

LA RECUPERACIÓN DE LA SENSIBILIDAD, EL SILENCIO Y LA REFLEXIÓN PARA APRENDER A DISEÑAR

MARÍA GUADALUPE NEVE ARIZA

UNIVERSIDAD MADERO

LUIS CARLOS HERRERA GUTIÉRREZ DE VELASCO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA AZCAPOTZALCO UAM

RESUMEN: Las características de la modernidad líquida que prevalecen en la juventud actual hacen cada día más difícil el desarrollo de la sensibilidad y la reflexión necesarias para diseñar, lo cual se agrava con el uso de los medios digitales, debido a que entorpecen la atención y la concentración en los alumnos. Como respuesta al predominio del uso de recursos digitales en diseño gráfico, la incorporación de asignaturas de las artes plásticas tradicionales al currículo de la licenciatura en diseño gráfico ha funcionado bien como estrategia para recuperar la sensibilidad, el silencio y la reflexión necesarios para realizar adecuadamente el proceso de diseño. Si

bien ha sido un proceso complicado en su implantación, sí ha logrado mejorarse la calidad de los resultados de diseño generados por los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: ARTES PLÁSTICAS, CURRÍCULO, DISEÑO GRÁFICO, EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Introducción

La sensibilidad artística, el silencio y la reflexión son atributos que tienen un inmenso valor en el desarrollo personal de los alumnos, pero son cada vez más difíciles de trabajar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes actuales. En esta ponencia se explica como la inclusión de asignaturas artísticas al currículo de la licenciatura en diseño gráfico ha favorecido la recuperación de la sensibilidad y la reflexión en el desarrollo del proceso de diseño.

El aprendizaje del diseño en la época de la liquidez

En el ámbito educativo es cada día más evidente la incapacidad de los niños y jóvenes para concentrarse, reflexionar, comprometerse, organizarse, solidarizarse e interesarse por lo que harán a futuro. En educación superior, los estudiantes de diseño gráfico no son la excepción y presentan, además de lo anterior, problemas de atención que perjudican el desarrollo de un proceso de diseño que es introspectivo y reflexivo por naturaleza. Mientras diseñan, es común verlos utilizar las redes sociales, jugar con sus teléfonos inteligentes, escuchar música, consultar páginas web y platicar con sus compañeros; probablemente, en algún momento, los alumnos escuchan las indicaciones del profesor y piensan en lo que debe integrar el objeto de diseño que están construyendo. Son jóvenes que viven y se desenvuelven en lo que Zygmunt Bauman denomina la *modernidad líquida*, cuyos principios se contraponen a la sensibilidad y reflexión necesarias para la experimentación y conceptualización para realizar adecuadamente el proceso de diseño.

Bauman (2004) explica que la modernidad líquida es una figura del cambio y de la transitoriedad. Es un tiempo sin certezas en el que prevalece la cultura laboral de la flexibilidad, la incertidumbre y la contradicción. Es una época que confronta a las estructuras sólidas, estables y perdurables del pasado con la fluidez de la constante transformación, desregulación y flexibilización.

El concepto de liquidez se traduce en los jóvenes en el síndrome de la impaciencia y en la consecuente búsqueda de la satisfacción instantánea, donde esperar se ha convertido no sólo en algo intolerable sino en un signo de inferioridad. Por ejemplo, Bauman (2007) comenta que la mayoría de los niños estadounidenses ya considera agobiante el esfuerzo que implica pelar y exprimir una naranja para hacer un jugo, porque ahora es preferible beber uno envasado. El síndrome de la impaciencia considera que el tiempo es un fastidio y una contrariedad. ¿Cómo lograr que un estudiante se detenga a pensar en lo que está diseñando para experimentar con sus materiales, para regresar en el proceso creativo, para realizar ajustes al diseño o para reflexionar sobre la pertinencia de su propuesta de diseño?

En una línea de pensamiento similar a la de Bauman, Mardones (2002) expone que la cultura occidental actual incita a «hacer cosas» sin descanso; aún el ocio debe llenarse de actividad. Paradójicamente, en tal sociedad se le exige a cada individuo la tarea de tener

un mundo propio, creencias propias, sentido propio y valores propios. En una sociedad inevitablemente pluralista es preciso elegir y, al mismo tiempo, construir una vida propia.

Ya no se puede vivir de la repetición o el seguimiento de una tradición, de un estilo de vida y valores probado: hoy hay que construir la vida personal de una forma original y única, experimental. A todos, especialmente a los jóvenes, se les propone la tarea de «ser uno mismo» en el sentido propio e irreplicable. Estamos condenados a la biografía, al peregrinaje de la identidad personal. Hay que construir un relato biográfico que responda al querer hacerse uno mismo (Mardones, 2002, p. 2).

El autor comenta que los jóvenes, por lo tanto, tienen la difícil tarea de construirse una biografía en medio del ruido, es decir, en medio de la sobre-estimulación de los *mass media*, del escaso tiempo libre para reflexionar sobre el sentido de su existencia, porque aún el ocio está comprometido por el consumismo y por las exigencias culturales.

Ante tal problema lo que debe mediar es la educación y, en términos de Mardones, lo que hace falta es educar a los jóvenes en la cultura del silencio. Un silencio en el que pueda mediar para construir el sentido de la vida, de la libertad abierta en un momento multicultural y la formación de individuos responsables, solidarios y tolerantes.

Resulta evidente que para lograr ese tipo de individuos es necesario tener una clase similar de profesores, hombres y mujeres que encarnen estilos de vida, ideales, modos de realización humana, relatos biográficos de carne y hueso, a pesar de vivir también inmersos en la sociedad del ruido y la liquidez.

Los docentes contemporáneos se enfrentan al problema de mediar la educación para una generación de jóvenes sobre-estimulados que se caracterizan, entre otras cosas, por presentar problemas de atención, por la urgencia de adquirir recetas que les permitan salir del paso con rapidez, por problemas emocionales producto de la desintegración familiar y por la consecuente desorientación en la búsqueda del sentido de sus vidas. Estos docentes, según Perrenoud (1999), «actúan en la urgencia y deciden en la incertidumbre». *Actuar en la urgencia* es actuar sin tener tiempo para pensar, para medir los pros y los contras, para regresar a las obras de referencia, para rodearse de consejeros, para alentar el paso con el fin de identificar mejor los parámetros de la situación y analizar mejor las posibilidades de acción. *Decidir en la incertidumbre* es decidir cuando la razón manda el no decidir, es decidir a la manera en que se apuesta, al

feeling, porque no se dispone de bases ni de modelos de la realidad que permitan calcular el resultado.

Por lo tanto, asegura Perrenoud, en la urgencia y en la incertidumbre, una parte de los enseñantes debe tener las competencias que les permitan actuar sin saber, sin razonar y calcular del todo, pero con una cierta eficacia sobre la gestión de situaciones complejas.

Ante tales requerimientos para los profesores y ante las características de los estudiantes actuales surge inevitablemente la pregunta ¿cómo formar a los jóvenes para hacerlos capaces de construirse auténticamente una biografía propia?

Si bien esta formación debería comenzar desde la educación básica, es evidente su necesidad en todos los niveles y en todas las disciplinas. A continuación se explicarán las consideraciones y estrategias que se han implantado en la formación de diseñadores gráficos de la Universidad Madero en Puebla, lo cual puede aportar a la enseñanza y al aprendizaje en otras disciplinas.

La sensibilidad, el silencio y la reflexión en el diseño curricular de la licenciatura en diseño gráfico

La tendencia en los programas académicos actuales de diseño gráfico —en la mayoría de las instituciones de educación superior— es incrementar el uso de recursos digitales, lo que provoca que el proceso de diseño se realice con herramientas digitales en ambientes cada día más alejados del diseño tradicional. Si bien esta manera de diseñar es congruente con los requerimientos del mercado y constituye un factor obligado en la formación de los diseñadores, tiene como consecuencia un déficit en la observación, experimentación y concentración del diseñador, debido a la rapidez y sobresaturación del diseño digital.

Con el propósito de proporcionar a los estudiantes y profesores las condiciones que les permitan alentar y enriquecer los procesos de bocetaje para la generación de objetos de diseño, en el rediseño curricular de la licenciatura en diseño gráfico se incorporó un bloque de asignaturas propias de las artes plásticas tales como dibujo, pintura, cartonería, caligrafía, grabado, libro de arte y encuadernación. Estas asignaturas incorporan a la formación de los diseñadores dos componentes fundamentales: la sensibilización artística y la recuperación del silencio.

La sensibilización artística inherente a la práctica de las artes plásticas se fundamenta en que las experiencias artísticas promueven la imaginación, la atención en el uso de los sentidos, la introspección, la valoración de la persona y la naturaleza, el razonamiento y la innovación. El arte permite ser consciente de las emociones y, al cambiar la percepción del entorno, hace posible también modificar la construcción y atribución de los significados.

De esta manera, cuando un estudiante se enfrenta al proceso creativo en el contexto del arte, necesita mejorar la calidad de su observación y percepción del mundo que lo rodea, en un estado en el que naturalmente le estorbarán, por ejemplo, las redes sociales y los teléfonos inteligentes, porque el arte exige concentración y sensibilidad para notar la esencia de las cosas.

Por otra parte, en cuanto a la recuperación del silencio, el supuesto radica en que, dado que la actividad en las salas de cómputo está plagada por una serie de estímulos que mantienen al alumno inmerso en el ruido, la actividad en el taller de pintura, por ejemplo, puede constituir un espacio en el que cada estudiante, al concentrarse en sus representaciones, tenga tiempo y calma para observar lo que le rodea, sea consciente de sus sentimientos y de su identidad como persona y comience a ser capaz de plasmar no sólo lo que ve, sino lo que radica en su interior. Se trata de guiar al estudiante para que paulatinamente vaya desarrollando la capacidad para suspender el ruido exterior y se concentre en lo que está sucediendo en su ser interno.

En este rubro existen varios enfoques pedagógicos entre los que se encuentra la *pedagogía contemplativa*. Dentro de este enfoque, por ejemplo, Nelson (2006) explica que el principio de esta pedagogía radica en enseñar una actitud más que una técnica. La autora suele pedir a sus estudiantes que exploren diversas maneras de escuchar el silencio, con la esperanza de que desarrollen una actitud contemplativa y aprendan a escuchar el silencio como recurso para escribir poesía.

Nelson detalla que su meta está enfocada en encontrar estrategias de redacción que, al igual que la meditación, ayuden a sus alumnos a explotar las funciones intuitivas y creativas del hemisferio cerebral derecho. Esto implica pensar en imágenes complejas en lugar de imágenes en secuencia lineal, la capacidad de ver el todo en lugar de las partes, el aprovechar las interconexiones, correspondencias, similitudes y matices en lugar de sólo piezas lógicas y patrones lineales.

Lo anterior guarda una estrecha relación con las competencias necesarias en la formación de los diseñadores, ya que el proceso de diseño puede describirse como una intrincada sucesión de pasos para articular un discurso visual. Stolterman (2008) explica que la complejidad que experimenta el diseñador al enfrentarse a una situación de diseño es lo que caracteriza al proceso, dado que las situaciones de diseño presentan infinitas fuentes de información, requerimientos, demandas, deseos, necesidades, limitaciones y oportunidades. Se trata efectivamente de pensar en imágenes complejas, de ver el todo en lugar de las partes, de aprovechar las interconexiones, similitudes y matices. Un proceso tan complejo es difícil de aprender y, por consiguiente, es difícil de enseñar.

Stolterman (2008) explica que cuando el diseñador lidia con una situación compleja usualmente se involucra completamente con ella y actúa considerando su riqueza y complejidad. Esto implica que los diseñadores deben ser conscientes del proceso de diseño que realizan, ya que durante éste experimentan con elementos, composiciones, estrategias, técnicas y materiales, y pueden moverse hacia adelante o hacia atrás en el proceso para encontrar la mejor solución al problema de diseño planteado. Sin embargo, nada de esto puede lograrse sin el pensamiento reflexivo. En otras palabras, es necesario que exista un proceso de interiorización, de introspección, de silencio interior para poder realizar tanto un proceso creativo como racional.

El binomio intuición-razón se conjuga en el proceso de diseño y se relaciona con la experiencia estética, ya que el arte funge también como vehículo para el desarrollo del pensamiento racional y la cognición. Desde hace varias décadas, Goodman (1976) propuso la teoría de que existe una afinidad profunda y significativa entre las ciencias y las artes. El autor explica que la diferencia entre arte y ciencia no radica en las diferencias entre sentimiento y hecho, intuición e inferencia, deleite y deliberación, síntesis y análisis, sensación e intelección, pasión y acción, verdad y belleza, sino en la manera de dominar las características específicas de los símbolos. En este sentido, lo sensible y lo racional se conjugan en la construcción de conocimiento, aunque pueden separarse para su estudio en las ciencias y en las artes.

Con base en lo anteriormente expuesto, la inclusión del bloque de asignaturas artísticas al diseño curricular de la licenciatura en diseño gráfico incorpora de manera natural los componentes anteriormente explicados. Sin embargo, cabe resaltar que estos cursos son complementarios a la formación básica y disciplinar de los diseñadores, por lo que es relevante recuperar en las asignaturas de diseño las habilidades y competencias

desarrolladas en las materias artísticas. Por ejemplo, en la asignatura de *diseño de envase*, es importante que el profesor planifique los proyectos de tal manera, que los estudiantes se vean obligados a aplicar lo aprendido en las materias artísticas al desarrollo del proceso de diseño, mediante un bocetaje más extenso y conceptual, reflexiones más frecuentes y profundas, así como la consideración de un mayor número de técnicas y soluciones al problema de diseño.

Lo anterior obliga a que la división horizontal del plan de estudios esté estructurada para que existan asignaturas en las que el alumno pueda integrar tanto lo que ha generado en la computadora, como lo que ha construido mediante las técnicas tradicionales; en parte, para que valore ambas áreas y en parte, para que integre nuevas estrategias y herramientas en la ejecución de proyectos formales de diseño. En síntesis, la intención es proporcionar al estudiante las oportunidades suficientes para hacerse cada vez más consciente de la existencia e importancia de su ser interior o, en otras palabras, para conseguir que aprenda a percibir con sensibilidad y a reflexionar sobre lo que hace como componentes básicos de la actividad de diseñar.

Sin embargo, es necesario que cada docente conozca la estructura del plan de estudios y trabaje con sus pares para lograr una estrecha relación entre las materias del semestre en cuestión, así como con las antecedentes y consecuentes, lo cual exige un trabajo constante y cuidadoso en academia que no ha sido fácil.

Conclusiones

La inclusión de asignaturas de artes plásticas en la formación de los diseñadores gráficos ha resultado un complemento interesante cuando las técnicas tradicionales se combinan con los medios digitales, ya que proporcionan riqueza visual y conceptual a los productos de diseño que generan los estudiantes. Asimismo, los hábitos y destrezas adquiridos en dichas asignaturas han permitido a los alumnos realizar el proceso de diseño de manera más experimental y reflexiva, lo cual sí es evidente en la calidad de sus resultados de diseño. Además, esto ha permitido que los profesores puedan hacer más hincapié en la parte conceptual del desarrollo de proyectos, ya que para los estudiantes es ahora más natural detener el proceso, pensar en la pertinencia de sus propuestas y repetir algunos pasos para mejorar la solución de diseño.

Es mucho todavía lo que debe estudiarse respecto a la inclusión del arte en la formación de los diseñadores y estudiantes en general, para recuperar la sensibilidad, el silencio y la reflexión en el aprendizaje de una disciplina. Los resultados en diseño gráfico sí han mostrado una diferencia evidente en la calidad de los resultados de diseño, pero la esperanza es lograr también el inicio de una búsqueda personal en los estudiantes que le dé sentido a su vida y que les permita construir su propia biografía.

Bibliografía

Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

----- (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. España: Gedisa.

Goodman, N. (1976). *Languages of Art: An Approach to a Theory of Symbols*. 2nd. ed. Indianapolis: Bobbs-Merrill.

Mardones, J. M. (2002). *Educación y sociedad: sentido mediador de la educación*. Madrid: Acción solidaria. Recuperado el 10 de abril de 2013 de <http://www.dimensioneducativa.org.co/apc-aa-files/.../Educacion.pdf>

Nelson, M. (2006). The fruit of silence. *Teacher College Record*, 108, September, pp. 1733-1741.

Perrenoud, Ph. (1999). *Enseigner: agir dans l'urgence, decider dans l'incertitude*. Paris: ESF.

Stolterman, E. (2008). The nature of design practice and implications for interaction design research. *International Journal of Design*, 2(1), 55-65. Recuperado el 13 de marzo de 2013 de <http://www.ijdesign.org/ojs/index.php/IJDesign/article/view/240>