

El taller como estrategia metodológica para la construcción de sentido a través de la imagen

Sergio Domínguez Aguilar; Xavier Cózar Angulo
Instituto de Artes Plásticas
Universidad Veracruzana
sedominguez@uv.mx
xcozar@uv.mx

Introducción

En el campo de la formación artística profesional, el Taller ha sido un espacio de capital importancia dentro de la tradición perteneciente a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel superior para la producción visual. La relevancia de este concepto reside en sus características didácticas y las condiciones de interacción pedagógica y social que plantea a los actores educativos, sobre todo en los estudios de grado y posgrado. Presente desde la producción en los gremios artesanales pero, sobre todo, en las experiencias artísticas desplegadas en la actualidad, el taller constituye una plataforma de trabajo para la construcción de sentido y el desplazamiento creativo por medio de la imagen. Esta ponencia aborda las particularidades del taller y las nociones educativas y metodológicas que en él se promueven a razón de sus rasgos en tanto coyuntura teórico-práctica-emotiva a través de la reflexión.

Concepto de taller

Según el diccionario de la RAE, el término “taller” procede del francés *atelier*, y significa: “1. m. Lugar en que se trabaja una obra de manos; 2. m. Escuela o seminario de ciencias o de artes; y, 3. m. Conjunto de colaboradores de un maestro”. Como se observa, la primera acepción está ligada al hacer, al ejercicio práctico-instrumental atribuido comúnmente a los gremios artesanales. La segunda, evoca a la escolarización con características centradas en

la enseñanza y la transmisión de saberes académicos estabilizados. La tercera definición, se asocia con el sentido de empresa y relaciones de subordinación o ayudantía. Estas definiciones resaltan componentes aislados sobre principios y finalidades atribuidos al taller, destacando principalmente: a) el dominio manual y la solvencia técnica; y, b) el conocimiento escolarizado con base en la tradición y la asimetría en las relaciones de poder. Sin embargo, el elemento común entre las tres acepciones es el que determina al taller como un “lugar físico”.

Por otra parte, más allá de los significados comunes o generalizados, las descripciones halladas en fuentes sobre el desarrollo histórico del taller, principalmente en Europa y Norteamérica, revelan la oscilación de los objetivos del taller entre la educación de las destrezas manuales y la correspondiente al desenvolvimiento de las capacidades de autoexpresión y conceptualización. Objetivos que son prescritos por el mecenazgo, la educación y la censura como sistemas de control de las artes (Efland, 2002). De igual manera, en el contexto latinoamericano Acha (2001) ha teorizado en torno a modelos sobre el arte y su enseñanza, mediante su categorización como “residuales, dominantes y emergentes”. Los elementos de esta tipología, aplicable al taller, se diferencian según su operatividad y congruencia en relación con distintos entornos sociales, culturales e históricos.

La tipología propuesta por Acha (pp. 11-20) demuestra la influencia simultánea entre perspectivas epistemológicas y encuadres educativos que dan sustancia a cada modelo y, en derivación, destacan conocimientos que se considera pueden o deben formar parte del contenido en la educación artística. En la tabla presentada a continuación, se muestra de manera sintética dicha tipología:

Modelo	Perspectiva epistémica	Enfoque educativo	Saberes destacados
RESIDUAL	Evolucionista	Conductual	Sensorialidad
DOMINANTE	Espontaneísta	Progresista	Sensibilidad

EMERGENTE	Constructivista	Gestáltico	Sensorialidad Sensibilidad Mentalidad Creatividad
-----------	-----------------	------------	------------------------------------------------------------

Asimismo, Acha denomina a los saberes educables en las artes (sensorialidad, sensibilidad, mentalidad, y creatividad) como "técnicas artísticas", y destaca la importancia de su atención mediante modelos emergentes para la formación integral de base en el proceso educativo a nivel superior. La propuesta de este autor busca superar los enfoques reduccionistas o atomistas sustituyéndolos por marcos educativos en los que se aspira a la implementación de prácticas que integren el mayor número de posibilidades individuales y colectivas básicas de aprendizaje en la educación para las artes. A partir de una formación inicial en estas técnicas, producto de un modelo educativo sistémico, el profesional emprende el camino hacia la profundización o el perfeccionamiento de sus saberes dentro de una determinada territorialidad social y artística.

Ahora bien, para aclarar aún más el sentido de taller que nos interesa discutir, dejamos de lado los enfoques tradicionales sobre la enseñanza y el aprendizaje que asocian al taller con el espacio físico, con la "clase", o con el seminario en la educación artística profesional y cuyos preceptos están restringidos al conocimiento proposicional e instrumental (Brockbank y McGill, 2005). De esta manera, apoyados en definiciones de mayor complejidad, como la expuesta en el párrafo antecedente, en adelante pretendemos caracterizar al taller a modo de estructura-proyecto indispensable para franquear versiones acabadas y unívocas sobre el conocimiento. Por tal motivo, optamos por la puesta en juego de prácticas reflexivas para el ensayo de ideas a través de la imagen. Como resultado, aquí sostenemos la hipótesis de que el taller puede funcionar como estrategia metodológica, es decir, *plataforma* para amalgamar conceptos, prácticas y actitudes que promuevan y conduzcan el ejercicio creativo.

Transposición didáctica y *practicum*

Por principio, revisamos dos conceptos que convergen en el taller en tanto fuente metodológica y educativa: la *transposición didáctica* (Chevallard, 1997) y el *practicum*

(Schön, 1992, 1998). Se incluyen debido a que, mediante su desenvolvimiento en el taller se visualizan, definen y reflexionan los estándares emanados de uno o varios grupos de referencia con el plan de valorar y orientar los propios logros y retrocesos implicados en el proceso formativo profesional en las artes visuales. En este sentido, no sólo son considerados los aspectos epistémicos y didácticos sobre el conocimiento sino también los factores sociales surgidos de la interacción cara a cara que permiten jerarquizar los saberes en ciertas colectividades profesionales (Domínguez, 2007).

En primer lugar, la *transposición didáctica* se centra en la recuperación del conocimiento erudito a través del conocimiento enseñado. Si el contenido de la enseñanza y el aprendizaje forman parte de un saber “desnaturalizado” o “exiliado de sus orígenes”, el proceso educativo, sobre todo en la enseñanza superior, consiste en recurrir a la lógica que dio lugar a la búsqueda y el hallazgo de ese saber por parte de una comunidad profesional específica (Chevallard, Op. Cit.). La premisa de este planteamiento, mantiene una estrecha cercanía con el enfoque pragmático de Dewey (1916, pág. 154), quien afirma que:

“... la eficiencia de los métodos que tienen éxito permanente en la educación formal (...) depende del hecho de que vuelvan al tipo de situación que causa la reflexión”.
(Citado en Brockbank y McGill, 2005, pág. 38).

Este retorno a las raíces en la construcción del conocimiento a través del proceso educativo encamina entonces a la implementación de condiciones y problemáticas similares o iguales a las que abordan los profesionales de las disciplinas en sus respectivas áreas de intervención. En estos términos, las situaciones didácticas en el taller, más que reproducir o atomizar conocimientos, ponen en marcha interrogantes para promover la búsqueda de soluciones alternativas y aplicables al campo profesional. Para ello, el taller funciona como andamiaje integrador en donde la concepción y la ejecución de la imagen requieren de una postura analítica por parte de los actores educativos y su relación con el pensar, el hacer y el actuar de la comunidad artística de referencia.

En segundo lugar, el concepto de *practicum*, afín en varios aspectos al de transposición didáctica, apunta a la emulación escolar de las habilidades, destrezas y valores desarrollados por las comunidades profesionales en contextos y situaciones particulares por medio de la reflexión. Schön, (1992, 1998) plantea que el *practicum* consiste en disponer al

estudiante hacia el descubrimiento de las zonas de la práctica donde los presupuestos de la racionalidad instrumental de la profesión agotan sus posibilidades para explicar –y actuar de manera crítica sobre– la realidad.

Este autor propone que el proceso educativo en la enseñanza superior “debe”, por principio, franquear la racionalidad técnica característica del positivismo, basada en validar la teoría mediante la práctica en menoscabo de la praxis y el sentido crítico para el ejercicio profesional. En consecuencia, Schön se decanta por el tránsito desde la racionalidad técnica hacia la racionalidad práctica y la racionalidad crítica para poder alcanzar un desenvolvimiento reflexivo de la profesión.

Con el propósito de ahondar en ese proceso de transición, en torno a las formas de racionalidad a las que históricamente se han ceñido los modelos de formación profesional, Torre, Delgadillo, y Navarro (2014) explican los tres tipos de racionalidad, los cuales cristalizan constructos filosóficos, sociales y culturales en el régimen de la escolarización del conocimiento. De esta manera y en primer lugar, sobre la *racionalidad crítica* los autores argumentan, que:

...el conocimiento tiene su fuente en la *praxis*, síntesis de teoría y práctica. El conocimiento es construido a través del trabajo creativo dentro de un marco ideológico que busca llevar a la sociedad su desarrollo a través de un proceso *crítico*. La *racionalidad crítica* busca en la reflexión, encontrar el alcance de las acciones de la práctica en la realidad social.

(...) Este enfoque parte de la idea de transformar la realidad, así como que cada una de las acciones del profesionista debe tener en cuenta el plano ético y social.

(...) Los profesionistas “deben” encaminar sus acciones hacia el cambio social. El conocimiento que producen no debe quedarse únicamente en el aspecto profesional, sino llevarse al plano político: a la construcción de una sociedad racional y democrática. (pp. 53-54. Los subrayados son del original).

Por otra parte, respecto a la *racionalidad práctica*, Torre, Delgadillo, y Navarro (Op. cit.), afirman que ésta contrasta con la *racionalidad técnica* por cuanto la primera construye el conocimiento en la acción y, la segunda, como se apuntó líneas arriba, desde la comprobación de la teoría a través de la intervención con los objetos mediante la adopción

de una postura pretendidamente “neutral” u “objetiva” propensa a eximir al profesional de decisiones éticas y políticas. En este sentido, acerca de la diferencia entre la racionalidad técnica y la racionalidad práctica, pormenorizan que:

Mientras en el enfoque de *racionalidad técnica* la práctica es el espacio para aplicar lo aprendido en la formación teórica (la teoría es la fuente de conocimiento y los hechos son los que le proporcionan material para desarrollar conocimiento), en el enfoque de *racionalidad práctica* la teoría es sólo herramienta y es la reflexión el medio principal para producir conocimiento: *conocimiento desde la acción*. Este conocimiento aparece por medio de la reflexión desde la acción.

La *reflexión* se genera mientras se actúa, se piensa y se encamina la práctica profesional en el momento en que sucede. Esta *reflexión* supone un nuevo nivel de conocimiento, un metaconocimiento que nos permite conocer la acción y tomar decisiones de manera consciente. (pág. 57. Los subrayados son del original).

De los argumentos anteriores se concluye que el conocer y reflexionar en, sobre y acerca de la acción implica entonces incorporar una racionalidad tanto práctica como crítica. Por medio de la acción los conceptos se generan, acomodan o reelaboran para acceder a una esfera cualitativa sobre la realidad asumiendo las derivaciones de ese actuar y pensar con otros en el mundo. Pero ¿cómo se manifiesta esta singularidad en el campo profesional de las artes visuales? ¿Qué características posee el desenvolvimiento de una práctica reflexiva en ese contexto? ¿Qué papel juegan quienes la personifican?

Respecto a la aplicación de la reflexión en espacios destinados a la formación artística profesional, Torres (2004) ha analizado el modo en que se genera este proceso reflexivo en un centro de educación superior en México. Al referirse a la relación con los profesores y su papel de guías, la autora llama a los estudiantes de arte “prácticos que aprenden de un practicante” (el maestro). En lo relatado por Torres, se puede advertir que las relaciones de enseñanza y aprendizaje surgen por medio de condiciones de interacción más próximas a las que se suscitan en un taller que aquellas que acontecen en las aulas, donde se abordan contenidos teóricos con menores posibilidades prácticas. Así, sobre algunas de las principales características en la aplicación de un *practicum* dentro de esos espacios escolares, afirma que:

El aprendizaje de los estudiantes de arte se da por una suerte de combinación entre aprender haciendo –ese conocimiento no es necesariamente consciente–; es decir, realizan una forma simulada, parcial, que está respaldada por un sujeto que está experimentado en tal práctica; y al mismo tiempo, el estudiante tiene que practicar, ser él y su hacer. Los maestros de estos estudiantes poseen una calidad de demostrar, aconsejar, plantear problemas y ser críticos ante su discípulo. Es decir, el alumno aprende acompañado y efectúa la reflexión sobre la acción; la función del profesor es indicar aquellas zonas indeterminadas de la práctica, esas zonas que sólo puede predecir el practicante. Podemos afirmar que el profesor ayuda a aprender los cánones. Pero de igual forma insta a la búsqueda de soluciones o replanteamientos allí donde las categorías formales o la racionalidad técnica fracasan. (pp. 102-103).

Otros trabajos (López y Miguel, 2012), igualmente ponen de relieve la afinidad de los fundamentos de la práctica reflexiva con los objetivos y dinámicas que subyacen en distintas áreas curriculares para la formación profesional en las artes, en especial los talleres. De hecho, la literatura en el campo de la práctica reflexiva, recurre con frecuencia a ejemplos emanados de modelos de la educación artística en el nivel superior. Entre los ejemplos aludidos se encuentra el taller y el estudio. Esto permite confirmar que, bajo determinadas circunstancias de interacción didáctica y estructuras curriculares, potencialmente el taller puede ser un espacio privilegiado para la activación de la racionalidad práctica y crítica –además de la racionalidad técnica– mediante la reflexión y donde se confiere a los participantes el papel de sujetos. De este aspecto nos ocupamos más adelante.

Taller y praxis

En este apartado y apoyados en lo expuesto hasta el momento, abordamos la idoneidad que tiene el taller para fusionar la teoría con la práctica. Con este propósito atendemos las

premisas planteadas por Acha (2001) a manera de punto de partida para exponer algunos atributos medulares del taller en la formación del productor artístico profesional. Al respecto, se describen los conceptos sobre *la teorización de las prácticas y la práctica de las teorías* como un par dialéctico en la elaboración de conceptos visuales y su desarrollo a profundidad a través del estudio y el incremento de los niveles de concentración necesarios para depurar formas e ideas.

Precursor en el análisis sobre los procesos de producción, distribución y consumo de las artes plásticas en México en particular, y de América Latina en general, Acha concibe la inclusión de la historia del arte y la teoría crítica del arte como bases educacionales del profesional para *teorizar las prácticas y pragmatizar las teorías*. En el primer caso, sostiene que:

Teorizar las prácticas significa (...) conocer y dar a conocer las intimidades sensitivas y mentales de las actividades sensoriales (manuales y corporales), para que el aprendiz pueda tomar conciencia de lo que está sucediendo en su interior cuando hace algo con sus manos (o su cuerpo) y sea capaz de influir sobre ellas, liberándolas del azar y de los caprichos de la irracionalidad. Aquí estamos recurriendo al alumno integral, esto es, yendo más allá del trabajo simple de las manos, por ser compleja la totalidad que les respalda. Al mismo tiempo que las manos o el cuerpo intervienen otros sentidos, la sensibilidad, la mente y la fantasía. (Pág. 126. Los subrayados son nuestros).

En la primera oración de la cita, se destaca la toma de conciencia del estudiante sobre lo que lleva a cabo en torno a la producción de imágenes. No es un “hacer por hacer”. Allí, la *conciencia* se diferencia de la labor fortuita y mecanizada y, en cambio, confiere a la actividad componentes volitivos, es decir, intencionales que sustentan y definen el desarrollo del trabajo. La voluntad se torna en finalidad, lo cual entraña a un sujeto activo que evalúa sus acciones para, de ser preciso, adecuarlas o reorientarlas. De modo complementario, el segundo enunciado de la cita alude a la integralidad del estudiante por cuanto éste incorpora de manera sustancial y deliberada en su hacer distintos conocimientos interdependientes relacionados con conceptos, hechos, y datos. Aunado a esto, la integralidad incorpora la disposición para imaginar posibilidades mediante un proceder creativo.

Tocante a la *pragmatización de las teorías*, Acha (Op. cit.) observa ausencias de contenido práctico en “los cursos teóricos” o, si se prefiere, desfases respecto a la vinculación entre lo teórico y lo práctico, como si se tratara de una dicotomía difícil de conciliar según la preponderancia de cierto tipo de saber modelado por determinadas circunstancias pedagógicas y didácticas involucradas en su enseñanza. Sin embargo, finalmente reconoce que el efecto de simbiosis entre teoría y práctica, o en su terminología: la pragmatización de las teorías, surte efecto o tiene lugar “*en las prácticas*”.

Esta interrelación de teoría y práctica (...) también es viable en los cursos teóricos si les buscamos sus aspectos prácticos y los aplicamos, búsqueda titulada “pragmatización” (...). Si los cursos prácticos y los teóricos se vinculan entre sí, es por yuxtaposición o sucesión de efectos retardados e indirectos. Verdaderamente, se complementan en las prácticas mismas. (Pág. 137)

La afirmación final corrobora que el conocimiento surge cuando los conceptos adquieren cuerpo a partir de la experiencia y desde ésta. “Las prácticas” a las que alude el autor no se limitan a ilustrar una teoría por medio, en el caso de las artes visuales, la elaboración de imágenes. Su alcance es similar a la manera en la que se hace un uso integrador y complejo del conocimiento en la vida cotidiana y profesional, a diferencia de su tratamiento simplificado y parcelario en el entorno académico. No obstante, a las prácticas aludidas por el autor las distingue su carácter profesionalizante, es decir, son más próximas al modo en el que opera un productor visual en activo bajo un marco artístico y social concreto.

Además, la referencia a la complementación de práctica y teoría reitera el papel de la producción para interrelacionar conocimientos de distinto orden, pues afirma que la finalidad de la pragmatización “estriba en enseñar a pensar las cuestiones artísticas, mediante prácticas de conceptualizar o idear las cosas y fenómenos observados en las artes, *poniendo énfasis en la producción*, pero sin descuidar los mecanismos de la distribución ni los del consumo, y sin dejar de adquirir informaciones de las principales conceptualizaciones e ideaciones hasta ahora elaboradas por los teóricos” (Pág. 142. Los subrayados son nuestros).

En esta pragmatización de las teorías el taller es ponderado como un escenario donde se articulan los distintos elementos de la profesionalidad prescritos curricularmente y

modelados a través de las prácticas educativas. A partir de este enfoque, pragmatizar las teorías no consiste tanto en la realización de una actividad simple centrada en la producción de un objeto, sino en un hacer que vincula razonamientos sobre los cánones históricamente construidos y que, en medio de la acción crítica e intencionada en el taller, posibilita reformular o subvertir la normatividad inicial aplicable para situarla en un contexto más amplio y actualizado. De ahí que reiteremos en este trabajo la idoneidad que posee el taller para hacer efectivo un acto que amalgama conocimientos, capacidades y valores del profesional de las artes visuales.

Como síntesis de lo expuesto anteriormente, respecto a los modelos de creación artística, Acha advierte sobre el necesario desarrollo de *aptitudes* y *actitudes* para sistematizar el trabajo del productor visual (pp. 71-82). En cuanto a las *aptitudes*, se refiere a los estándares formales, clasificados en *Buena calidad* y *Expresión*. La *Buena calidad* se apoya en las bases: a) *biológica*, que consiste en la adaptación del producto artístico a la escala humana; y b) *específica*, característica del medio o sub disciplina y congruente con sus principios, medios y fines. Las versiones de la buena calidad se integran por el acabado perfecto, la armonía, la utilidad práctica y la belleza antropomórfica. En torno a la *Expresión*, afirma que sus versiones son la renovación, la ampliación tendencial, y la ruptura radical o epistemológica.

En relación con las *actitudes*, explica que están destinadas a la búsqueda de la *Innovación*. Manifiesta que “la calidad constituye una contribución al arte proveniente del mismo arte. La innovación (...) viene trasladada al arte desde algún terreno ajeno al arte; traslado más difícil de lograr que la buena calidad” (pág. 79). Asimismo agrega que existen las renovaciones *tangibles*, referidas a los medios, y las *intangibles*, orientadas a reorganizar tácticas y estrategias a partir de encuadres importados desde distintos campos del conocimiento. El autor concluye que, si bien la buena calidad, la expresión y la innovación son parte de las aptitudes y las actitudes aprendidas en la formación profesional, su conocimiento no garantiza que el estudiante logre la excelencia; ésta obedece a otros factores de orden personal inherentes a la vocación o, en términos de Gardner (1997, pág. 111), es un terreno donde “entran en juego los rasgos de la personalidad y el carácter”.

En resumen, de lo dicho en esta sección se desprende que la educación de las aptitudes y las actitudes, así como sus preceptos, mecanismos y propósitos en la producción visual, funcionan como los principales ejes para la conjunción intencional de diversos contenidos en vías de lograr una praxis artística en el taller, por ser un escenario que promueve la profesionalización; es decir, sus objetivos se aglutinan en torno a la generación de conocimiento desde un rol activo por parte del profesor y los estudiantes y no a partir de la reproducción pasiva de postulados prescritos, cual puede ser el caso de otros formatos educativos. Sin embargo ¿Qué vía es la idónea para esta profesionalización en la construcción de sentido a través de la imagen? Consideramos que un camino susceptible es por medio de la *reflexión*. En el próximo apartado abordamos este concepto y su acoplamiento con el taller.

Práctica reflexiva como estrategia de producción

Mediante una revisión general del concepto de pensamiento reflexivo ideado por Dewey (2007) en la esfera del pragmatismo, se plantea la interacción pedagógica en el taller como una experiencia intersubjetiva “desde la acción” en la que, a través de las relaciones cara a cara, se cuestiona y problematiza la experiencia cotidiana en la producción de imágenes y sus derivaciones en la generación de sentido.

A partir de este encuadre, exponemos cómo la construcción de conocimiento transita de las fórmulas temáticas y procesuales características de “lo dado” hacia la negociación de posibilidades y significados indeterminados dentro del proceso de elaboración de imágenes y el contexto en el que se diseminan. Así, se refiere el papel que desempeñan los participantes del acto educativo dentro del taller y la manera en la que el contenido se tensa en esa relación al ensayar posibilidades para problematizar las reglas y los principios preliminares.

En el texto *Cómo pensamos*, obra que se ha convertido en referente obligado para autores del movimiento llamado “docencia reflexiva”, Dewey expone las características de lo que denomina *pensamiento reflexivo* y su relación con la enseñanza y el aprendizaje. Diferencia este tipo de pensamiento de otras formas espontáneas o no intencionadas de pensar. Para él, el pensamiento deriva de un pre-judicio, de la incertidumbre que produce la capacidad de

sorprenderse ante lo habitual, lo conocido. Por tanto, incertidumbre y perplejidad son el basamento sobre el cual se construye la reflexión; la experiencia trasciende como un componente primordial para poner bajo análisis los conceptos antecedentes:

El pensamiento tiene su arranque en una situación que muy bien podría denominarse bifurcación de caminos, en una situación ambigua, que presenta un dilema, que propone alternativas. En tanto nuestra civilización pasa insensiblemente de una cosa a otra, o en tanto permitimos a la imaginación alimentar fantasías a su antojo, no se apela a la reflexión. Sin embargo, la dificultad o la obstrucción del camino que conduce a una creencia nos impone una pausa. (pág. 29).

La incertidumbre puede dar paso a la investigación, a profundizar sobre alguna situación que inicialmente resulta familiar y extraña a la vez. A decir de Dewey (2007, pág. 29), “el origen del pensamiento se encuentra en una perplejidad, una confusión, una duda. El pensamiento no es una cuestión de combustión espontánea; no se produce sólo sobre ‘principios generales’. Algo debe provocarlo y evocarlo”. De esta manera, la condición primaria para iniciar un proceso auténticamente reflexivo es la *perplejidad*, al ser la disposición para el asombro o la inconformidad ante una idea hasta el momento aceptada por sentido común o históricamente dada por “cierta”. Creencias, hábitos y tradiciones forman el material proveniente de la experiencia con potencial para convertirse en objeto de estudio. Aquí la reflexión media el trabajo para establecer objetivos y emprender caminos para esclarecer el dilema.

A partir de ese sitio, hecho o idea dentro de la experiencia que se enrarece por motivo de la curiosidad, el pensamiento se organiza de tal forma que identifica y prueba paulatinamente opciones que ayuden a desenmarañar una situación-problema. En este sentido, al identificar los valores del pensamiento reflexivo, Dewey (pp. 33-35), sostiene que el pensamiento nos capacita para actuar de manera intencional al tiempo que nos provee de elementos para significar y anticipar la realidad. No obstante, el autor advierte que pueden existir formas erróneas de pensamiento caracterizadas por la divagación, la negligencia, el miedo o el sectarismo. Más adelante, para evitar las consecuencias del pensamiento

mecanicista y errático, se refiere a las *actitudes* necesarias para el fomento del pensamiento reflexivo, a saber:

- a) *Mentalidad abierta*. Esta actitud puede definirse como carencia de prejuicios, de partidismo y cualquier hábito que limite la mente y le impida considerar nuevos problemas y asumir nuevas ideas (...).
- b) *Entusiasmo*. Cuando alguien se interesa vigorosamente por algún objeto o alguna causa, se lanza a ello; y lo hace, como solemos decir, ‘de todo corazón’ (...). La importancia de esta actitud y rasgo del carácter se reconoce en general en las cuestiones de índole práctica o moral (...).
- c) *Responsabilidad*. (...) Ser intelectualmente responsable quiere decir considerar las consecuencias de un paso proyectado; significa tener la voluntad de adoptar esas consecuencias cuando se desprendan razonablemente de cualquier posición asumida previamente. (pp. 45-46. Los subrayados son del original).

De acuerdo con Serrano (2007, pág. 8), estas actitudes resaltadas por Dewey denotan la naturaleza social del pensamiento, ya que “Dewey es atento en señalar que la reflexión tiene como parámetro lo que socialmente es importante. Sostiene que no cualquier creencia es válida para nutrir el pensamiento reflexivo. La reflexión tiene en mira la coexistencia con los otros pues el pensamiento es intersticio de lo individual y lo social. No hay pensamiento que nazca de la nada cuyo origen no sea la relación con los otros”. Visto así, el pensamiento y sus productos tienen su génesis por medio de la negociación de significados y bajo estrategias validadas en un proceso intersubjetivo. La transición de lo conocido a lo desconocido engloba un entramado de relaciones sociales custodiadas por la apertura mental, el entusiasmo y la responsabilidad a través de caminos de reflexión diversos, aunque no carentes de rigor.

Exento de una postura impositiva, categórica o reduccionista, Dewey (2007) escribe que los trayectos para la reflexión, consisten en: a) un estado de perplejidad; b) la recolección o generación de evidencias; y c) la adopción de un encuadre sistémico que, en colaboración con otros, permita validar o re-conceptualizar los datos. En torno a la metodología propuesta por Dewey, Serrano (Op. Cit., pág. 10), sintetiza que:

[Dewey] propone dos tipos de variaciones metodológicas: *control de los datos y evidencia*; [y] *control de razonamiento y conceptos*. El *primero* se refiere a la recolección de datos como condición para la producción de un método sistemático en el que las evidencias recabadas sean relevantes, estén en conexión con la situación que ve nacer la duda (...). La *segunda variación* (...) es sobre la inserción de las evidencias conseguidas en un sistema de pensamiento (...). Los individuos tienen que hacerse responsables desde el camino que va desde la perplejidad, el desarrollo de evidencias y la búsqueda de estabilidad del pensamiento. El aval de este momento es la exposición ante los otros del camino de reflexión recorrido. (Los subrayados son nuestros).

Tratando de recuperar lo descrito sobre el pensamiento reflexivo e identificar su utilidad para los fines de la praxis en el taller, consideramos que es posible adoptar una perspectiva conceptual de este tipo dentro de los procesos de producción visual puesto que, las imágenes, al igual que otras formas de objetivación de la experiencia humana, surgen de tradiciones sobre las cuales los sujetos basan su hacer y, a través del fomento de actitudes y aptitudes críticas en la actividad profesional, están en posibilidades de subvertir o actualizar esos códigos heredados.

En el taller, el papel que desempeñan profesor y estudiantes incluye la toma de conciencia sobre la tradición, el pre-juicio y las zonas de interés individual y social como componentes iniciales para una práctica reflexiva. La ruta para la búsqueda o el desarrollo de evidencias consiste en la elaboración de variantes en los planos comunicativos (semántico, sintáctico, o pragmático) que se ajusten a la naturaleza de la duda y los fines de la indagación. Esta búsqueda no se emprende en solitario sino en colaboración con otros que, en calidad de implicados en un sistema simbólico, comparten preocupaciones similares para esclarecer incertidumbres. Las imágenes sólo son significativas en tanto tienen valía para quienes las producen y aprecian. Este valor supone la objetivación de la experiencia, es decir, en la posibilidad de hacer inteligibles los procesos y hallazgos a través del lenguaje dentro de una comunidad (Berger y Luckmann, 2003).

Esta última aseveración permite diferenciar claramente la producción inserta en un régimen de racionalidad técnica -como en los espacios caracterizados por ponderar las destrezas manuales e ilustrar temas o teorías sin reflexionar sobre la naturaleza de la experiencia-, de

aquellos en los que la producción se guía por la integración de la racionalidad técnica, práctica y crítica y se basa en premisas en donde lo formal es apenas un depósito de la praxis que se acompaña de la escritura para participar la comprensión obtenida y discutirla, ajustarla con otros. En la noción de taller que proponemos, la reflexión -tal como se mostró en este apartado-, los participantes conforman un *ethos* dispuesto y capaz de recuperar y reformular la tradición. Sólo así, por medio de la reflexión y su incorporación en las estructuras para la interacción educativa, se puede aludir al taller como plataforma para la generación de sentido a través de la imagen.

Contrato de aprendizaje y desplazamiento creativo

En diferentes momentos de esta comunicación hemos recurrido indistintamente a términos como “generación de sentido”, “subversión de códigos”, “reformulación de saberes estabilizados”, o “el tránsito de lo conocido a lo desconocido”, y cabe aquí la aclaración de que lo que pretendemos sintetizar con su mención, de acuerdo con nuestro interés dentro de la producción artística, es el *desplazamiento creativo*. Entendemos esta expresión como la ampliación de límites lograda por los sujetos en torno a la comprensión y las posibilidades de acción respecto a la realidad; una capacidad para cuestionar el saber recibido y la disposición para, mediante la producción visual, establecer relaciones entre distintos campos de conocimiento que posibiliten una comprensión nueva y socialmente significativa sobre una cuestión particular.

Apoyados en lo dicho hasta ahora, nos preguntamos ¿Qué estrategia didáctica se necesita para fomentar el desplazamiento creativo? ¿Cuáles saberes se involucran en su desarrollo? ¿Cómo se manifiesta su presencia y desenvolvimiento? En cuanto a la primera pregunta consideramos al *contrato de aprendizaje* la estrategia didáctica más apropiada para orientar el desplazamiento creativo. A grandes rasgos, esta modalidad se orienta al impulso del estudio y el trabajo autónomo del estudiante bajo acuerdos y compromisos entre el profesor y el estudiante. De Miguel *et. al.* (2006), definen al contrato de aprendizaje como:

Un acuerdo (...) entre el profesor (...) y el estudiante que detalla sus expectativas: qué va a aprender, cómo se va a hacer el seguimiento (...), el periodo de tiempo que

establece y los criterios de evaluación a ser usados para juzgar cómo completó su aprendizaje (...).

Con frecuencia incluye la elaboración del portafolio como evidencia del proceso de aprendizaje y como recurso de evaluación (...). El portafolio (...) es, según Shulman (1999: 35), *la historia documental estructurada de un conjunto (...) de desempeños que han recibido preparación y tutoría, y adopta la forma de muestras de trabajo del estudiante que sólo alcanzan realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación.* (Pág. 106. Los subrayados son del original).

En el contrato individual de aprendizaje se promueve la autorregulación, el diálogo focalizado y la maduración profesional a partir de las constantes establecidas de forma diferenciada por cada estudiante con base en sus intereses. En este proceso destaca el acuerdo de objetivos y metas para delimitar avances, cambios y mejoras. Además, acentúa la función de los interlocutores para cuestionar y movilizar los presupuestos iniciales mediante la triangulación de perspectivas temáticas, teóricas e instrumentales. En su aplicación, se apela al incremento de la autonomía en el estudiante para la toma de decisiones mediante la orientación de pares con mayor conocimiento conducidas por el diseño de situaciones de aprendizaje que representen retos para los involucrados.

Por otra parte, en torno a las dos últimas preguntas planteadas al principio, de modo resumido adoptamos algunos planteamientos de Brockbank y McGill (2005) acerca del aprendizaje reflexivo en la educación superior. Estos autores (pág. 38), reiteran como elementos esenciales del aprendizaje las fases formuladas por Dewey (2007) con motivo del pensamiento reflexivo: la experiencia, los datos para la reflexión, las ideas, y la fijación de lo aprendido. En referencia a Bloom (1956, 1964), insisten en incluir en la educación los tres dominios del aprendizaje: cognitivo (saber), conativo (hacer), y afectivo (sentimiento). Brockbank y McGill (Op. cit.), sostienen también que es indispensable hacer de las emociones (aprendizaje afectivo) el combustible para conducir el cierre de brechas entre el aprendizaje de bucle sencillo (o superficial) y el aprendizaje de doble bucle (o profundo).

Argumentan (pp. 58-59), que el *aprendizaje de bucle sencillo* se integra por prueba, experiencia, reflexión y generalización; el *aprendizaje de doble bucle*, abarca los componentes del bucle sencillo y, a partir de la reflexión y la carga emotiva, puede detonar

la comprensión nueva, el saber emergente, y el cambio de paradigma. De esta manera, dicen, el aprendizaje superficial “deja intactos los valores y las teorías subyacentes”; y, en el aprendizaje profundo, “se cuestionan las premisas y se modifican los valores subyacentes”. Apegados a este planteamiento, deducimos entonces que el aprendizaje de doble bucle animado por las actitudes es el componente que puede dar cuenta de lo que llamamos desplazamiento creativo dentro del taller.

Como es sabido, el contenido emotivo o actitudinal que activa el “deseo de saber” nunca ha sido ajeno para el campo profesional de las artes visuales, aunque a veces no se considere su inclusión en el desarrollo curricular. Para concluir, vale aquí citar un ejemplo de la importancia de las emociones para el logro de los desplazamientos creativos impulsados por plataformas metodológicas como el taller. Evia (2013), aborda la relevancia de las emociones para el ejercicio creativo en las artes, en lo general, y las artes visuales, en particular, y escribe que:

Los estudiantes de arte se acercan a los materiales para -en interacción con su contexto, su cuerpo, su historia- *modificar los códigos y las estructuras a las que quizás ya nos hemos acostumbrado*. Por lo tanto, así como existe una individualidad, no podemos negar la *acción que nace de la voluntad de generar nuevos enlaces, vínculos, conexiones novedosas que transformen el entorno o nuestra visión del mismo (...)*.

La historia del arte está escrita a partir de rupturas, de nuevas metáforas de artistas que transformaron el arte y su entorno, donde (...) *las emociones juegan un papel fundamental, pero también el cuerpo (...)*.

Los estudiantes de artes visuales, deben pues, poder *acercarse a los materiales con toda la integridad de la que son capaces, con todo su cuerpo, sus emociones, sus ideas, sus deseos, su razón*, para desde ahí, como diría Freire romper su silencio y encontrar su propia voz para transformar la realidad. (pp. 70-71. Los subrayados son nuestros).

En resumen, consideramos importante la toma en cuenta del desarrollo de los tres dominios del aprendizaje aludidos para su desenvolvimiento en el taller, así como la adopción del

contrato de aprendizaje como estrategia didáctica para realizar el acompañamiento y seguimiento puntual de cada estudiante a fin de potenciar su mentalidad abierta, su entusiasmo y su compromiso para el proceso de desplazamiento sobre el que hemos ahondado en esta última sección.

Conclusiones

En este texto hemos tratado de exponer algunos ejes que consideramos importantes en la discusión relacionada con las características del taller como estrategia metodológica para la generación de sentido a través de la imagen. Definimos al taller a manera de plataforma estratégica para el desarrollo de ideas más que como espacio físico destinado a la producción, con énfasis en un modelo de educación integral. Discutimos conceptos ligados a la orientación profesional y disciplinaria del taller conducida por el *practicum* y la transposición didáctica con base en la atención de la racionalidad instrumental, práctica y crítica. Asimismo, planeamos al taller como un concepto educativo fundamentado en la *praxis* y cuyos objetivos se organizan en torno al impulso de aptitudes y actitudes para la consecución de la buena calidad, la expresión y la innovación.

Pudimos también recuperar algunas nociones centrales sobre el pensamiento reflexivo y su utilidad para los propósitos formativos y productivos del taller. Puntualmente, encontramos planteamientos sobre las fases en las que se organiza el pensamiento reflexivo al igual que las actitudes necesarias para su inclusión en la educación del productor visual. A la par, destacamos los dominios del aprendizaje que conforman el edificio educativo tendiente a favorecer el aprendizaje profundo o de doble bucle. Sobre ese punto se ponderó el papel del contenido emocional para cuestionar conceptos y arribar a nuevas comprensiones permitiendo el desplazamiento creativo.

Por último, en una etapa posterior al presente trabajo, y en torno a los modelos de evaluación de los procesos y los resultados de la tarea académica en el taller relacionados con los desplazamientos creativos, consideramos necesario esbozar el diseño de un instrumento que apoye para dar cuenta del desplazamiento creativo experimentado por el

estudiante-productor en el desenvolvimiento de su proyecto. Esto incluye la necesidad de adoptar un andamiaje epistémico que contemple la incorporación de problemáticas multi e interdisciplinarias, para inducir la producción de imágenes hacia posibilidades originalmente imprevistas, y dar lugar a soluciones que incrementen los niveles de racionalidad acerca de las actividades efectuadas.

Fuentes de consulta

Acha, J. (2001). *Educación artística escolar y profesional*. México: Trillas.

Berger, P., y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Brockbank, A., y McGill, I. (2005). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.

Chevallard, Y. (1997). *La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

De Miguel, M. et. al. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

Diccionario de la Lengua Española (2017). Real Academia Española. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=Z0iszoy|Z0iu4As>

Domínguez, S. (2007). *La construcción social-escolar del producto artístico: tradición, imitación y creación de lo nuevo*. México: IX CNIE.

Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós.

Evia, D. (2013). *Emoción y transformación educativa en las artes visuales*. (pp. 61-72).

Recuperado de: <https://avinvestigacion.files.wordpress.com/2013/02/avi-02-6-evia.pdf>

Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*.

Buenos Aires: Paidós.

López, E., y Miguel, J. (2012). *El Prácticum primero. Educación reflexiva y colaborativa*

en música y diseño. En *Educació i Xarxa EIX*, nº 6, p. 25-29. Revista EIX, Colegio de Pedagogos de Cataluña (COPEC).

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

----- (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Serrano, J. (2007). *Una vuelta a los orígenes de la práctica reflexiva en educación*.

México: CNIE.

Torre, A., Delgadillo, V., y Navarro, J. (2014). *Proceso de formación para la práctica*

docente reflexiva. México: Secretaría de Educación de Jalisco.

Torres, R. (2004). *La construcción de espacios reflexivos y prácticos en la formación de los*

profesionales de las artes. En AA. VV. (2004). *Interdisciplina, escuela y arte* (Antología, Tomo I). México: Conaculta.