARA UNA PROPUESTA

3.1. Teorías Pedagógicas.

3.1.1. El constructivismo y el aprendizaje significativo.

El constructivismo es una teoría que se alimenta de diversas corrientes de la psicología cognitiva y que postula que “cada individuo *construye* su realidad subjetiva... (o sea) la realidad es aquello que el individuo construye a partir de sus observaciones, reflexiones y pensamiento lógico... (por lo que) el estudiante es un ser activo que procesa constantemente información y va construyendo su conocimiento. El concepto es una postura contraria al aprendizaje mecánico y se centra en el principio de que los esquemas creados por los individuos, con base en sus experiencias en el ambiente, son el fundamento del aprendizaje a largo plazo”²⁴. Para Mario Carretero el constructivismo es “...la idea que mantiene que el individuo –tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción

²⁴ REID, Hresko y Swanson, (1996) en KLINGLER, Cynthia y Guadalupe Vadillo (2000) Psicología cognitiva. (P. 3).

entre esos dos factores”²⁵, y agrega que el instrumento con el que se realiza dicha construcción son los *esquemas* que son comparables a las herramientas que “sirven para una función muy determinada y se adaptan a ella y no a otra... O sea, un esquema es una representación de una situación concreta o de un concepto que permite manejarlos internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad”²⁶.

Klingler menciona también que los constructivistas coinciden en: que la participación de los estudiantes debe ser activa, que en el aprendizaje son muy importantes las percepciones, pensamientos y emociones que se dan en el proceso. Además, en la participación activa del estudiante, en la importancia de las percepciones, pensamientos y emociones que se dan en el aprendizaje; y en la preocupación por un aprendizaje de largo plazo más que en el de corto plazo. La construcción del conocimiento se relaciona con la memoria llamada de “trabajo” que regula la información y la conecta con el almacén de la memoria de largo plazo²⁷.

Uno de los conceptos claves en la psicología del conocimiento aplicado a la educación es el que L. S. Vigotsky (psicología soviética) planteó como “la zona de desarrollo próximo”, es decir: “hay una diferencia entre lo que puede hacer un niño solo y lo que puede hacer con la ayuda de un compañero más apto o de un adulto”, por lo tanto “el aprendizaje colaborativo ayuda a la asimilación del conocimiento, ya que es posible platicar las dudas y verbalizar las hipótesis”²⁸. Angel I. Pérez Gómez menciona que “es muy importante la comprensión de este principio... pues es precisamente el eje de la relación dialéctica entre aprendizaje y desarrollo. Éste lleva una dinámica perfectamente influida, dentro de unos límites, por las intervenciones precisas del

²⁵ CARRETERO, Mario (1993). Constructivismo y educación. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A. (p. 23).

²⁶ Ibidem.

²⁷ KLINGLER, Cynthia y Guadalupe Vadillo, (2000). Psicología cognitiva. México: McGraw-Hill/ Interamericana Editores, S. A. de C. V. (P. 4).

²⁸ Ibid. (p. 30, 31).

aprendizaje guiado intencionalmente. Lo que el niño/a puede hacer hoy con ayuda, favorece y facilita que lo haga solo mañana”.²⁹ Aunque estos conceptos hacen referencia a la etapa de la niñez, éstos no se circunscriben exclusivamente a este período del desarrollo, sino que son aplicables a cualquiera de las etapas del aprendizaje del ser humano.

El psicólogo Jerome Bruner en su autobiografía, hace una descripción memorable del citado concepto de Vigotsky. Menciona que Vigotsky planteó lo que Piaget evitaba tocar: el papel del aspecto social en el crecimiento mental: para que el niño llegue a “poseer “conciencia y control, debe contar con la ayuda de otros y aprovechar su apoyo para organizar sus procesos de pensamiento, hasta lograr hacerlo por sí mismo y lograr arribar a un nivel de conciencia superior. Es así como partiendo del nivel en el que se encuentra (zona de desarrollo actual) pasa a un nivel más avanzado (zona de desarrollo próxima), a partir de un proceso donde la relación con los demás es esencial.”³⁰

David Ausubel es un psicólogo educativo que construyó la noción del “aprendizaje significativo”, su aportación más importante es que “el aprendizaje debe ser una actividad significativa para la persona que aprende y dicha significatividad está directamente relacionada con la existencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya posee el alumno”³¹. Esta idea vino a luchar con ideas muy arraigadas en la enseñanza tradicional, ya que rompe con los esquemas de enseñanza basada en la repetición, donde el alumno, por no encontrar donde ubicarlos estructuradamente los

²⁹ PÉREZ GÓMEZ, A. y Gimeno Sacristán (1998). *Conocer y transformar la enseñanza*, Ed. Morata. P. 50

³⁰ “Lo que más me atrajo (de Vigotsky) fue su enfoque al papel del contexto en el crecimiento mental. Era el tema evitado por Piaget. Vigotsky empieza con una paradoja: ‘La conciencia y el control sólo aparecen en una etapa avanzada del desarrollo de una función, después que ha sido usada y practicada inconscientemente y espontáneamente. Para someter una función a un control intelectual y volitivo, antes debemos poseerla.’ Entonces, ¿qué ayuda al niño a ganar el control? El esbozo de respuesta que da Vigotsky está incorporado a una idea que lleva el anodino nombre de ‘zona de próximo desarrollo’. Consiste en la capacidad del niño para valerse de insinuaciones, de aprovechar la ayuda de otros para organizar sus procesos de pensamiento hasta que puede hacerlo por sí solo. Aprovechando la ayuda de los demás, cobra conciencia y perspectiva bajo su propio control, llega a una región ‘más elevada’ ”. BRUNER, Jerome (1985) *En busca de la mente. Ensayos de autobiografías*. México: Fondo de Cultura Económica. (P. 231)

³¹ CARRETERO, Mario (1993), Ob. cit. (p. 27).

olvida fácilmente, “por ello, lo que se comprenda será lo que se aprenderá y recordará mejor porque quedará integrado en nuestra estructura de conocimientos”³². Existe una relación notoria con los conceptos vigotskianos de zona de desarrollo actual (ZDA) y zona de desarrollo próxima (ZDP) que se han expuesto anteriormente, en los que seguramente Ausubel basó su teoría del aprendizaje significativo. Y también con otros autores que veremos más adelante, de un aprendizaje “basado en los procesos internos del alumno y no sólo en sus respuestas externas”³³.

Plantea que *aprender* implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas anteriores del que aprende, por lo que concibe al alumno como un procesador activo de la información y que el aprendizaje es sistemático y organizado. Ausubel diferencia los tipos de aprendizaje que pueden ocurrir en un aula:

- Por el modo en que se adquiere puede ser:

Por recepción

Por descubrimiento

- Y por la forma en que el conocimiento es incorporado a la estructura del conocimiento del aprendiz, puede ser:

Por repetición

Significativo

- Por lo que las situaciones del aprendizaje pueden ser:

Recepción repetitiva

Recepción significativa

Descubrimiento repetitivo

Descubrimiento significativo

³² Ibidem.

³³ Ibid. (P. 28).

Ángel Pérez Gómez refiere: “La esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial con lo que el alumno ya sabe. El material que aprende es potencialmente significativo para él”.³⁴

Y plantea dos condiciones para que –según Ausubel- el aprendizaje sea significativo:

1. Potencialidad significativa del material de aprendizaje, contemplando dos dimensiones:
 - Significatividad lógica: coherencia del material, secuencia lógica.
 - Significatividad psicológica: que los contenidos sean comprensibles desde la estructura cognitiva que posee el alumno.
2. Disposición positiva del alumno respecto del aprendizaje tanto en el momento como permanentemente. Es el componente motivacional, emocional, actitudinal.

Lo que hace significativo y por lo tanto perdurable el aprendizaje, es que lo *nuevo* se incorpora a la estructura de conocimientos del alumno, los nuevos significados no son los conocimientos presentados por el profesor, sino el resultado de la fusión, del intercambio. Por esto, la planeación didáctica de los cursos debe partir del conocimiento del nivel y potencial de los alumnos³⁵. En este punto guarda una similitud con el concepto planteado por Vigotsky de “zona de desarrollo próximo”.

Ya que lo aprendido no queda aislado, sino que se integra a una organización de conocimientos previos que están jerarquizados, este aprendizaje será mucho más resistente al olvido. La creatividad, uno de los componentes esenciales del diseño,

³⁴ PÉREZ GÓMEZ, A. y Gimeno Sacristán (1998). Conocer y transformar la enseñanza, Ed. Morata. (P. 46)

³⁵“... el aprendizaje significativo produce al tiempo la estructuración del conocimiento previo y la extensión de su potencialidad explicativa y operativa. Provoca su organización, su afianzamiento o su reformulación en función de la estructura lógica del material que se adquiere, siempre que existan las condiciones para su asimilación significativa”. PÉREZ GÓMEZ, A. Ob. cit. (P. 48).

queda estrechamente ligada a la idea constructivista del aprendizaje, ya que ésta, toma elementos extraídos de la propia experiencia, sea cognitiva, social o afectiva, y se concreta a partir de una síntesis, y genera “esquemas” diferentes, diferentes y superiores a la suma de las partes.

El Dr. Carlos Alejandro Zarzar Charur³⁶ plantea que para que se dé un aprendizaje realmente significativo se necesita que se den cuatro condiciones:

- Motivación
- Comprensión
- Participación
- Aplicación

La motivación (del latín *movere*, moverse o poner en movimiento), nos dice, es el conjunto de factores, internos y externos, conscientes e inconscientes, que impulsan a una persona a la acción.

Por esto es imprescindible conocer las metas que persigue el alumno, y el tipo de motivación: intrínseca, que se centra en la tarea misma y la satisfacción que da, o extrínseca que depende de la valoración que los demás hacen de la actuación del alumno.

Según Frida Díaz Barriga la clave del trabajo motivacional en el aula reside en la habilidad del profesor de poner en contacto a los estudiantes con ideas potentes que permitan vincular estructuras de contenido, clarificar las principales metas de enseñanza, y proporcionar las bases de aplicaciones auténticas³⁷. Además concluye: la motivación en el aula depende de la interacción entre el profesor y sus estudiantes.

En cuanto a la *comprensión*, la segunda condición del aprendizaje significativo Zarzar nos dice que para aprender no basta con tener ganas de hacerlo, sino que se

³⁶ ZARZAR CHARUR, Carlos, (2000). Temas de didáctica. México: Editorial Progreso.

³⁷ DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida y Gerardo Hernández Rojas (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill Interamericana Editores. (P. 48).

requiere ir entendiendo lo que se va estudiando. Esto tiene como efecto directo un aumento en el gusto y el interés. En la escuela se adquieren cuatro tipos de aprendizaje y los cuatro tienen que ver con manejo de información: aprendizaje de contenidos, de métodos, de habilidades y de actitudes.

Con la *participación* activa en el proceso de aprendizaje se logra otra condición para el aprendizaje significativo, ya que, al estar motivado, y comprendiendo la información, se propicia la participación y mientras más se involucra activamente en la tarea, se encuentra más gusto y se comprende más lo que se aprende.

Zarzar explica que con las tres condiciones anteriores se logrará un aprendizaje efectivo, pero que para que realmente se de un aprendizaje significativo, para que lo aprendido no se olvide, es necesario que el que aprende aplique esos conocimientos a su vida. Y aclara: la función principal de los profesores es lograr que sus alumnos aprendan de forma significativa, o sea, lograr que se den las cuatro condiciones del aprendizaje, en todo momento, a lo largo de todo su curso.

Estos cuatro elementos se deben de dar interrelacionados, ya que si no se presentan los cuatro el aprendizaje corre el riesgo de olvidarse fácilmente.

3.1.2. La Educación por el Arte.

Por primera vez aparece el concepto de “educación por el arte” en el libro del mismo nombre que Herbert Read escribió durante los primeros años de la segunda guerra mundial. Mientras los bombardeos hacían estragos en Londres, Read presenta una salida esperanzadora: la educación de los humanos desde una perspectiva integral y

humanista. Esta concepción se venía gestando con anticipación³⁸. A partir de las ideas místico-filosóficas de J. J. Rousseau de respeto a los niños, y su desarrollo individual a través del *hacer*, y de pedagogos del siglo XIX y principios del XX de la corriente de la Nueva Educación como Binet, Decroly, Dewey, Montessori y Stanley Hall³⁹.

La tesis del libro de Read es: “que el arte debe ser la base de la educación”⁴⁰. Esta concepción parte de la idea de que, para que el ser humano se desarrolle totalmente, es necesario partir de los elementos sensibles y emocionales, y conciliarlo con el desarrollo del intelecto: contemplar la intuición y la inteligencia, la imaginación y el razonamiento. Estas características se dan –según Read– en el arte. La tesis es sustentada minuciosamente a lo largo del libro, y sería exhaustiva una exposición detallada de las ideas expuestas; solamente haremos referencia a las ideas que para nuestro tema nos parecen importantes:

- La idea de integrar el desarrollo individual al grupo social al que pertenece⁴¹.
- Que el arte, al igual que la ciencia, es un medio para conocer la realidad: el arte para percibirla y representarla, la ciencia para explicarla⁴².
- Que la educación estética es necesaria para lograr un crecimiento integral de los individuos dentro de su *mundo objetivo*⁴³.

³⁸WOJNAR, Irena (1966) *Estética y pedagogía*. México: FCE (p. 103-134). En este texto hay una relación histórica minuciosa sobre los antecedentes de la Educación Estética y una descripción extensa de los teóricos que manejan el concepto de Educación por el Arte.

³⁹Mencionados por WOJNAR, I. Ob. cit. (p. 105).

⁴⁰READ, Herbert, (1955) *Educación por el arte*. Barcelona: Editorial Paidós (p. 27)

⁴¹ “La finalidad de la educación es fomentar el crecimiento de lo que cada ser humano posee de individual, armonizando al mismo tiempo la individualidad así lograda con la unidad orgánica del grupo social al que pertenece el individuo”. “... la educación debe ser no sólo proceso de individualización, sino también de *integración*, o sea, de reconciliación de la singularidad individual con la unidad social” READ, H. Ob. Cit. (p. 33 y 31)

⁴² “... no hago distinciones entre ciencia y arte, salvo como métodos, y creo que la oposición creada entre ambas en el pasado se ha debido a una concepción limitada de ambas actividades. El arte es representación, la ciencia es explicación –de la misma realidad–.” READ, H. Ob. Cit. (p. 35-36).

⁴³ “... la teoría que enunciaré abarca todos los modos de expresión individual (...) y forma un enfoque integral de la realidad que debería denominarse educación *estética*, la educación de esos sentidos sobre los cuales se basan la conciencia y, en última instancia, la inteligencia y el juicio del individuo humano.

- Que la educación estética es importante y significativa, ya que tiene más que ver con aspectos formativos y de carácter *actitudinal*, y que se permean a todos los ámbitos de la vida de los individuos.⁴⁴
- Que es la *experiencia* directa, originada en el sujeto, lo que puede darle una significación interior y por lo tanto real⁴⁵.

Dentro de esta misma tendencia se encuentra Viktor Lowenfeld⁴⁶, un investigador y educador de arte que enfoca sus estudios a los niños, pero extensibles a otras edades y niveles de enseñanza. Su tesis se basa en aspectos similares:

- La necesidad de una educación integral de los individuos, tanto de los aspectos lógicos o racionales como los intuitivos, sin olvidar que el ser humano es un ente social⁴⁷.
- En la educación por el arte son más importantes los procesos que los resultados⁴⁸.

Sólo en la medida en que esos sentidos establecen una relación armoniosa y habitual con el mundo exterior, se construye una personalidad integrada.” READ, H. Ob. Cit. (p. 33)

⁴⁴ “... la actividad estética como tal es el proceso orgánico de la integración física y mental: la introducción del valor en un mundo de hechos. Desde este punto de vista, el principio estético penetra en la matemática y la historia, en la ciencia misma y, por sobre todas las cosas, penetra en todos los aspectos sociales y prácticos de la vida escolar” READ, H. (p. 215). “... no representa una materia con límites definidos (...) sino son más bien un aspecto del desarrollo mental que todo lo abarca –más aún, no un aspecto sino un *modo* de desarrollo mental-.” (p. 219).

⁴⁵ “... basarse en una percepción directa de las leyes naturales, en la *experiencia* de esas leyes en actividades que se originan en el niño y adquieren para él significado en la materia en que adoptan una forma o pauta de virtud estética.” READ, H. Ob. cit. (p. 221).

⁴⁶ LOWENFELD, Viktor. 1961. Desarrollo de la capacidad creadora. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

⁴⁷ “En nuestro sistema actual de educación encontramos que casi todo está orientado, todavía, hacia el aprendizaje, lo que en muchos casos significa nada más que la adquisición de conocimientos. Sin embargo sabemos muy bien que si el conocimiento no es utilizado por una mente libre no será beneficioso para el individuo ni útil para la sociedad... En un sistema de educación bien equilibrado en el que se dé importancia al desarrollo ‘total’ del individuo, su forma de pensar, sus sentimientos y su capacidad perceptiva deben ser desarrolladas en forma análoga...” LOWENFELD, V. Ob. cit. (p. 2)

⁴⁸ “... lo que importa no es el producto final del esfuerzo infantil sino el proceso mismo de creación. Esto sí tiene significación definitiva.” LOWENFELD, V. Ob. cit. (p. 4)

“... los procesos puestos en juego en la creación artística estimulan la facultad creadora en general.” Ob. cit. LOWENFELD, V. Ob. cit. (p. 4)

“Aquí es donde difieren claramente la filosofía en la educación por el arte, del aprendizaje de las bellas artes. En la primera, el interés se encuentra en el efecto que el proceso del acto de la creación tiene sobre el individuo y busca la sensibilidad que se deriva de las experiencias estéticas; en el caso de las bellas

- Es importante el desarrollo de la creatividad, no solo para aplicarla en cuestiones artísticas sino en cualquier otro campo⁴⁹.
- Hay que partir de la *experiencia* para el aprendizaje: desde el nivel que tiene el estudiante, ampliándola y *ensanchándola* para acrecentar sus posibilidades creativas⁵⁰.
- Al desarrollar la expresión y con ella la capacidad creativa, se integran los sentimientos, los pensamiento y las percepciones⁵¹.

Así, Viktor Lowenfeld plantea los puntos más importantes de su teoría, que se centran en los procesos de autorregulación y en el desarrollo integral de la persona, partiendo de ella misma, y situándola como lo más importante de la educación.

Lowenfeld reconoce como componenetes autorreguladores: La autoexpresión, la autoadaptación y la autoidentificación.

Con respecto a la *autoexpresión* insiste en el cómo, en poner énfasis en los procesos, en el hacer. No es importante el resultado, ya que éste vendrá cuando el aprendizaje del proceso se interiorice, se haga parte de sí mismo. El resultado puede ser bueno pero el aprendizaje puede ser nulo. Si la intención educativa es la expresión, no

artes se asigna la mayor importancia a la calidad estética del producto del esfuerzo.” LOWENFELD, V. (Ob. cit. p. 5)

⁴⁹ “El propósito de la educación por el arte es usar el proceso de creación para conseguir que los individuos sean cada vez más creadores, no importando en qué campo se aplique esa capacidad.” LOWENFELD, V. Ob. cit. (p. 5)

⁵⁰ “... siempre deberemos partir del nivel en que se halla el individuo, para extender desde ahí los pensamientos infantiles, sus sentimientos y la capacidad perceptiva en *su propio* nivel y etapa de desarrollo.” LOWENFELD, V. Ob. cit. (p. 6)

“... Algunos niños no pueden pensar en ‘algo’ porque carecen de relaciones sensibles obtenidas en experiencias que han tenido algún sentido para ellos, o porque sus mentes están bloqueadas y están vacilantes buscando a su alrededor. Si carecen de experiencias sensibles será necesario darles motivos. Si sus mentes están bloqueadas y se hallan estereotipadas, *será necesario ensanchar su campo de experiencias.* LOWENFELD, V. Ob. cit. (p. 6)

⁵¹ “Si en sus trabajos de creación intenta constantemente relacionar entre sí todas sus experiencias, pensamientos, sentimientos y percepciones (ver, tocar, etc.), este hecho debe tener también un efecto unificador sobre su personalidad.” LOWENFELD, V. Ob. cit. (p. 10)

“... pues el crecimiento estético consiste en el desarrollo logrado desde lo caótico hasta la organización armoniosa de la expresión, en la que se integran completamente el sentimiento, el pensamiento y la percepción.” LOWENFELD, V. Ob. cit. (p. 11)

habrá una fórmula, tendrá que ser la expresión del sujeto que aprende. La expresión como búsqueda de la verdad.

En la *autoadaptación* destaca que es importante provocar la seguridad y la motivación en el estudiante para que la actividad no genere tensión, insatisfacción o frustración; esto será posible cuando la actividad parta del nivel de la persona, de su edad, sus habilidades, sus conocimientos; y la técnica sea de tal manera adecuada a la persona que se de una compenetración entre ambos; de esta manera, provocará en él una sensación de seguridad para continuar, dejará en él una profunda huella, se estimulará a pensar independientemente; asimismo "... los que hayan desarrollado su libertad y flexibilidad de expresión serán capaces de enfrentar sin dificultades las situaciones nuevas, y, mediante esa flexibilidad, podrán expresar sus propias ideas, adaptándose fácilmente a dichas situaciones." Es necesario, por lo tanto, provocar situaciones adecuadas al nivel del estudiante que darán como resultado personas seguras y flexibles, capaces de adaptarse a situaciones nuevas.

Por último considera a la *autoidentificación*, como punto clave para el desarrollo creativo. Plantea la identificación con la actividad que realizamos. Si no nos identificamos con lo que hacemos, tampoco podremos hacerlo con las necesidades de los demás, requisito imprescindible para la vida en común. Por otro lado, la autoidentificación es un requisito indispensable para la expresión creadora, la experiencia de la creación, lo expresado, cómo lo expresamos, los materiales, etc. todo debe de tener una relación estrecha con nuestra experiencia. En este proceso se involucran aspectos de la persona y de su medio: lo social, lo intelectual, lo emocional, lo psicológico, etc., por lo tanto el profesor necesariamente tendrá que conocer las necesidades propias de los estudiantes, y, a su vez, identificarse con ellas.

La autoidentificación se lleva a cabo durante el proceso de elaboración del trabajo, si no es así, lo importante sólo será el resultado y su esfuerzo estará encaminado a agradar a los demás, pues no habrá una verdadera relación interna con el producto; por lo tanto su desarrollo o su aprendizaje quedarán desarraigados. Para que se de esta relación, primeramente hay que identificar las experiencias que nos ligan a lo que vamos a expresar y como lo vamos a hacer, si no existen, habrá que ensancharlas motivándolos a identificarlas, estimulándolos a reconocerlas. La misma experiencia del proceso, si se vuelve significativa, hará que posteriormente se identifique con ella y que adquiera seguridad y confianza.

La autoidentificación o identificación de los estudiantes con su actividad escolar, considerando todos los aspectos: los materiales, los temas, las asignaturas, el medio, etc. De esta manera se logrará que para ellos la actividad que desarrollen les signifique, los exprese. En la medida en que esta situación se de, el aprendizaje será más integral, más interiorizado, con resultados más trascendentes, más creativos. Mientras el crecimiento racional quede separado del emocional el desarrollo no será completo.

Del mismo modo, un educador de arte estadounidense – Elliot W. Eisner⁵² – plantea un concepto similar e interesante para el aprendizaje significativo. Menciona que al desarrollar las habilidades artísticas, los individuos requieren de inteligencia *cualitativa*. Esta inteligencia amplía lo que comúnmente se considera como el pensamiento humano. Para transformar los sentimientos, los pensamientos e imágenes íntimas en *una forma pública* – como los artistas - se requiere de la *inteligencia cualitativa*: visualización y control de cualidades⁵³. También aumenta la capacidad para

⁵² EISNER, Elliot W. (1972) Educación la visión artística. Barcelona: Editorial Paidós. Colección Paidós Educador.

⁵³ “Los artistas son personas que piensan, con sentimientos profundos, y capaces de transformar sus pensamientos, sentimientos e imágenes íntimos en una determinada forma pública. Dado que esta capacidad depende de la visualización y del control de cualidades, puede concebirse tal capacidad como un acto de pensamiento cualitativo. En tanto que proceso de utilización de pensamiento cualitativo para

soluciones creativas, y un conocimiento y apreciación de la *imagen*, y se puede aplicar en todas las actividades de la vida de los individuos, además de ampliar las posibilidades de encontrar significación en nuestro mundo.⁵⁴

Aunque no es, estrictamente, un teórico de la educación por el arte, consideramos necesario mencionar algunas ideas de este educador latinoamericano que trabajó incansablemente por una educación y pedagogía liberadoras y por la alfabetización en las zonas más desprotegidas y con menos posibilidades de acceder a una *educación* formal. Nos referimos a Paulo Freire, que si bien no lo expresó directamente, hay coincidencias importantes, así como aportaciones, a lo expuesto anteriormente. Estas similitudes han sido señaladas acertadamente por el Dr. Ramón Cabrera Salort en su texto “Herbert Read y Paulo Freire, acerca del maestro (una reflexión de educación por el arte)”⁵⁵.

Con la idea de que “nadie educa a nadie, pero al mismo tiempo nadie se educa enteramente solo”⁵⁶, o sea, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo, y que “no es posible enseñar sin aprender”⁵⁷ nos introduce una serie de cuestionamientos en el concepto de “educación”: para empezar la relación de maestro-alumno está considerada como una relación basada en el diálogo, en un binomio dialéctico de educador-educando y de educando-educador, donde la relación con la

resolver problemas cualitativos, puede afirmarse que este tipo de proceso depende del ejercicio de la inteligencia cualitativa. EISNER, E. Ob. Cit. (p. 101).

⁵⁴ “... la inteligencia cualitativa, en cuanto distinta a lo que podría llamarse inteligencia discursiva, se emplea en el más amplio espectro de actividades de la vida... Considerada de esta forma, la inteligencia se convierte en algo más que una capacidad heredada al nacer, programada en los genes; se convierte en un modo de acción humana que puede crecer *a través de* la experiencia. En este sentido, la inteligencia es capaz de ampliarse y, a través de esta ampliación, nuestra conciencia del mundo y del significado que el mundo nos puede ofrecer también se amplía” EISNER, E. Ob. cit. (p. 102).

⁵⁵ “Aunque Freire en sus textos aquí comentados no aborde explícita, ni directamente el educar por el arte, hay sentido de latencia de este a lo largo de su obra. Cuando manifiesta: ‘La educación, cualquiera que sea el nivel en que se dé, se hará tanto más verdadera cuanto más estimule el desarrollo de esa necesidad radical de los seres humanos, la de su expresividad’, es innegable que asistimos a la enunciación de uno de los elementos esenciales de la educación por el arte”.

⁵⁶ Seminario con Paulo Freire y Ana P. de Quiroga (1986) El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón-Rivière. Buenos Aires. Ediciones Cinco. 2ª Edición. (P. 38)

⁵⁷ Ob. cit. (P. 39)

acción práctica será fundamental, por lo tanto, la postura o posición ante el mundo será esencial. Contrario a una posición donde el maestro le “sirve” al alumno el mundo, y el alumno sólo lo “digiere”, la educación llamada “bancaria” de pasividad y sometimiento ante los *conocimientos* que el maestro *enseña*, antepone una educación que busque hacer pensar, ser más, manejarla “...como herramienta de libertad y como herramienta de transformación de la realidad. Herramienta de libertad en el plano del sujeto, en el plano del grupo que se moviliza para aprender alguna cosa útil para sí y herramienta de transformación, en la medida que sólo hay educación cuando ésta cambia la vida de las personas, cuando anima a las personas a hacer algo que sea necesario para este proceso de transformación, cuando lleva al sujeto a vivir mejor, a vivir una vida diferente.”⁵⁸

La idea de “lectura” de Freire nos interesa particularmente, ya que el Diseño básico entraña el aprendizaje de un “lenguaje”, que las escuelas de Diseño realizan por medio de una “alfabetización” de los elementos que lo componen. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura –dice Freire- no solo entraña la lectura de las palabras, sino la lectura del mundo, del mundo que me rodea, una comprensión del significado; no solo de verlo, esto es, implica un proceso creativo de conocimiento de la realidad⁵⁹.

Haciendo una recapitulación de los autores antes expuestos podemos sintetizar algunas ideas claves de la educación por el arte, que, entre otras razones dejan en todo momento implícito, la existencia de un aprendizaje significativo, ya que por principio parte de los individuos, y promueve un involucramiento total de la persona, situación

⁵⁸ Ob. cit. (P. 38)

⁵⁹ “... el acto de estudiar siempre implica el de leer, aunque no se agote en éste. De leer el mundo, de leer la palabra y así leer la lectura del mundo hecha anteriormente. Pero leer no es mero entretenimiento... no puedo pasar una página si no he conseguido alcanzar su significado con relativa claridad.”
“Leer es una opción inteligente, difícil, exigente, pero gratificante. Nadie lee o estudia auténticamente si no asume... la forma crítica de ser o de estar siendo sujeto de la curiosidad, sujeto de lectura, sujeto del proceso de conocer en el que se encuentra... enseñar a leer es comprometerse con una experiencia creativa alrededor de la comprensión.” FREIRE, Paulo, (1993). Cartas a quien pretende enseñar. México: Siglo veintiuno editores, S.A. de C.V. (P. 30)

que logrará que el aprendizaje sea significativo y perdurable. Estas ideas no quedan expuestas al pié de la letra en los autores analizados, pero están presentes al interior de las ideas que estos autores sustentan acerca del accionar educativo de los educandos con el arte. Por ejemplo, los procesos de autorregulación que estudia V. Lowenfeld son una muestra irrefutable de la urgencia de que la enseñanza gane en *significatividad* para que opere adecuadamente. De igual modo, podría hablarse de la necesidad de construir el conocimiento y no darlo como algo dado.

- La educación debe contemplar un equilibrio entre el desarrollo de las capacidades individuales, y el entorno social al que pertenece, en una relación constante y de *integración* con él por medio de la *experiencia*.
- El arte –la expresión- es un medio por el cual se logra el desarrollo integral de la persona, es un medio “totalizador” para conocer la realidad. La educación estética es necesaria para establecer una relación *sensible* con su entorno, consigo mismo y con los otros, generando condiciones para el conocimiento, la comprensión y la acción sobre ellos.
- Los procesos creativos involucran la *totalidad* del individuo, y le promueven un desarrollo integral.
- La educación debe estar centrada en el alumno como sujeto con ciertas experiencias, no como un ente receptivo, ni vacío, sino como el actor protagónico del proceso de enseñanza-aprendizaje en un constante diálogo con el educador y de éste con aquel.
- El papel del maestro es básico, siendo el *guía* para que el alumno desarrolle su potencial, no determinando, sino trabajando en colaboración

con el alumno en un proceso biunívoco de enseñanza y aprendizaje, no solo de los conocimientos, sino de la realidad total circundante.⁶⁰

Es interesante anotar que en las teorías antes expuestas la teoría de la creatividad está presente y por lo tanto estrechamente vinculada a ellas, ya que en la creatividad se parte de la necesidad de síntesis de elementos conocidos para crear algo diferente, pero no de una relación fortuita, sino basada en un *concepto* que revele algo nuevo superior a las partes, que nos refiere a la propia construcción del conocimiento. Además se requiere tener motivación para esperar ese encuentro, motivación participativa, para lograr la síntesis que se nos revela⁶¹.

Vigotsky menciona que esta capacidad de síntesis que une elementos y logra algo nuevo, “depende de la *experiencia*, de las necesidades y los intereses en los que aquella se manifiesta. Fácil es también comprender que depende de la capacidad combinativa ejercitada en esta actividad de dar forma material a los frutos de la imaginación; depende también de los conocimientos técnicos, de las tradiciones, es decir, de los modelos de creación que influyen en el ser humano”⁶².

Al tratar el tema de la creatividad, Vigotsky menciona una serie de elementos estrechamente relacionados con los conceptos del aprendizaje significativo, al igual que es factible reconocerlos en Lowenfeld, Read o Eisner: la riqueza de *experiencias* tendrán un impacto directo en la riqueza de respuestas creativas, por lo que el ámbito sociocultural estará directamente ligado; aunado a la “capacidad combinativa” o de síntesis. Pero no basta con tener experiencias, es necesario tener conocimientos y

⁶⁰ FREIRE, Paulo (1986). La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI Editores, México D.F.

⁶¹ ZAID, Gabriel, (1974). La máquina de cantar. México: Siglo XXI editores. Zaid eleva la creatividad a un acto de *inspiración* que requiere de “todo nuestro ser” y por lo tanto nos “recobra como totalidades”.

⁶² VIGOTSKY, Lev S., (1987). Imaginación y creación en la edad infantil. La Habana. Editorial Pueblo y Educación. (P. 36)

capacidad técnica para concretar lo nuevo. En un Eisner se concreta esto en su trilogía de lo productivo, lo cultural y lo crítico.

Dentro de la creatividad uno de los elementos importantes es el de la asincronía o desajuste, que provoca tensión y genera necesidad de equilibrio. Esta necesidad va acompañada de una fuerte motivación para producir una “respuesta” que más que respuesta es una propuesta.

Todos estos aspectos relacionados con la creatividad no es que estén íntimamente relacionados con el aprendizaje significativo, sino que están implícitos en él, como también lo están en el enfoque de educar a través del arte.

3.2. Experiencias de la Educación del Diseño Básico.

3.2.1. La Bauhaus. Enfoque pedagógico en los cursos *preliminares*.

Para hablar de la enseñanza – aprendizaje del Diseño básico, es imprescindible referirnos a la escuela que dio inicio, tanto a la enseñanza “formal” del Diseño, como al concepto de “curso básico”. Nos referimos a la Bauhaus, escuela que surge en la Alemania de entreguerras y opera de 1919 a 1933, período muy corto si consideramos su trascendencia.

El curso preliminar tiene sus antecedentes en las teorías educativas de vanguardia que se venían gestando en diversas latitudes geográficas y temporales, a partir de las ideas de J. J. Rousseau (1712 – 1778), quien “argumentaba que la educación es el cultivo de facultades innatas más que la imposición de conocimientos”⁶³. Así mismo,

⁶³ LUPTON, Ellen y J. Abbott Millar (eds.) (1994). el abc de la Bauhaus y la teoría del diseño. Barcelona. Editorial Gustavo Gilli (P. 5).

educadores como Friederich Froebel (1782–1852) y Heinrich Pestalozzi (1746–1827), contribuyeron a la formación de una corriente que se fortaleció a finales del siglo XIX llamada Nueva Educación. Teóricos y educadores como Dewey, Montessori, Decroly, Binet, entre otros, contribuyeron con sus aportaciones a definir las nuevas tendencias que consideraban el aspecto artístico como esencial en la formación humana integral⁶⁴.

Walter Gropius –primer director de la Bauhaus- va a Viena e invita a Johannes Itten a colaborar con el proyecto de la Bauhaus haciéndose cargo de la *preparación* de los primeros alumnos en octubre de 1919. Las características de Itten fueron claves para la definición del curso *preliminar*: era un artista de vanguardia y un pedagogo de profesión, esto le había permitido tener contacto con las teorías de cambio de la Nueva Educación. Para explicar el sentido original del curso, Itten narra en “Mi curso introductorio en la Bauhaus” que para seleccionar a los primeros estudiantes “... era difícil juzgar el talento o el carácter de los solicitantes. Sugerí a Walter Gropius que todo aquel que mostrase inclinación artística fuese admitido con carácter provisional, durante un semestre (...) al principio, no significó un currículo especial ni un nuevo método de enseñanza (...) me enfrenté con tres tareas concretas: averiguar la habilidad creadora del estudiante, ayudarle a encontrar su vocación y enseñarle los métodos elementales para su futura carrera de artista.”⁶⁵. De esta manera, el primer período de preparación académica, correspondía a una ubicación de los estudiantes en cuanto a sus habilidades e intereses, con un fuerte énfasis en la introspección y la búsqueda de sí del educando, amén de encaminarle para su futura carrera artística, desde una conciencia de sí asentada en un desarrollo sensible personalizado en un profundo ejercicio tanto mental como sensorial.

⁶⁴ WOJNAR, Irena. Ob. cit. (P. 103- 134).

⁶⁵ ITTEN, Johannes (1963) “Mi curso introductorio en la Bauhaus” en: KEPES, Georgy (1968). La educación visual. México, Editorial Novaro. (p. 104)

En el curso implementado por Itten están contenidos, como anteriormente ilustramos, los elementos para un aprendizaje significativo y las posturas básicas que sustentan una educación por el arte. Itten partía de los individuos, como “seres constructibles y capaces de desarrollo”⁶⁶, valorando por principio la realización individual y original y respetando sus resultados. Su personalidad y la oportunidad que el proyecto Bauhaus le brindó para aplicar sus teorías del aprendizaje artístico, definieron un nuevo estilo en la educación profesional de la arquitectura y el diseño que aún en nuestros días sigue influyendo.

La pedagogía de Itten estaba centrada en los alumnos y en sus características personales⁶⁷, por lo cual lograba una motivación inmediata; y su enseñanza tenía marcada una línea: desarrollar las capacidades intuitivas, ampliar las experiencias y vivencias perceptivas y vincularlas con la vida de los estudiantes. Su atención fundamental se centraba en cada estudiante, en el descubrimiento de su propia personalidad para lograr que los resultados surgieran desde “dentro”, con autenticidad, partiendo de sus intereses, necesidades, niveles, pero buscando siempre que se manifestaran como “totalidades”, como seres íntegros⁶⁸.

⁶⁶ 50 años Bauhaus. Exposición alemana bajo el patrocinio de la República Federal de Alemania. Buenos Aires: Museo de Bellas Artes. (1970) (P. 37).

⁶⁷ “Cada alumno es en sí un problema de educación. Su trabajo será valioso en la medida en que se realiza de manera individual y con originalidad única.” Itten, Johannes (1930) citado en 50 años Bauhaus. (p. 37).

⁶⁸ “Disponíamos de suficiente espacio para trabajar, pero como no había calefacción, yo sólo daba clases una mañana a la semana. Durante el resto del tiempo los alumnos trabajaban solos en tareas que se les había asignado y en problemas individuales, sin supervisión, en sus propios domicilios. En realidad, este ‘estar con uno mismo’ era muy importante para el descubrimiento de la propia personalidad. El desarrollo interior individual no puede lograrse cuando los estudiantes están atiborrados de conocimientos exteriores y no tienen tiempo para la introspección.”

“Se esperaba que cada estudiante se realizara ‘a sí mismo’ y que sus obras fuesen ‘auténticas’. Poco a poco cobraba confianza en sus potencialidades e iba tomando conciencia de su propio yo (...) El estudiante descubría pronto qué materiales le atraían y estimulaban su actividad creadora, entre los que tenía a su alcance: la madera, el metal, el vidrio, los tejidos, la piedra y la arcilla.”

“En la Bauhaus trabajé para moldear la persona completa como ser creador”

Johannes Itten. “Mi curso introductorio en la Bauhaus”. En KEPES, Georgy (1968). La educación visual. México, Editorial Novaro. (p. 105)

Su curso que, por la naturaleza de las formas básicas que trabajaba, como por el carácter propedeútico que tenía dentro de la enseñanza del Diseño, se convertía en el origen de lo que luego serían los cursos de Diseño Básico, estructuraba el proceso del aprendizaje desde un estadio de reconocimiento introspectivo pasando por un conocimiento sensorial y reflexivo del mundo entorno, desde la observación y el trabajo con modelos, hasta alcanzar la aprehensión de las percepciones internas de las cosas. Sus ejercicios con los que denominaba contrastes polares eran, a la vez, el marco apropiado para el desenvolvimiento del pensamiento artístico del educando, desde donde se operaba la mecánica metafórica de hacer del ejercicio con formas un ejercicio intelectual y conceptual, encarnado en la distintiva personalidad de cada cursista. Para tan temprana fecha no puede hallarse ejemplo más fehaciente de lo que luego serían las posturas que defendiera una educación por el arte o una teoría constructivista del aprender, lejos del giro que castradoramente tuvieron posteriormente los que se dieran en llamar cursos de Diseño Básico, divulgados por todo el mundo.

Moholy-Nagy – que se incorpora al *vorkurs* en 1923 - le da otra dirección enriquecedora y de distinta naturaleza a tal curso, más ligada a la técnica y a la dimensión social del diseñar, en tanto Itten trabajaba más en el plano artístico personal. Moholy por un lado, vincula los avances técnicos⁶⁹ dentro de las posibilidades de experimentación, y por otro establece la relación del estudiante-individuo con el estudiante-sociedad, generando esquemas que pretenden sistematizar científicamente el aprendizaje estético. Así, involucra elementos, que por su actualidad, provocaban mayor interés, y posibilidades de aplicación con visión al futuro. Además, trata de *sistematizar* los elementos compositivos como el resultado de un sensible y, a la par, reflexivo proceder con materiales y técnicas novedosas , pero sin hacer del proceso creativo una

⁶⁹ “Moholy no veía el comienzo de la derrota del trabajo enajenado en una reconstrucción de la antigua unidad de arte y artesanía, sino más bien en ‘integrar los medios técnicos de producción con una creación artística ‘productiva’ y con ello quitarle la definición de enajenada’ ” WICK, R. Ob. cit. (p. 116)

actividad totalmente racionalizada, de hecho iba en contra de cualquier aplicación formalizada de las reglas estéticas ya que: "...'las fórmulas nunca podrían ser la base del crear'. Y llega a la conclusión siguiente: 'El crear necesita intuición por un lado y análisis consciente... por otro' »⁷⁰. Aflora nuevamente el discurrir pedagógico de lo que hoy en día resultan las corrientes pedagógicas de la construcción del aprendizaje, solo que con la aguda diferencia de que las limitaciones que algunos han señalado al constructivismo, dada la escasa atención prestada al flanco afectivo, siempre estuvo en estos maestros presentes y de ahí que fueran auténticos antecedentes de las posturas de la educación por el arte.

La visión de Moholy es más modernamente integrada al ámbito tecnológico, más comprometida y propositiva con la época que le toca vivir, pero respetando el desarrollo individual⁷¹. Para él era de suma importancia el sentido ético del diseño, como determinante de un bien general, pero no desde un punto de vista solo funcional, sino pensando en el bien común⁷². De ahí la importancia del criterio que sobre su enseñanza tenía: más allá de los conocimientos, de la "habilitación" profesional que como profesor se pretende, el fin último será la formación de seres humanos íntegros, desarrollando sus potencialidades creativas, tomando la formación en el diseño como "...un extenso recurso educativo para la agudización de la capacidad sensorial como base de la humanización de la vida"⁷³, entendiendo la relación entre *forma* y *función*, entre *intuición* y *razón*.

⁷⁰ WICK, R. Ob. cit. (P. 140)

⁷¹ "Nos declaramos a favor del arte elemental...Sólo el artista puede encontrar los elementos del arte. No surgen de su arbitrariedad individual, el individuo no es una excepción y el artista es sólo un exponente de las fuerzas que configuran los elementos del mundo..." SCHMITZ, N. (2000) en Fiedler, J. et. al. Bauhaus. Madrid. Ed. Köneman. (p. 369)

⁷² "desde el primer día, nuestro objetivo ha sido formar creadores para las cosas realmente necesarias de la vida, y no solo creadores industriales para la vida cotidiana...Por tanto, debemos controlar el uso de nuestros materiales, técnicas, ciencias y arte para las necesidades humanas tanto desde un punto de vista estético como moral" (discurso de Moholy como director de la New Bauhaus) Betts, P. (2000) en Fiedler, J. et. al. Bauhaus. Madrid. Ed. Köneman. (p. 67)

⁷³ SCHMITZ, N. (2000) en Fiedler, J. et. al. Bauhaus. Madrid. Ed. Köneman. (p. 372)

La similitud que guardan las ideas educativas de Moholy y la Educación por el arte, faceta ya destacada, vuelve a estar claramente manifiesta en la siguiente cita: “...es deber del arte entrenar los órganos sensoriales del hombre, de forma que la sensibilidad o, de manera más precisa, la capacidad del sujeto para la construcción de la realidad resulta intensificada por medio de sensaciones elementales. Así, el placer estético experimenta una funcionalización por cuanto que se le atribuye un efecto de reconstruir o reforzar el yo. Por consiguiente, el arte no es un fin absoluto ni un medio de conocimiento, sino un instrumento para ‘el fortalecimiento y la proyección exterior del yo-personal en el medio ambiente’⁷⁴.

Con esta idea es innegable la cercanía con el concepto de “Educación por el Arte” ya que con claridad se menciona que el Arte es “un instrumento para el fortalecimiento y la proyección exterior del yo-personal” al medio ambiente. Esto, a través de un “entrenamiento de los órganos sensoriales y considerando que todas las personas tienen posibilidad de desarrollar el aspecto creativo⁷⁵ que redundará en una formación de la persona como ser íntegro y dispuesto a tener una vida plena⁷⁶.

A Joseph Albers se debe una mayor sistematización de la enseñanza y de los contenidos, incorporando lo ya recorrido por Itten y Moholy, agrega el concepto de “economía” para el mejor aprovechamiento de los medios, y realiza ejercicios con materiales enfocados, por un lado a una comprensión más profunda de sus características y por otra a desarrollar la creatividad en las propuestas de los estudiantes.

⁷⁴ WICK, R. Ob. cit. (p. 124).

⁷⁵ “Cada hombre tiene talento. Todo hombre sano posee una profunda facultad para desarrollar las energías creativas que hay en su ser...” WICK, R. Ob. cit. (p. 130).

⁷⁶ “Moholy percibe en la Bauhaus posibilidades para la realización de una idea pedagógica que se apoye en un concepto abierto de la inteligencia, esto es, en la posibilidad básica del desarrollo creativo del individuo, puesto que: no coloca a la *profesión* en el comienzo de su enseñanza, sino al hombre, en su disposición natural a abarcar la plenitud de la vida” WICK, R. Ob. cit. (p. 130).

“... la educación debería ‘recorrer a las fuentes más primitivas de experiencias’ para alcanzar la plenitud de la vida (Moholy). WICK, R. Ob. cit. (P. 131).

Cada uno de los profesores del curso básico (que inició con un semestre para después ampliarse a un año) imprimió un sello personal a su enseñanza y contenidos, pero el sentido didáctico de significación y de construcción del conocimiento fue una constante. Uno de los elementos principales fue el respeto a los procesos de aprendizaje de los estudiantes a partir del *hacer*, ya que, como decía Albers: “probar es mejor que estudiar” y “aprender es mejor, pues es más intenso, que enseñar; cuanto más se enseña, menos se puede aprender. Sabemos que las clases donde se aprende recorren caminos más largos, haciendo incluso rodeos y tomando caminos equivocados”. Y también “...el ‘aprender descubriendo’ como elemento necesario de la educación en la creatividad”⁷⁷.

Con la breve reseña que hemos expuesto de estos tres profesores del *Vorkurs* o Curso Preliminar, podemos concluir que en sus inicios el Diseño Básico se enseñaba desde un franco y premonitorio avance de lo que luego sería la educación por el arte y con el concurso de los elementos necesarios para lograr un aprendizaje significativo, antes de su sistematización y popularización por David Ausubel, ya que:

- Al partir de un proceso de experimentación, de descubrimiento, de autoconocimiento; el involucramiento de los estudiantes con su tarea era tal, que su motivación nacía encarnada, y luego se veía acrecentada. Además los profesores lograban un ambiente de trabajo productivo y de respeto a los resultados, y a las búsquedas personales, ya que estas eran resultado de hondos procesos de internalización con las formas plásticas.
- Como los cursos estaban estructurados como “talleres teórico-prácticos”, la comprensión se generaba a partir de una asimilación directa de la experimentación, ya que los conceptos se relacionaban directamente con un *hacer*, desde el que se desenvolvía maduramente el pensamiento artístico del

⁷⁷ WICK, R. Ob. cit. (P. 152-153).

estudiante; pues nunca la práctica se hallaba dissociada de la reflexión crítica.

No sería ocioso pensar aquí en lo que argumentan contemporáneamente un Eisner y un Acha .

- La utilización del método inductivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje promovía la participación de los estudiantes al elaborar cada quien la ruta más adecuada para su asimilación. Los profesores actuaban como guías, facilitando el propio desarrollo.
- El aspecto de la aplicación es muy amplio y tiene diferentes niveles. Tanto a nivel personal, como social y profesional. Lo aprendido estaba permeado a todos los ámbitos: desde definir estilos de vida (místicos, ascéticos, etc.) o aplicarlos en posturas ético-políticas (en una sociedad convulsa y desigual), o en posturas profesionales que involucraban una “visión del mundo”, también como comprometimiento.

3.2.2. La educación del Diseño Básico en el contexto actual de la ciudad de Monterrey.

Las escuelas de Diseño en la ciudad de Monterrey surgen a nivel profesional en la década de los setentas⁷⁸, aunque ya en la década anterior (1963) Arte, A. C. había iniciado actividades docentes en diseño a nivel técnico, pero las nuevas demandas profesionales con más alto grado de especialización facilitaron en la siguiente década que surgieran a nivel superior. En un principio se ofrecían como acentuaciones en algunos de los currículos ya existentes, y poco a poco fueron ganando su lugar definido

⁷⁸ Ver anexo 5: Escuelas.

junto a las profesiones de más tradición⁷⁹. La carencia de profesores especializados académicamente en Diseño propició que la planta docente se formara de diversos profesionistas, algunos, aunque sin estudios superiores, estaban de cierta forma ligados a las labores de “diseñar”, ya sea muebles, gráficos, vestuarios, escenografías o alguna actividad afin. Así, se formaban academias con arquitectos, pintores, escultores, rotulistas, técnicos serígrafos, sastres, dibujantes, etc. A mediados de los ochentas, los primeros egresados se integran al campo profesional y unos pocos a la docencia. Es a principios de los noventas que se incrementan los profesores-licenciados en Diseño.

Por lo tanto, en nuestro medio, el ámbito profesional de los diseñadores/docentes se ha ido formando reciente y progresivamente.

A pesar de que en las escuelas de nuestro medio hubo una gran repercusión de la Bauhaus, especialmente en los recursos formales de realización, esto no se manifestó necesariamente en los enfoques de la educación⁸⁰. Se tomó la idea del curso básico pero sobre todo en su aspecto externo y formal⁸¹ con algunas variaciones en los contenidos y tiempos, y sin tomar en cuenta el sentido integral de los procesos educativos con los que se aplicaba, sobre todo en el olvido de todos los aportes integrativos entre lo sensorial,

⁷⁹ “Claramente necesitamos una nueva disciplina de estudios de diseño para formar tales académicos. El primer problema que confronta cualquiera que se propone desarrollar esa disciplina es que el entrenamiento del diseño está extremadamente fragmentado. El diseño industrial, gráfico, de interiores, artes y modas están muy a menudo localizados en escuelas de arte o en los departamentos de arte de las universidades.”

MARGOLIN, Víctor (1998) La necesidad de los estudios de diseño, en Revista DeDiseño, Año 3 Núm. 15, 1998, México, D. F.

⁸⁰ “Y es que en nuestro país la formación profesional académica del diseñador cuenta tan sólo con poco más de 30 años, mientras que los frutos de la vanguardia del aparato académico de la Bauhaus en Alemania (la primera escuela de diseño), se remonta a más de 75 años, lo que evidentemente representa para nosotros un considerable retraso.”

MONROY, Irma M. (2002) Retrospectiva y perspectiva del diseño hecho en México: apoyo gubernamental, proyectos, concursos y nuevas posibilidades, en Revista DeDiseño Año 7 No. 35, 2002, México D. F.

⁸¹ “En parte, es la espléndida aislación, la aislación platónica de que goza el diseño básico el que obstaculiza la construcción del “puente”. Porque el diseño básico no se ocupa de los factores pragmáticos ni de los semánticos del mundo del diseño, sino sólo de la actividad sintáctica o estructuradora. Pero aparte de la ubicación tal vez demasiado abstracta del diseño básico, se plantea una confusión que surge aparentemente del hecho de que un aspecto particular del proceso de diseño –lo circunstancial- se confunde muchas veces con el proceso total, o, al menos, no se lo considera en el contexto correcto”. Huff, William (1970) Consideraciones para el diseño básico citado por Ramón Cabrera (1980) en Orientaciones metodológicas de Diseño Básico. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

lo intelectual y lo afectivo presentes en aquellas experiencias pioneras; el necesario equilibrio entre lo creativo individual y lo racional práctico en el desenvolvimiento de un pensamiento visual y, en definitiva, entre los alcances más totales de una formación humana y una más específica de corte profesional, sin que medie entre ambas separación, sino por el contrario obligada complementación. Al pasar el tiempo, estos cursos se fueron modificando y sufrieron adaptaciones de acuerdo a necesidades inmediatas de las mismas instituciones y a influencias de algunos teóricos.

En la formación de los profesores-arquitectos que conformaron las primeras plantas de maestros, era muy importante la representación de los proyectos con técnicas muy elaboradas y especializadas, que requerían tiempos prolongados de trabajo para la “configuración”. A estos “talleres” se les asignaba una gran cantidad de tiempo y los programas tenían contenidos poco definidos, por lo que los profesores estructuraban - en defensa de la llamada “libertad de cátedra”- *su* curso, de acuerdo a *sus* conocimientos, *sus* intereses, *sus* métodos; vistos desde el diagrama de Eisner, más centrados en los aspectos de los contenidos y de los aspectos referidos al profesor, pero olvidados de la figura protagónica del que aprende⁸². Así, se establecía una relación peculiar entre alumnos y profesores, y, sólo en los casos en que la suerte proveía de un “buen profesor” se lograba una experiencia de aprendizaje verdadero aunque no se considerara el sentido curricular de la experiencia. Esta implementación académica requería que, por un lado los profesores manejaran conocimientos de diferentes áreas de la profesión (casi nunca en pedagogía), y por otro, que dentro del taller se llevaran a cabo procesos metodológicos y de aprendizaje (casi nunca concientizados) tales como análisis, conceptualización, integración, pensamiento crítico, etc., pero la naturaleza

⁸² EISNER, Elliot W. (1972). Educación la visión artística. Barcelona: Editorial Paidós. (P. 168-169).

fortuita del suceder docente hacía que rara vez se manifestaran en su justa conjunción todos estos elementos señalados.

Posteriormente se dio un cambio con la influencia de “teóricos del diseño” que *metodizaban* excesivamente el proceso de diseñar⁸³, a la par que lo convertían en un ilativo algoritmo de pasos que de aplicarse pretendían asegurar la realización de buenos diseños. Esto repercutía necesariamente en los procesos de enseñanza aprendizaje, ya que “ordenaban” de modo genérico y universalmente válido, el proceso al cual se sometía cualquier producto diseñado. Esto provocó, a la par que más “orden”, más rigidez y, por supuesto, experiencias de aprendizaje y resultados de diseño poco significativos. Aunado a esta *metodización* el proceso de representación se volvió más artificialmente elaborado, provocando que la experiencia de aprendizaje fuera algo así como un difícil y tortuoso “ritual de iniciación”, con una finalidad oscura⁸⁴. Además, al salir a la vida profesional los métodos empleados tan previsibles y las representaciones derivadas de su aplicación tan largamente trabajadas, eran poco menos que inservibles para empeños profesionales que no se estructuraban desde apriorísticas y artificiosas maneras de resolución, propias de planteos poco realistas y escasamente aterrizados en los problemas concretos que un contexto pedía al accionar del diseñar.

En los últimos años se observan una serie de cambios en la enseñanza del Diseño en general y del Básico en particular, cuyo origen se debe a varios factores: la existencia de más ofertas de capacitación en docencia y mayor interés de los profesores por ella, la accesibilidad a los avances tecnológicos, el desarrollo en las comunicaciones

⁸³ Christopher Jones, Robert Gillam Scott, Christopher Alexander, entre otros.

⁸⁴ “El uso profesional de un medio, en cualquier campo del diseño, todavía es completamente deliberado y está intelectualizado, lo cual se aparta mucho de la utilización del medio en forma creadora. Esto último es lo que se enseña en ciertos cursos aislados de diseño básico, que se consideran como un simple juego, falto de una disciplina lógica. Como este método de trabajo más libre y no completamente deliberado lo considera el estudiante mismo poco riguroso, no se atreve a aplicar igual libertad de imaginación a su obra profesional más seria.” EHRENZWEIG, Antón. El planteamiento consciente y la selección inconsciente. En Kepes, Georgy (director y compilador) (1968). La educación visual. México, Organización Editorial Novaro, S. A. (P. 49).

por medio de la *Internet*, la facilidad de conocer escuelas, métodos, sistemas académicos, etc. de otros países. Esto ha generado que las diferentes instituciones educativas se preocupen por mejorar la preparación de sus profesores, los planes de estudio, las instalaciones, etc. Actualmente hay una gran cantidad de egresados de las carreras de Diseño que se dedican a la docencia, siendo generalmente jóvenes que, aunque con poca experiencia profesional, tienen un gran interés por mejorar la preparación de los futuros diseñadores. A algunos este compromiso con la labor docente los lleva a capacitarse y profesionalizar su docencia logrando, algunas de las veces, experiencias más ricas y significativas. Esto lo pudimos observar en las visitas que realizamos a los cursos en el otoño del 2002 y en los resultados arrojados por buena parte de las entrevistas y la encuesta⁸⁵. En éstas, es evidente que los grupos con profesores más capacitados y que además fomentan un ambiente colaborativo, calificaron con resultados más elevados las variables representativas del aprendizaje significativo: el grupo mixto de 2° de Interiores y Modas, donde la profesora es una arquitecta con estudios de Maestría en Artes, y cursos de capacitación orientados hacia la mejora de la docencia con un enfoque significativo; así como el grupo de 3° de Diseño Gráfico cuya profesora es una Diseñadora Gráfica egresada de la misma institución con experiencia profesional de 4 años, experiencia docente de 3 años, con los cursos de capacitación mencionados anteriormente, y que además refleja una actitud positiva, tanto hacia los estudiantes como hacia la labor docente.

Sin embargo, esta aparente preocupación por mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, no siempre es apoyada por las instituciones, ya que, sobre todo en las privadas, frecuentemente se orientan a cuestiones de *oferta y demanda*, donde con frecuencia lo importante se refiere a cuestiones publicitarias de la “imagen” que más

⁸⁵ Ver anexos 2: Encuesta, 3: Observación y 4 Entrevistas.

venda y no a lo esencial de la educación: formar personal y profesionalmente seres humanos concientes de su entorno, preparar profesionistas con responsabilidad hacia su medio, sea a nivel local, nacional o internacional, y con capacidad crítica para el análisis de los problemas y las soluciones que propongan⁸⁶.

Como habíamos mencionado, las escuelas de Diseño en Monterrey, iniciaron con influencias marcadas de la Bauhaus⁸⁷, pero una influencia que ya había emigrado a los Estados Unidos, con las consiguientes modificaciones causadas por el cambio de cultura, el tiempo, la distancia, y un marcado pragmatismo instrumental, llegándonos con características no muy activas, ni reflexivas, vistas con filtros basados en la desadaptación con respecto a su contexto histórico, social y cultural.

En sus inicios las carreras de diseño surgieron en nuestra ciudad como “extensiones” de otras, y en algunos casos como carreras “cortas” o técnicas con una duración menor de 3 años. Esto les dio un carácter “informal” e incierto en cuanto a las posibilidades de ubicarse en el mercado de trabajo profesional. Los estudiantes que ingresaban a estas carreras generalmente lo hacían para capacitarse rápidamente en algún oficio, o bien, para contar con estudios sin pretender ejercerlos en el campo laboral por no tener necesidad económica.

Algunos estudiantes con inclinaciones hacia lo artístico, interesados en lograr una profesión más reconocida y tradicional, inician sus estudios en Arquitectura, pero la excesiva carga de materias tecnológicas de ciencia, los agobia y margina, por lo que se ven orillados a buscar otras opciones como el Diseño o el Arte. Las universidades locales más grandes, aplican un examen de admisión único, generalmente de

⁸⁶ “Este equilibrio entre la vida académica y la praxis profesional, son fundamentales para evitar esa dicotomía entre los ‘teóricos’ y los ‘prácticos’. Es absurdo pensar que la ‘vida real’ es la que está fuera de las aulas. Los principios y actividades que en ellas se realizan, también son (o deben ser) reales, tan reales, que de hecho buscan formar personas que además de tener la capacidad para integrarse a un mercado de trabajo, posean los principios suficientes para modificar esa realidad y ayudar al desarrollo de una sociedad más justa y sustentable” RODRÍGUEZ MORALES L. A. Ob. cit. (P. 158)

⁸⁷ RAMÍREZ R., Jesús (2000). Génesis y desarrollo de la arquitectura profesionalizada en el noreste de México en ASINEA Año 10, XVII edición, México.

conocimientos, para ingresar a cualquiera de sus licenciaturas. Otras escuelas, las especializadas en la educación del Diseño, aplican sistemas de admisión diversos: en Arte, A. C. se aplica un examen de habilidades y se consideran como necesarias la abstracta, la espacial y la mecánica, dejando como no necesarias las numéricas, la verbal y la velocidad. En otras escuelas más pequeñas, simplemente no aplican ningún examen. La mayoría de los alumnos que ingresan generalmente tienen habilidades prácticas o destrezas manuales como la facilidad para el dibujo, para hacer modelos a escala, en fin, destrezas artesanales, y poca habilidad verbal y/o numérica. Pero comprobado está que lo manual es solo una de las capacidades participantes de la configuración de imágenes –recordemos las que apunta Juan Acha en su “Introducción a la creatividad artística”.

En los últimos años, el estudiar “diseño” se ha ganado un sitio: por un lado, porque la demanda de profesionistas especializados se ha visto incrementada, por lo que culturalmente se acepta como una profesión con un lugar definido, además de que los avances tecnológicos y de comunicaciones han fortalecido el lugar que actualmente ocupa en el mercado laboral. Por otro, una gran parte de los estudiantes tienen un interés muy claro y definido en su posterior trabajo profesional, y con una gran expectativa de obtener una capacitación confiable y actualizada para lo cual, sin embargo, las instituciones ofrecen desiguales oportunidades formativas, especialmente aquellas generadas por los enfoques originarios de la Bauhaus, de la educación por el arte, desde las cuales emergía tempranamente lo que hoy en día ofrece una visión pedagógica constructivista, marcada por un enfoque *significativo del aprendizaje*.

El ritmo acelerado de los cambios científicos y tecnológicos ha marcado necesariamente a las generaciones actuales, sus expectativas, intereses y motivaciones se han modificado sustancialmente, la capacidad de observación y percepción son

diferentes de los que no hace mucho tuvimos como alumnos⁸⁸. Actualmente los estudiantes tienden a percibir el mundo a través de los *medios*, estos medios les dan la posibilidad de informarse, de conocer, de comparar, tanto los productos como las posibilidades. Comparan con más interés las opciones que les ofrecen las diversas instituciones, valoran un proceso que tome en cuenta sus intereses, se preocupan porque los conocimientos que reciben sean útiles en su vida profesional, en fin, buscan tener una preparación de más calidad y que vaya de acuerdo a sus intereses, en fin más personalizada⁸⁹. Estos intereses, tanto de los estudiantes como de las instituciones, generalmente se definen por estándares mediáticos y, en la mayoría de las veces son apoyados por los mismos profesores. Por esto, la relación con su contexto sociocultural se ve reducido a aspectos predeterminados de difícil modificación. Así, las mismas instituciones se ven orilladas a privilegiar la formación de *líderes con éxito* que observan al contexto con cierta indiferencia, y no personas íntegras capaces de tener una visión *holística*, que realmente estimule un desarrollo completo de la sociedad. Las autoridades educativas y docentes, influidos por la misma ideología autorizan y apoyan estos esquemas que tienen más que ver con actitudes de complacencia ante el *status quo* que ante la formación de individuos comprometidos con su entorno.

Por la observación, encuesta y entrevistas que realizamos, podemos anotar algunos aspectos que se dan en el proceso de enseñanza aprendizaje del Diseño, y que pueden estar involucrados en el grado de significatividad del mismo:

- El aspecto motivacional está ligada estrechamente a cuestiones actitudinales del profesor y los alumnos, a la organización del material de aprendizaje, a la aplicabilidad y actualidad del material visto, a lo atractivo de la experiencia de aprendizaje y a cuestiones externas como puede ser el clima, el horario, etc.

⁸⁸ Ver anexo 4: Entrevistas.

⁸⁹ Ver anexos 2: Encuesta, 3: Observación y 4: Entrevistas.

- Es muy importante para los alumnos comprender los contenidos y su aplicación en el futuro profesional.
- Los alumnos valoran que el ambiente de trabajo sea ordenado, tranquilo, con libertad y acomodo.
- La gran mayoría de los profesores exponen la clase de manera unilateral, solo dando los lineamientos de los ejercicios, sin dar una ubicación contextual ni teórica ni práctica.

CAPÍTULO 4

PROPUESTA DE MODELO PARA LOGRAR EN UN PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL DISEÑO BÁSICO UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Creemos que los argumentos antes expuestos son suficientes para proponer un modelo estructural que muestre los elementos y sus relaciones ideales para lograr que el proceso de enseñanza aprendizaje del Diseño Básico sea significativo tanto para los estudiantes como para el contexto en el que actúan. Nuestra propuesta está basada en un patrón o modelo tomando en cuenta que los modelos "... representan la teoría, muestran las condiciones ideales en las que se produce un fenómeno al verificarse una ley o una teoría y, por otro lado, constituyen una muestra particular de la explicación general que da la teoría. Es decir, un modelo científico es la configuración ideal que representa de manera simplificada una teoría".⁹⁰ El modelo que proponemos se basa en el conjunto de teorías y argumentaciones antes expuestas, y tomando de base los aspectos reales observados, intentando –como anota Bisquerra más adelante- sistematizar y describir lo real, en función de presupuestos teóricos, ya que un modelo es "...un instrumento de trabajo que supone una aproximación intuitiva a la realidad. La función básica del modelo es la de ayudar a comprender las teorías y las leyes."⁹¹ A la par hay que considerar que la construcción del modelo según lo sustentado se estructura desde una

⁹⁰ BISQUERRA, Rafael, (1989). Metodología de la investigación educativa. Barcelona: Ed. CEAC, S. A. (p.p. 43-44)

⁹¹ *Ibid.* (p. 44).

visión sistémica. O sea, desde una mirada donde los componentes del modelo muestren su necesaria y obligada interdependencia e integralidad, aquello que en definitiva hace que ningún abordaje de sus partes pueda realizarse sin remitirse obligadamente a su naturaleza holística,⁹² es decir a su autorregulación, “... que implica una concepción de totalidad, de sistemas, donde es fundamental la relación entre los diversos elementos del sistema en búsqueda de una finalidad”⁹³

⁹² BERTALANFFY, Ludwigs. Tendencias en la teoría general de sistemas. Madrid: Editorial Alianza Universitaria.

⁹³ PEDREOS MARTÍNEZ, Rosa Inés y otros (1999). La autorregulación: un universo de posibilidades. Bogotá: Editorial El Fuego Azul. P. 32.

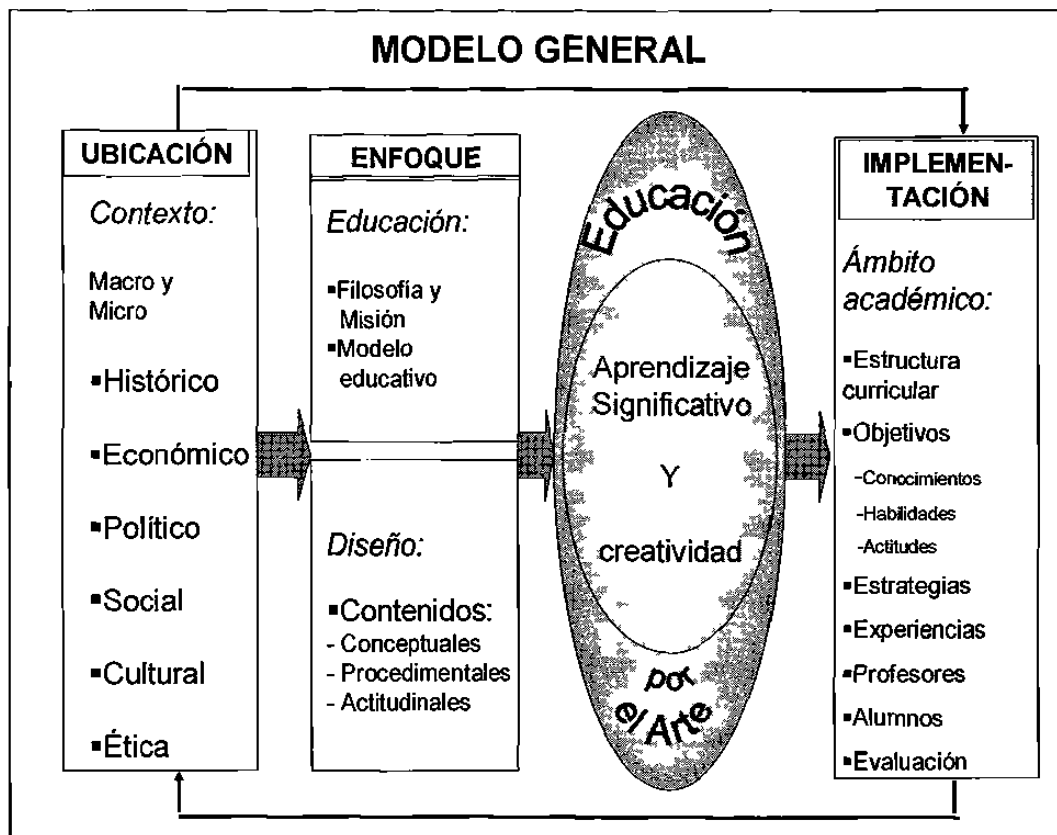
4.1. Modelo General.

La propuesta de modelo para la enseñanza-aprendizaje significativo del Diseño Básico contempla dos niveles: un nivel general que sitúa al Diseño con los elementos que intervienen en la formación de futuros profesionistas. Este modelo no es necesariamente exclusivo del Diseño Básico, ya que es tan genérico que se puede aplicar a todos los niveles educativos donde intervenga el diseño, y en su aspecto más general, para otras áreas del aprendizaje. En él se contemplan tres aspectos: la Ubicación, el Enfoque, y la Implementación. Para la definición de estos tres aspectos tomamos el esquema llamado “Mapa conceptual de Teoría y diseño curricular” de la Dra. Martha Casarini R.⁹⁴, en el cual ubica cuatro grandes áreas: la primera contiene el “porqué enseñar” y se refiere a los aspectos sociales, la naturaleza de los contenidos, las necesidades de desarrollo, o sea, cuál es el sentido final de lo que se enseña; la segunda contiene los “saberes”, los aspectos psicológicos y pedagógicos, o sea, el qué y el cómo enseñar desde un punto de vista epistemológico; la tercera está referida a el diseño educativo donde ya se especifican los objetivos, los procesos, o sea, el currículo formal; y por último, la etapa de evaluación del currículum donde se *contemplan diversos enfoques* o puntos de vista para esta evaluación: desde el cliente, o el consumidor, desde los objetivos, etc. Tomaremos este esquema general como referencia, considerando la primera como Ubicación, la segunda como Enfoque, y la tercera y cuarta como Implementación.

Es necesario que se consideren todos los aspectos para que el sentido general del proceso educativo no quede parcializado y descontextualizado, ya que *regularmente* se atiende con más cuidado solo el aspecto de la implementación. La intención de este trabajo no es profundizar -dado que nuestro problema de investigación es proponer un

⁹⁴ CASARINI RATTO, Martha (1997). *Teoría y Diseño Curricular*. México: Editorial Trillas (pág. 1).

modelo para lograr en el contexto regiomentano un proceso de enseñanza-aprendizaje del Diseño Básico que resulte más significativo, social y personalmente, para el estudiante de esa especialidad- en el modelo general, ni detallar cada uno de los niveles, sino solo puntualizar que el tomarlos en cuenta es esencial para lograr el sentido total de aprendizaje significativo tanto a nivel personal como a nivel del contexto en los productos que se obtengan, desde los orígenes y teorizaciones analizados en capítulos anteriores.



4.1.1. La ubicación.

El producto y la actividad del Diseño se dan dentro de una sociedad y una cultura, por lo que es necesario partir de una visión del mundo para ejercerla. A principios del siglo XX la visión que planteó la Bauhaus partía de una postura definida: “El uso de la razón para dominar a la naturaleza; el desarrollo de satisfactores que den felicidad al hombre; la solidaridad humana, la democracia; la libertad y el establecimiento de normas sociales que ayuden a la coexistencia entre los hombres”⁹⁵, que operó, al menos en una dimensión utópica de realización humana, durante gran parte del siglo. A fines

⁹⁵ Pevsner, N. (1977), citado por Rodríguez Morales, L. A. Ob. cit. (p. 40).

del siglo XX e inicios del XXI las necesidades e intereses de los seres humanos han cambiado radicalmente, se ha cuestionado el valor universal de la razón para dominar a la naturaleza, se enjuicia a la emoción e intuición como parte de la inteligencia, se ha cuestionado fuertemente la producción desmedida de productos para “facilitar” la vida y dar felicidad, en fin, los valores y fines de la humanidad se han modificado de tal manera y a tal velocidad que es necesario reelaborar las bases para el planteamiento de una teoría del Diseño acorde con nuestro tiempo. Por lo tanto, planteamos en la primera etapa de nuestro modelo general una revisión minuciosa del contexto actual que nos sustente la visión para la preparación de los futuros diseñadores.

Es ineludible el considerar la *ubicación* de los elementos históricos, políticos, económicos, sociales y culturales desde una perspectiva mundial, dadas las condiciones actuales, sobre todo en las comunicaciones; además y por esta misma situación, se plantea la necesidad de ubicar y ponderar los mismos elementos desde una perspectiva regional que establezca un sano equilibrio, valorando las diferentes manifestaciones culturales, respetando el desarrollo particular de cada pueblo, y su ambiente físico. Uno de los aspectos importantes que reconocimos para el aprendizaje significativo es que, lo que el alumno está aprendiendo, sea identificado personalmente y tenga aplicabilidad en el contexto. Por lo cual es de suma importancia considerar con claridad y suma responsabilidad la ubicación de las instituciones educativas, de la que dependerá la visión que los estudiantes tengan de su contexto, la ubicación de su quehacer profesional y la calidad de su injerencia.

El aspecto *histórico* ubicará al diseñador en el tiempo -las relaciones, tanto a nivel micro o regional como *macro* o global-, en los hechos que le den luz para comprender su época como un producto de la experiencia humana en el devenir del tiempo. En el diseño en general y en el básico en particular, es necesario tener muy claro el momento

histórico que se vive, para que los contenidos y las estrategias estén acordes con los intereses de los estudiantes, y que los futuros profesionistas ejerzan su influencia con sus propuestas, conscientes de que su actividad se ubica e influye en un momento determinado. En la etapa del Diseño básico es de suma importancia que los alumnos refieran su aprendizaje tanto dentro de un contexto histórico mundial, como regional, atentos a las manifestaciones culturales recientes, manteniendo una actitud crítica y propositiva que aliente, tanto la curiosidad hacia otras culturas como las posibilidades de la propia.

Aclarar la ubicación en lo referente al aspecto *económico* será esencial, ya que la actividad del diseño en su etapa de producción está íntimamente relacionada con la actividad comercial, y ésta con la estructura económica de la sociedad. Asimismo, en el proceso de diseño, uno de los aspectos que definen la forma es el que se refiere al “gusto” o expectativa del usuario/consumidor, relacionando las formas o productos con sus intereses de consumo. Por esto, es crucial la ubicación del diseñador para actuar con un sentido ético y responsable, y plantearse un beneficio final hacia el conjunto de la sociedad y no solo de los bolsillos de los productores.

Lo *político* definirá la actitud personal con respecto al “poder” de acción dentro de un sistema y el accionar dentro del juego de relaciones de los diferentes estratos sociales. Este aspecto está íntimamente ligado al anterior, ya que a través de la historia se ha dado la mancuerna poder político-económico beneficiando solo a unos cuantos. En este aspecto es importante la ubicación del diseñador para que su actividad esté dada a partir de un conocimiento de causas, ya que éste no debe dedicarse solo a darle respuesta a los “clientes”, sino que tiene una responsabilidad ante todos los miembros de la sociedad. La ubicación en el aspecto *social y cultural* hará que se defina la acción con respecto a ciertos grupos, sus ideologías e intereses, el juego de las relaciones

posicionales de privilegios, para determinar las necesidades y los mercados; así como las formas de manifestarse de dichos grupos, con respecto a su idiosincrasia cultural y la relación con las demás culturas.

La ubicación de todos estos aspectos deberá de ser contemplada bajo una perspectiva de la realidad crítica y responsable, que determine con suficiente claridad la posición sobre la cual se partirá. Esta visión deberá de estar planteada necesariamente desde -y para- el beneficio del ser humano en general⁹⁶.

4.1.2. El enfoque.

Una vez que se tiene clara la ubicación de estos aspectos se buscará *enfocar* los elementos fundamentales: la Educación y el Diseño.

Cada institución tendrá en su *filosofía y misión* una guía para la orientación de los objetivos educativos hacia los cuales pretende dirigir a sus estudiantes y la respuesta de ellos hacia su entorno. Estos mismos, estarán basados en una visión de la “realidad” tomando en cuenta todos los aspectos antes mencionados, con un sentido de respeto y responsabilidad hacia el ser humano y su contexto, a la par que de reflexividad crítica.

El *modelo educativo* es una consecuencia de la ubicación de la institución, basado en el enfoque propio (filosofía y misión), y la ubicación con respecto a la sociedad –global y regional-. Este definirá la postura de la institución con respecto al proceso de formación de profesionales, la visión que de la educación se tenga para lograr de los educandos ciertas características con respecto a su entorno y a su manera

⁹⁶ “Todo esto tiene que ver con la cuestión de la libertad, que es el asunto del que se ocupa *propriadamente* la ética, según creo haberte dicho ya. Libertad es poder decir ‘sí’ o ‘no’; lo hago o no lo hago, digan lo que digan mis jefes o los demás; esto me conviene y lo quiero, aquello no me conviene y por tanto no lo quiero. Libertad es *decidir*, pero también, no lo olvides, darte cuenta de que estás decidiendo. Lo más opuesto a dejarse llevar, como podrás comprender. Y para no dejarte llevar no tienes más remedio que intentar pensar al menos dos veces lo que vas a hacer...” SAVATER, Fernando (1991). *Ética para Amador*. Barcelona: Editorial Ariel. (p. 54, 55)

de abordarlo. El definir este enfoque será de vital importancia ya que conlleva una visión sobre el sentido del aprendizaje y desarrollo del ser humano, sobre el tipo de vida escolar que se llevará, sobre la responsabilidad que los estudiantes tendrán hacia su propio desarrollo, en fin, el modelo educativo nos indica la visión que sobre la educación tienen las instituciones como reflejo de su ubicación en el contexto. Para la formación en el Diseño es necesario considerar las características propias de esta actividad profesional antes vistas: que es una actividad básicamente de síntesis donde la creatividad tiene un papel central, y requiere de promoverla, estimularla, investigarla, aplicarla, etcétera; que está centrada en el ser humano y por lo tanto hay que ubicarlo, conocerlo, comprenderlo, proponerle soluciones de diseño, etcétera; que requiere conocimientos tan diversos como de semiótica o costos; que se requiere conocer y desarrollar habilidades en procesos técnicos manuales o electrónicos, en fin, es necesario tomar en cuenta que el formar profesionistas en Diseño tiene características particulares que requieren procesos educativos específicos; que como aprendizaje significativo, tan bien encarado desde las experiencias precursoras de la Bauhaus y la educación por el arte, escalonan una estructura lógica que le confiere al estudiante la oportunidad de ir incorporando lo nuevo a sus conocimientos previos, y manifiestos en un orden y progresión, por lo mismo, personalizados. De acuerdo a la investigación que realizamos, consideramos que el modelo educativo debe partir de: que los estudiantes son personas que se van formando a partir de sus experiencias, que es necesario ir integrando los aprendizajes entre ellos, como aprendizajes que involucran lo sensorial, lo conceptual y lo afectivo, a la par que la tríada de Eisner de lo productivo, lo cultural y lo crítico, que es más importante enfocarse en el aprendizaje de procesos que en la obtención de resultados, sin restarles importancia, que el aprendizaje que resulta de la relación entre los estudiantes y de sus experiencias, desde la observación de modelos

hasta la “percepción interior”, tal como argumentaba Itten, será más rico y duradero. A este nivel creemos necesario que se revise el enfoque que tradicionalmente se ha dado al diseño básico como un período en el que se aprenden las formas puras y sus relaciones, como un lenguaje abstracto y universal, he aquí el gran problema planteado por William Huff del puente entre el Diseño básico y la realidad a la que debe responder, causa de los infinitos desacuerdos entre aprendizaje y contextualización. Por ello nuestro diagrama proporciona un modelo de estructura para solucionar los problemas prácticos de diseño, desde esta dimensión de restablecimiento del “puente”, el vínculo tan orgánicamente establecido por los maestros de los cursos preliminares de la Bauhaus y las teorizaciones y prácticas de los educadores del arte de Read a acá. De esta manera, el considerar al diseño básico, desde los aspectos significativos y funcionales para las soluciones concretas, se alza como necesidad y conquista el llamado “puente”⁹⁷ entre el diseño básico y el diseño aplicado. Como apunta el teórico del diseño Francisco García Olvera: “diseñar tiene una relación etimológica con significar”, y su mundo es el universo de las formas: como formas pensadas (*eidós*), y como formas concretizadas (*morphé*). En el diseño básico generalmente se restringe el manejo de la forma como *morphé*, y se olvida de la forma como idea, forma pensada (*eidós*), por lo que los resultados carecen de ella. Por esto consideramos necesario replantear el enfoque, para que los estudiantes logren una comprensión completa del problema de diseño así como una vinculación con los futuros cursos académicos y aquí nuevamente se levanta la dimensión de lo significativo en el aprendizaje del diseño.

⁹⁷ “Existe hoy una infinidad de versiones del curso básico del Bauhaus diseminadas por el mundo, que pueden encontrarse aún en escuelas de arte y de diseño que profesan una abierta hostilidad hacia aquella histórica institución. Y la mayoría de esos cursos pueden jactarse de los espléndidos resultados obtenidos, aunque deban admitir que fracasan en construir lo que Maldonado llama ‘el puente entre los estudios básicos y el diseño aplicado’... En parte, es la espléndida aislación, la aislación platónica de que goza el diseño básico el que obstaculiza la construcción del ‘puente’. Porque el diseño básico no se ocupa de los factores pragmáticos ni de los semánticos del mundo del diseño, sino sólo de la actividad sintáctica o estructuradora”. William Huff mencionado por R. Cabrera Salort en *Imaginaria 2000. El Diseño como utilidad humana*. Conferencia dictada en Buenos Aires. (P. 30-31).

Con una visión clara de metas y objetivos basados en los puntos anteriores, se definen los contenidos de los cursos: tanto declarativos, como procedimentales y actitudinales⁹⁸. Estos tres tipos de contenidos curriculares deberán estar referidos tanto a la ubicación contextual como al enfoque de la educación. Es muy importante hacer hincapié en que si el Diseño Básico está dividido en varios cursos es primordial considerar la relación que guarden entre ellos así como la relación con los cursos posteriores y, por supuesto, el modo en que han de estar transitados por procesos de internalización que, por lo mismo, lo serán de significación personal.

4.1.3. La implementación.

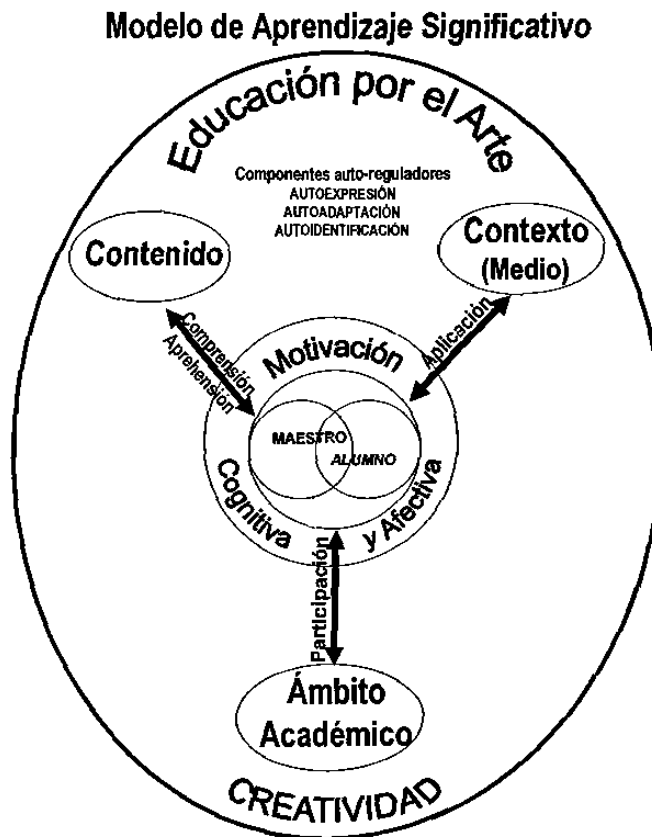
Posteriormente, se determina la *implementación académica*. En esta etapa se define la estructura curricular, cantidad de semestres, cuántos y cuáles cursos, horas de profesor frente al grupo, tiempo de trabajo fuera de aulas, áreas y secuencia de materias, etc. También se definen los objetivos que se persiguen específicamente tanto en cuanto a aprendizaje de conocimientos, como a desarrollo de habilidades y asimilación de actitudes. De acuerdo a esta definición se diseñan las estrategias y las experiencias de aprendizaje con las que se pretende lograr los objetivos planteados. Asimismo se definen los perfiles de los profesores que, de acuerdo a los objetivos, serían los más idóneos para la conducción del proceso de enseñanza aprendizaje del Diseño, y las características y niveles de desarrollo de los alumnos de acuerdo al curso de que se trate. Y claro, en la implementación han de verse manifiestos los enfoques sustentados a lo largo de la tesis, sin que se le conceda un análisis especial en ella, se hará presente lo que el psicólogo Alberto Labarrere Sarduy argumenta como ambientes de desarrollo

⁹⁸ DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida y Gerardo Hernández Rojas, (1998). Estrategias docentes para un Aprendizaje Significativo. México: McGraw-Hill Interamericana Editores S.A. de C.V. (P. 29).

intencional (ADI), desde una dimensión ecológica otro modo de hacer patente la aparición de aprendizajes significativos⁹⁹. Esta etapa también debe contemplar la evaluación constante y sistemática del currículum tomando de base indicadores adecuados a las necesidades y criterios de cada institución: ya sea a partir de los objetivos planteados, o si esta orientada al consumidor, o centrada en el cliente, o a la investigación, etc.

⁹⁹ "... los ADI son un espacio interactivo que poseen un carácter instrumental (mediador) para el desarrollo de determinado aspecto (la creatividad o algunos de sus atributos en nuestro caso)". "Los ADI, además de ser un instrumento tanto del maestro como de los propios alumnos con alto grado de conciencia, tienen otras características: Requieren y generan un alto grado de intervenciones metacognitivas; son muy interactivos; están orientados por el desarrollo como significado; en ellos los sujetos se atribuyen roles; tienen la posibilidad de ser recreados" LABARRERE SARDUY, A. F. (1996) Inteligencia y creatividad en la escuela. Educación, 88 (P. 24).

4.2. Modelo de Aprendizaje Significativo del Diseño Básico.



La definición del modelo general, es una guía estructurada que sustenta la formación de profesionistas dedicados al Diseño, necesaria para definir el contexto general de la educación. Esta guía aclara el contexto sobre el que se ubicará tanto la institución como el estudiante. Es importante que los estudiantes tengan claro el contexto sobre el que se dará su ejercicio, teniendo en cuenta que tanto ellos como sujetos, como su obrar configuran el contexto y que lo asuman con responsabilidad y ética ya que su actividad estará en interacción, en intercambio constructivo para la definición y concreción de un nuevo contexto.

Previo a la implementación y como sustento de ella, ubicamos el modelo de aprendizaje significativo que proponemos para que el proceso de enseñanza aprendizaje del Diseño –que haremos específico al Diseño Básico- logre en los estudiantes un aprendizaje más duradero, significativo y dialógico. Este modelo está sustentado en las teorías antes expuestas desde las experiencias pedagógicas de los cursos preliminares, de la Educación por el Arte, del constructivismo y el aprendizaje significativo, encarados estos últimos desde una postura crítica e integradora del par cognición-afectividad. Está posicionado previo a la implementación ya que nuestra propuesta se basa en un modelo de aprendizaje que deberá primero modelarse sistémicamente en su idealidad para luego concretarse como tal en la implementación, tarea de posteriores indagaciones.

En el centro se ubica la relación docente básica: maestro – alumno, ya que consideramos la educación desde una perspectiva dialéctica: enseñanza y aprendizaje. Considerando con Paulo Freire que “nadie educa a nadie” pero “nadie se educa enteramente solo”, y que “no es posible enseñar sin aprender”, creemos que esta relación –maestro alumno- deberá ser de diálogo constante, no de “servir” conocimiento por parte del maestro al alumno para que lo tome, lo digiera y lo asimile, sino de búsqueda continua entre ambos, de constante retroalimentación. En el Diseño Básico es común escuchar el parlamento por parte del maestro: “en este momento yo seré tu cliente, por lo tanto tu trabajo me tiene que satisfacer a mí”, situación que promueve la asimetría arrogante y soberbia de algunos profesores, olvidándose de que el proceso de educación es de constante reciprocidad, aquella reciprocidad que tan bien afirmaba Herbert Read cuando expresaba que la educación de un alumno siempre era la autoeducación de un maestro. Esta relación medular en el proceso educativo del Diseño Básico se presenta en todos los niveles del modelo y es parte de la resolución del

problema del “puente” citado por Huff. Es fundamental el considerarlo en la definición del perfil para seleccionar a los maestros más adecuados. Recordando que éste debe ser un conocedor de su materia, pero también, y esencialmente, ser persona dispuesta a completarse en el proceso educativo en el propósito de una formación “total”¹⁰⁰ del alumno como profesionista y como ser humano.

4.2.1. La Motivación.

Un elemento fundamental en el aprendizaje significativo es sin duda el motivacional, que será el punto de arranque, el motor, para generar el proceso. En éste sentido es necesario que el profesor entienda el estilo motivacional de los alumnos y en base a esto organice sus estrategias, ya que “...sí hay una serie de factores concretos y modificables que contribuyen a la motivación de los alumnos y que los profesores pueden manejar a través de su desempeño y mensajes. Dichos factores modificables se refieren al nivel de involucramiento de los alumnos en la tarea, al tono afectivo de la situación, a los sentimientos de éxito e interés, así como a las sensaciones de influencia y afiliación al grupo”¹⁰¹.

Si consideramos que en el Diseño Básico se debe pretender: la aprehensión internalizada y holística de los elementos formales básicos de la visualidad y del proceso de individualización por el que se producen, desde el punto de vista histórico y antropológico, el desarrollo de la capacidad creativa, habilidades de análisis y síntesis, así como el desarrollo de capacidades perceptivas, como la observación, la

¹⁰⁰ “... el hombre se ha atrofiado... El hombre sectorial debe volver a erigirse en hombre central, que crece orgánicamente en la sociedad: fuerte, abierto, feliz, como era en su niñez. Sin esta seguridad orgánica, las diferenciaciones crecientes del estudio especializado son... una simple adquisición cuantitativa, sin que con ello aumente la intensidad de la vida ni se amplíe el entorno vital... El futuro necesita del hombre total.” Moholy-Nagy en Wick, R. Ob. cit. (P. 129).

¹⁰¹ DÍAZ-BARRIGA ARCEO, F. Ob. cit. (p. 37).

sensibilización, la expresión, la representación; es necesario tomar en cuenta algunos aspectos para lograr una motivación personalmente adecuada y sostenida ya que sin ella, no tendríamos el primer elemento significativo que funciona como agente movilizador del proceso en su desenvolvimiento. Los conceptos de la educación por el arte, son la base para lograr en los alumnos un interés que no se sustente solamente en la aprobación del grupo o del maestro, sino en el aprendizaje mismo compartido por ambos.

Los conceptos de autoexpresión, autoadaptación y autoidentificación, que nos plantea V. Lowenfeld, son de suma importancia para lograr la motivación en el período básico de la educación del Diseño, al momento de transformarse en reguladores internos del autoaprendizaje y la autotransformación personal. Hacer énfasis en los procesos más que en los resultados, sin desestimar a estos últimos, valorar la identificación de los estudiantes con su trabajo, realizar tareas que partan de la experiencia y del nivel de conocimientos de los alumnos, deberán estar presentes en todo el proceso del aprendizaje. Perfectamente pudiéramos pensar también en L. S. Vigotsky y su teoría de las zonas de desarrollo, tan caras a los enfoques cognitivos y constructivistas contemporáneos.

Otro de los elementos primordiales considerados en el Diseño Básico es la creatividad. La creatividad en la educación del Diseño Básico, no es solo un elemento en el proceso educativo, sino un componente esencial en los objetivos curriculares, aunque con frecuencia se fomenta más como expresión personalizada que como estrategia para impulsar el proceso creativo. La creatividad es un vector que exige del concurso de las experiencias de los estudiantes; si estas son limitadas, ha de promoverse su “ensanchamiento”; necesariamente involucra a la persona en su totalidad, requiere habilidad de síntesis en base a una idea o un concepto, se basa en una desadaptación

fecunda, se alimenta de la intuición, y los resultados frecuentemente generan satisfacción en el individuo. Por lo que, en sí, la creatividad bien entendida y conducida, es un elemento que motiva profundamente al estudiante de Diseño y transita y sustancia toda aparición de significatividad en el aprendizaje. Asimismo, creemos que sobre éste aspecto hay un campo fértil para los investigadores en la educación del Diseño, ya que existen métodos generales y poco claros para educarla y desarrollarla, en la misma medida en que se habla de ella como de un componente aislable del proceso del enseñar y el aprender como una totalidad indisoluble y solo artificialmente escindible.

La motivación se verá sistémica y dialécticamente intervenculada con la relación de los otros tres polos del modelo. En la medida en que tenga participación en aspectos del ámbito académicos que tomen en cuenta sus intereses, que comprenda e incorpore los contenidos a sus conocimientos anteriores y que lo que está aprendiendo tenga actualidad y aplicabilidad en su contexto; entonces, las ganas de aprender, de seguir conociendo, la curiosidad y el entusiasmo por seguir desarrollándose; esto es, la motivación se verá sostenida e incrementada.

De acuerdo al estudio realizado¹⁰² en estudiantes que cursan el área básica (compuesta de tres semestres) los alumnos presentan un mayor grado de motivación durante el primero y el tercer semestre. Al inicio de sus estudios, estos encuentran situaciones nuevas tanto en los contenidos como en las actividades a desarrollar, además de que hay una fuerte dosis de experimentación y libertad en el desarrollo de sus ejercicios. En el segundo semestre la motivación disminuye levemente debido principalmente a que muchos de los contenidos son continuidad del primero, y se ve disminuido el grado de novedad. El tercer semestre está diseñado como un enlace entre los contenidos generales y los de las diferentes especialidades, por lo que los cursos

¹⁰² Ver anexo 2: Encuesta, anexo 3: Observación, y anexo 4: Entrevistas.

incrementan la motivación del estudiante ya que tienen un mayor grado de aplicación para su profesión¹⁰³. Otro factor que observamos que incrementa la motivación de los alumnos es la actitud positiva de los profesores hacia sus alumnos y hacia la labor docente.

4.2.2. La Construcción como comprensión-aprehensión.

La segunda condición para que se logre el aprendizaje significativo del Diseño Básico es la comprensión-aprehensión de los contenidos académicos. O sea, que para aprender no solamente se requiere tener ganas de estudiar, sino que es necesario que los contenidos sean comprendidos, que el alumno, al incorporar los conocimientos nuevos a los anteriores, se apropie de ellos –los aprehenda- reestructurando sus percepciones, ideas, conceptos y esquemas anteriores.

Por principio es necesario plantear un contenido estructurado y lógico, tomando en cuenta la estructura cognitiva que ya posee el alumno. En los cursos básicos de diseño es frecuente que los maestros presenten el material sin considerar los intereses, los conocimientos, aspectos culturales, psicológicos, etcétera, de los alumnos; ni aspectos propios del contexto que los rodea, y es frecuente que este material llegue a sus esquemas previos sin una secuencia lógica, por lo que regularmente el aprendizaje se da rutinario y sin significatividad.

En el Diseño Básico intervienen aspectos tanto racionales como intuitivos. Los aspectos intuitivos generalmente no se toman en cuenta en la educación, ya que representan el lado subjetivo y por lo tanto es considerado como no enseñable. En este sentido, es importante tomar en cuenta que para la producción de diseños son elementos

¹⁰³ Ver anexo 7: Planes y Programas Académicos

esenciales, tanto la lógica y la razón, como la intuición¹⁰⁴, la síntesis, la deducción y la abducción¹⁰⁵, y por lo tanto aspectos a tomar en cuenta en los procesos de aprendizaje del mismo. En las etapas básicas de la preparación es necesaria la comprensión de esquemas visuales de comunicación y como tal, los procesos de análisis y síntesis de diferentes elementos de muy diversa índole. En este proceso juega un papel primordial el aspecto creativo, y por lo tanto se necesita comprender los aspectos que intervienen en él y los procesos para su desarrollo.

Es importante recordar que en la investigación se consideró como “Diseño Básico” al curso de Diseño que existe en cada uno de los tres primeros semestres en la institución investigada. Debemos aclarar que en el transcurso de la investigación nos percatamos de varios aspectos que modificaban el sentido original: que en el llamado *Vorkurs* o Curso Preliminar implementado en la Bauhaus, y que es el que da origen al llamado Diseño Básico, el concepto de implementación no era el actual, en el que el aprendizaje se da atomizado, dividido en semestres, cursos, créditos, profesores para cada uno¹⁰⁶; sino que se presentaba integralmente, unificado y dirigido hacia un objetivo específico, e implementado por un maestro con una intención definida y procesos donde se veían involucradas diversas disciplinas. Si analizamos los cursos que actualmente se imparten en el Área Básica, será necesario revisarlos desde diferentes perspectivas: los cursos teóricos tendrán un alto contenido de información, por lo tanto de comprensión e integración de los mismos a su estructura anterior de conocimientos, así como la posibilidad de integrarlos al contexto. En los cursos de desarrollo de destrezas técnicas,

¹⁰⁴ Tomaremos la definición de intuición que incluye Rodríguez Morales, L. A. (p. 136) y que pertenece a Alain Findeli: “Defeniremos intuición como la capacidad de comprender instantáneamente la estructura de las relaciones que dan coherencia a un organismo o sistema, para así recoger su forma (en el sentido aristotélico). Así la intuición percibe algo que es invisible a los ‘ojos de la carne’, pues ve la fisonomía de los fenómenos.”

¹⁰⁵ Pierce define a la abducción como una habilidad mental que *intuitivamente* define las interrelaciones de todos los posibles factores de un problema. Citado en Rodríguez Morales, Luis Alfredo. El tiempo del Diseño. Después de la modernidad. (P. 135).

¹⁰⁶ Ver anexo 7: Planes y Programas Académicos

la comprensión y aprehensión se refiere a procesos y formas de aplicación y a aspectos semánticos del mismo. Pero sobre todo, lo importante será que los alumnos comprendan que están en una etapa inicial del aprendizaje donde muy probablemente los contenidos estén aparentemente aislados, y que progresivamente se consolidará la integración en las etapas posteriores. Esto no quiere decir que los elementos que integran los problemas de diseño se den por separado en cada curso, sino que, estando integrados se van dosificando de acuerdo al desarrollo adquirido.

4.2.3. La Participación.

En los cursos de Diseño Básico, será importante establecer las bases para una formación responsable, entendiendo con esto la necesidad de diseñadores con capacidad de respuesta ante los problemas reales de su contexto. Para esto se requiere que la participación sea con un sentido de responsabilidad y no de “cumplimiento del deber”. Sí solamente se promueve la formación de individuos para “cumplir” los requerimientos, estaremos privilegiando la imitación, el seguir esquemas establecidos y aceptados, y por lo tanto, caminos ya hechos que no promueven el mejoramiento y la humanización de sí mismo y del entorno, del cual “participa” el sujeto.

Este curso tiene una fuerte dosis de investigación y búsqueda, además del elemento expresión. En él se contempla el análisis y la síntesis, la especulación, la discusión grupal y la experimentación, y en todos ellos es esencial la participación de los alumnos no solo como algo deseable, sino imprescindible, como visión sistémica de un proceso totalizador, de funestas consecuencias cuando se le encara compuesto por elementos susceptibles de separación y atomización. Es importante ejercitar el análisis de la visualidad de sus ámbitos inmediatos, partiendo de la propia experiencia del

educando. Al ir construyéndose la creación de nuevos conceptos ésta participación enriquecerá la experiencia de cada cual y del grupo.

Hay que recordar la experiencia de los cursos preliminares en la Bauhaus, donde los estudiantes tenían una participación intensa en el desarrollo de su propio aprendizaje y los profesores actuaban como “acompañantes” y guías de este proceso de “iniciación”. En las palabras de sus maestros se descubre este ambiente, donde los estudiantes, partiendo de un autoconocimiento y un análisis profundo del contexto, planteaban soluciones nuevas a problemas anteriores. De esta forma, la participación de los estudiantes y profesores, en un diálogo constante, fue esencial para lograr su trascendencia.

El conocimiento de la visualidad como manifestación cultural, requiere que los estudiantes vayan explorando su contexto, porque implica –siguiendo a Freire- una “lectura” del mundo a través de la imagen, *una comprensión del significado, esto es,* implica un proceso creativo de conocimiento de la realidad, y desde este punto de vista, la participación va implícita.

El método inductivo y el descubrimiento como modo de adquirir el conocimiento, plantean un involucramiento por parte del estudiante y del docente y, con ello, una participación activa y actualizada en la construcción de su propio aprendizaje. Una de las características de la educación por el arte y del aprendizaje significativo es partir de la experiencia del alumno para de ahí buscar ensancharla. Además, en los componentes autorreguladores y en el proceso creativo se requiere la participación activa ya que como dice Zaid “requiere todo nuestro ser”, y por lo mismo nos “recobra como totalidades”. Dadas las características del acto creativo que se involucra en el diseño básico, resulta prácticamente redundante hablar del requisito de participación, como lo puede ser para los otros componentes del modelo, ya que todos son parte del mismo

proceso, en el que el alumno aprende a tomar decisiones, a aprender de sus errores, a experimentar, a proponer nuevas formas e ideas, porque de otra manera lo que habrá aprendido, difícilmente llegue a ser aprehendido, pues responderá a requisitos “impuestos” de donde queda marginado.

Asimismo, es importante hacer énfasis en la participación de la comunidad académica, que los profesores participen tanto en la interrelación de los programas académicos como hacia el interior del grupo. La participación de los docentes entre sí, de los estudiantes entre sí y de ambos, generará un ambiente fructífero para el desarrollo de aprendizajes más significativos y perdurables y permitirá la construcción de lo que ya citamos como ambientes de desarrollo intencional (ADI), con el conjunto de cualidades que les reconoce Labarrere Sarduy. En el diseño básico es imprescindible ir definiendo las estrategias, los conceptos, los procesos, las técnicas, de acuerdo a las características del grupo. Esta participación en la construcción del aprendizaje será decisiva para lograr un aprendizaje profundo y significativo, y esto a su vez, provocará que los involucrados tengan mayor interés en seguir en este proceso.

En este sentido los aspectos autorreguladores de Lowenfeld –autoexpresión, autoadaptación y autoidentificación y sus consecuencias en los denominados procesos de autoconocimiento y autotransformación, se manifiestan en la unicidad de los componentes investigados como estructuradores de regulación del modelo.

4.2.4. La Aplicación.

La aplicación la consideraremos como la acción totalizadora que realizan en conjunto los actores del proceso de enseñanza aprendizaje, en donde se concretizan los contenidos del diseño básico, su relación con el ámbito académico y con el contexto.

Las características de la educación del Diseño –históricamente- han sido a partir de talleres teórico-prácticos donde la aplicación de los conceptos en ejercicios se ha dado como en “laboratorio”. Esta característica hay que revisarla a profundidad y con responsabilidad, hacia el contexto y hacia los mismos estudiantes, para que sea un laboratorio de experiencias que tengan relación auténtica con la realidad que vivimos y que finalmente preparen a los estudiantes para su actividad profesional. El espíritu de colaboración y actitud propositiva serán dos aspectos fundamentales para repercutir profesional y positivamente en el contexto donde se ubiquen, que es –a fin de cuentas- lo que realmente interesa.

En el ámbito académico, se tomará en cuenta, amén de los protagonistas fundamentales (educadores y educandos en sus funciones intercambiables), el plan de estudios y las etapas del aprendizaje; el entorno físico desde su dimensión ecológica; el aspecto creativo, la observación y evaluación constante de la “efectividad” de las implementaciones, etc. Los cursos deberán estar estructurados en el plan de estudios, de tal manera que lo aprendido vaya siendo aplicable en los siguientes periodos, con un sentido de asequibilidad, considerando la integralidad de los componentes: desde un inicio están presentes todos, ya que al fragmentarlos pierden el sentido de unicidad en el objeto de diseño. Los contenidos de los cursos deberán incluir en sus objetivos, no solo el estudio de los elementos formales y sus principios vacíos del sentido de aplicabilidad, sino dirigidos a análisis visuales que desarrollen habilidades perceptivas dentro de su propio contexto físico y natural, estableciendo relaciones forma-contenido.

Se debe partir del nivel de desarrollo de los estudiantes, tendiendo a “aumentar el grado de discriminación en los elementos componentes de la estructura de nuestro campo visual...dirigido a superar en los alumnos el realismo intelectual, ingenuo,

propio de edades infantiles”¹⁰⁷. El profesor deberá plantear los contenidos desde una perspectiva dirigida a destacar la relación existente de los conceptos de diseño con la naturaleza y la vida cotidiana. Y de igual modo vigilar que se de un reforzamiento moral e ideológico basado en ejercicios integrativos que serán el fundamento para futuras aplicaciones. Los componentes autorreguladores de V. Lowenfeld tendrán un valor formativo especialmente importante para su posterior aplicación, ya que promueven una formación basada no en la acumulación de conocimientos y habilidades sino en la interiorización de estos generando actitudes positivas hacia el propio trabajo. “Cuando se estudie cada uno de los principios del diseño, es necesario resaltar cómo la aplicación y el dominio de los mismos para la apreciación de cualquier elemento y la creación de formas, tiene implicaciones de carácter, tanto ético como ideológico...”¹⁰⁸.

El Curso Básico, por lo tanto, es importante ya que contiene los aspectos que fundamentan el proceso que se estructura a partir de él y que posteriormente conllevan al estudiante a niveles superiores de maduración. En su inserción con el medio y su aplicación práctica, lo van llevando a un aprendizaje en donde la práctica misma y la maduración personal le darán las herramientas necesarias para lograr que su actividad sea cada vez más autónoma.

Desde la visión sistémica del modelo, la *aplicación* está implícita en todos los demás elementos ya que es la referencia práctica y concreta del individuo con su entorno. Por lo tanto deberá, hacerse presente en todas las etapas posteriores del proceso de formación.

Es así como nuestra propuesta de modelo se debe comportar como una estructura sistémica y todos los elementos deberán estar presentes desde el inicio y en todas las etapas del aprendizaje. Este modelo funcionará en la medida en que sus características

¹⁰⁷ Cabrera Salort, Ramón (1980) Orientaciones metodológicas. Diseño Básico. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. (P. 5).

¹⁰⁸ Cabrera Salort, R. (1980) Ob. cit. (P. 7).

se vean favorecidas en la etapa de la Implementación, y dependerá su vigencia de su constante evaluación y revisión. La actualización frecuente de los planes de estudio, la selección y capacitación de los profesores, así como su participación reflexiva y crítica serán los aspectos de los que finalmente dependerá que el modelo tenga éxito y aplicación en la realidad de la docencia diaria.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES

Tomando en cuenta que nuestro problema de estudio es la educación del Diseño Básico y el lograr que éste proceso de enseñanza aprendizaje se de con significatividad en los actores involucrados, planteamos la necesidad de una modelación que nos permite vislumbrar los elementos que se involucran en el proceso, y representar sus relaciones de manera ideal. Esto nos dio la posibilidad de estructurar una teoría y comprender su naturaleza. Además, nos permitió plantearla desde una perspectiva sistémica, ya que los elementos que en el modelo están aislados son interdependientes entre sí, en cada uno de ellos están contenidos todos los demás, su separación responde solo a una necesidad de definición y estudio.

Uno de los aspectos más importantes, es que estos componentes se fueron desprendiendo como los fundamentales a partir, de las herramientas investigativas que utilizamos, fundamentalmente documentales y de campo. Los aspectos teóricos y prácticos que investigamos nos fueron mostrando la correspondencia y semejanza entre ellas: todas están basadas fundamentalmente en una visión humanista donde se valora la unicidad de éste en cuanto a sujeto racional y afectivo. Pero al sujeto no aislado, sino ubicado en un tiempo y en un espacio, en relación con sus semejantes y con su medio, cultural, social, físico.

Además, la propuesta de un aprendizaje significativo en el Diseño Básico no es por un planteamiento fortuito, ni tampoco responde sólo a una teoría así llamada por D. Ausubel, sino que ya está contenida en los planteamientos de su origen mismo, en los cursos preliminares impartidos en la Bauhaus, y en las múltiples consideraciones que ofrece la teoría de la educación por el arte. Pero no solamente en los cursos preliminares, sino que en la misma teoría del Diseño, sobre todo en las que se considera a este como una unidad de análisis - síntesis, de razón - intuición, de *forma - contenido*, de *morphé -eidos*, también está contenida la idea central de la significatividad.

Por último, es importante considerar que lo logrado en este trabajo es solo un primer paso, ya que la actividad docente requiere además de una constante labor crítica y reflexiva para alcanzar la significatividad del aprendizaje.

CAPÍTULO 6

RECOMENDACIONES

La modelación, como ya lo comentamos, se da a partir de una representación ideal de las características necesarias para cumplir con el objetivo planteado. Es por esto que lo primero que recomendamos es la puesta en práctica de éste para corroborar su valía. Por ello se deberá contar con instrumentos de implementación y de evaluación necesarios para proseguir con el estudio.

Esta aplicación, también, arrojará elementos suficientes para hacer los ajustes pertinentes necesarios para su revisión y modificación, en caso necesario.

Además, y para esto mismo, se recomienda la publicación de esta tesis. De esta manera, se pondrá a consideración de los interesados el tema de la educación del Diseño.

CAPÍTULO 7

BIBLIOGRAFÍA

- ACHA, Juan (1988). Introducción a la teoría de los Diseños. México: Editorial Trillas.
- ACHA, Juan (1990). Introducción a la creatividad artística. México: Editorial Trillas.
- ARGAN, Giulio Carlo (1983).). Walter Gropius y la Bauhaus. México: Editorial Gustavo Gili, S. A.
- 50 años Bauhaus. Exposición alemana bajo el patrocinio de la República Federal de Alemania. Buenos Aires: Museo de Bellas Artes. (1970).
- BISQUERRA, Rafael, (1989). Metodología de la investigación educativa. Barcelona: Ed. CEAC, S. A.
- BRUNER, Jerome S., (1962). El saber y el sentir. Ensayos sobre el conocimiento. México: Editorial Pax, 1967. 1ª edición.
- CABRERA SALORT, Ramón (2000). Imaginaria 2000. El diseño como utilidad humana. Conferencia impartida en Buenos Aires, Argentina.
- CABRERA SALORT, Ramón (1980). Orientaciones metodológicas del Diseño Básico. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- CARRETERO, Mario (1993). Constructivismo y educación. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.

- Casarini Ratto, Martha (1997). Teoría y Diseño Curricular. México: Editorial Trillas.
- DE BONO, Edward, (1994). El pensamiento creativo. México: Editorial Paidós.
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida y Gerardo Hernández Rojas, (1998). Estrategias docentes para un Aprendizaje Significativo. México: McGraw-Hill Interamericana Editores S.A. de C.V.
- DROSTE, M., (1998). Bauhaus. Archivo 1919-1933. Berlin: Editorial Taschen.
- EISNER, Elliot W. (1995) Educación la visión artística. Barcelona: Editorial Paidós. Colección Paidós Educador.
- EISNER, Elliot W. (1990) El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. México: Editorial Paidós.
- Ehrenzweig, Antón. El planteamiento consciente y la selección inconsciente. En Kepes, Georgy (director y compilador) (1968). La educación visual. México, Organización Editorial Novaro, S. A.
- FIEDLER, J. et. al. Bauhaus. (2000) Madrid. Ed. Köneman.
- FREIRE, Paulo, (1993). Cartas a quien pretende enseñar. México: Siglo veintiuno editores, S.A. de C.V.
- FREIRE, Paulo (1986). La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI Editores, México D.F.
- GARCÍA OLVERA, Francisco (1996). Reflexiones sobre el Diseño. México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- ITTEN, Johannes “Mi curso introductorio en la Bauhaus” en: KEPES, Georgy (1968). La educación visual. México, Editorial Novaro.
- KEPES, Georgy (director y compilador) (1968). La educación visual. México, Organización Editorial Novaro, S. A.

- KLINGLER, Cynthia y Guadalupe Vadillo, (2000). Psicología cognitiva. México: McGraw-Hill/ Interamericana Editores, S. A. de C. V.
- LOWENFELD, Viktor. 1961. Desarrollo de la capacidad creadora. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- LUPTON, Ellen y J. Abbott Millar (eds.), (1994). el ABC de la Bauhaus y la teoría del diseño. México: Editorial Gustavo Gilli.
- MACDONALD, Stuart (1970). The History and Philosophy of Art Education. London: University of London Press Ltd.
- MANDOKI, Katya (1999). Taxonomías y licuadoras. En Memorias del Congreso de Diseño de la Universidad Intercontinental. México, D. F.
- MARGOLIN, Victor (1998) La necesidad de los estudios de diseño, en Revista DeDiseño, Año 3 Núm. 15, 1998, México, D. F.
- MONROY, Irma M. (2002) Retrospectiva y perspectiva del diseño hecho en México: apoyo gubernamental, proyectos, concursos y nuevas posibilidades, en Revista DeDiseño Año 7 No. 35, 2002, México D. F.
- PEDREOS MARTÍNEZ, Rosa Inés y otros (1999). La autorregulación: un universo de posibilidades. Bogotá: Editorial El Fuego Azul.
- PÉREZ GÓMEZ, A. y Gimeno Sacristán (1998). Conocer y transformar la enseñanza, Madrid: Ediciones Morata.
- RAMÍREZ R., Jesús (2000). Génesis y desarrollo de la arquitectura profesionalizada en el noreste de México en ASINEA Año 10, XVII edición. México.
- READ, Herbert, (1955) Educación por el arte. Barcelona: Editorial Paidós.
- RODRÍGUEZ MORALES, Luis Alfredo, (2000). El Tiempo del Diseño. Después de la Modernidad. México: Universidad Iberoamericana.

- RUIZ ACOSTA, Enrique (1999). Arte y Diseño. En Memorias del Congreso de Diseño de la Universidad Intercontinental. México, D. F.
- SAVATER, Fernando (1991). Ética para Amador. Barcelona: Editorial Ariel.
- SAVATER, Fernando. (1997). El valor de educar. México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.
- *Seminario con Paulo Freire y Ana P. de Quiroga (1986) El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón-Rivière*. Buenos Aires. Ediciones Cinco. 2ª Edición.
- VIGOTSKY, Lev S. (1987). Imaginación y creación en la edad infantil. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- WICK, Rainer, (1988). Pedagogía de la Bauhaus. Madrid: Editorial Alianza Forma.
- WOJNAR, Irena (1966) Estética y pedagogía. México: FCE.
- ZAID, Gabriel, (1974). La máquina de cantar. México: Siglo XXI editores.
- ZARZAR CHARUR, Carlos, (2000). Temas de didáctica. México: Editorial Progreso.

CAPÍTULO 8

ANEXOS

ANEXO 1

DEFINICIONES

ANEXO 1

▪ Según Juan Acha¹⁰⁹

Juan Acha menciona: "... (los diseños) al igual que las artes y que las artesanías, son también frutos de una nueva división técnica del trabajo estético especializado que comenzó a germinar cuando la cultura estética de Occidente necesitó profesionales capaces de introducir recursos estéticos en los productos industriales...los diseños conjuntan al trabajo estético con el industrial masivo o, si se quiere, lo insertan en la base material de la sociedad. Al provenir de una *división técnica del trabajo*, los diseños se alinean, al lado de las artes y de las artesanías, como un fenómeno igualmente sociocultural, en general, y estético, en particular. En fin, los diseños constituyen otra variante de la cultura estética occidental: la de su fase industrial-masiva y capitalista-monopólica. En consecuencia, los diseños son prolongaciones de los procesos de las artes pero con una nueva dirección; dicho de otro modo, las artes traen consigo los gérmenes de los diseños".

Juan Acha considera como características de los diseños:

- Conjuntar el trabajo estético con el industrial masivo.
- Tener actividades de tipo proyectista y directorales.
- Constituir un fenómeno sociocultural contemporáneo ligado a la sociedad de consumo y a la industria cultural.
- Tener carga estética.
- Se dirigen al embellecimiento de la vida diaria del hombre común.
- Dirigirse a públicos masivos.
- Estrecha unión con la tecnología.

¹⁰⁹ ACHA, Juan (1988) Introducción a la teoría de los Diseños. México: Editorial Trillas (pág. 75)