

## **EXPERIENCIAS DOCENTES POSITIVAS EN EL TALLER DE DISEÑO**

### **Sentidos y preguntas**

*Stella Maris Abate (\*)*

*Sara Guitelman(\*)*

### **Resumen**

En esta comunicación nos proponemos compartir sentidos y preguntas que han tenido en cuenta los docentes del Taller de Diseño en Comunicación Visual cátedra C, de la Facultad de Bellas Artes, UNLP, en el proceso de reconstrucción de experiencias positivas de enseñanza.

Se trata de una indagación, a través del registro mediante relatos, acerca de los efectos de la puesta en funcionamiento de estrategias didácticas en el taller de diseño. Propusimos la escritura como herramienta para reflexionar sobre la práctica, dando continuidad a una serie de métodos no convencionales que nos acercan a caminos alternativos para pensar nuestra actividad docente, desde un análisis propositivo.

### **I. El valor del relato de experiencia**

Una experiencia es aquella vivencia reconstruida en forma de relato. Los relatos o narraciones son secuenciales y están compuestos por elementos que adquieren valor/significado no por sí mismos, sino en función de la trama completa. La narración trata del tejido entre el mundo canónico de la cultura y de lo idiosincrásico de las creencias, los valores y las esperanzas. Algunos relatos anticipan una especie de visión binocular, una “doble descripción”, planteada por Bruner. Es decir, por una parte realizan un retrato de la realidad interna del informante; por otra, se inscriben en un contexto externo que aporta significado y sentido a la realidad vivida por el informante. Hay que situar las experiencias narradas en el discurso dentro de un conjunto de regularidades y pautas explicables sociohistóricamente, pensando que el relato responde a una realidad socialmente construida, sin embargo, no se puede desdeñar que es completamente única y singular.

En el contexto de la investigación acerca de la enseñanza en los talleres de diseño, y como continuación de las Primeras Jornadas de reflexión *¿Y si...?* que realizamos en el año 2007, los 53 docentes del Taller C fueron invitados a narrar la experiencia en dicho taller. Se les expresó que el material sería de relevante interés para continuar indagando en posibilidades hacia la construcción de mejores prácticas docentes en el Taller. La consigna específicamente fue que cada uno de ellos relate en un texto de no más de dos carillas, **una buena experiencia de taller** vivenciada en el aula. Asimismo se les indicó que el relato tuviera **título**.

Con esta experiencia que propone a la escritura como herramienta para reflexionar sobre la práctica, dimos continuidad a una serie de estrategias no convencionales que nos acercan a caminos alternativos para pensar nuestra actividad docente, desde un análisis propositivo, en el sentido que sea motor generador de discusión e intercambio. En ese sentido, el material que surgió de las narraciones, constituyó el puntapié reflexivo de las diversas instancias de reflexión.

---

Distintos autores comprometidos con los procesos de mejora en el campo educativo - Bolívar (2002), McEwan (1998), Eisner (1998), Bruner (1990)- consideran que los relatos docentes narrados en primera persona constituyen materiales inigualables para conocer lo que hacen, piensan y sienten los que habitan los espacios educativos. Los relatos en tanto narraciones profesionales que problematizan el acontecer educativo y el trabajo pedagógico desde la perspectiva de sus actores, son materiales documentales densamente significativos que llaman e incitan a la reflexión, la conversación informada, la interpretación, el intercambio y la discusión horizontal entre docentes. Y en tanto materiales comunicables que pueden ser acopiados y difundidos, manifiestan potencialidades inéditas para la reconstrucción de la memoria pedagógica y del currículum en acción, ya que muestran una parte importante del saber pedagógico producido por los docentes cuando se despliegan la experiencia escolar y las prácticas de enseñanza.

Bolívar (2002) entiende por narrativa a la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato. Asimismo, recuperando a Ricoeur este autor considera a la narrativa como una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido.

Por lo general aquello que no es relatado difícilmente puede permanecer en la memoria. De modo que la narración no es solo una manera de dar sentido sino que además es una forma de recordar.

Usar la narrativa en los procesos de investigación implica lograr un equilibrio entre una interpretación que no se limite, desde dentro, a los discursos de los investigados, ni tampoco una interpretación, desde fuera, que prescindiera de los matices del discurso narrado. Superar el mero "collage" de fragmentos de textos mezclados ad hoc implica que el investigador debe penetrar en el complejo conjunto de símbolos que la gente usa para conferir significado a su mundo y vida, logrando una descripción lo suficientemente rica donde obtengan sentido. Bolívar (2002).

Pensar en el título del relato no es un detalle trivial, algo que dejar para el final o que se resuelva para siempre desde el principio. El primer título por lo general es hipotético y posiblemente será reestructurado varias veces hasta concluir en otro muy distinto. Es frecuente escribir provisoriamente un título, teniendo un punto de partida para comenzar el trayecto de la escritura, aunque después el camino transitado desvíe por otros senderos.

El último título, elaborado luego de escribir el relato, debe representar a aquello que se va a leer en un doble sentido: integrando, intrigando y aglutinando el relato, a la vez que invitando, inquietando y motivando a los/as lectores para leer. Ahora bien, un relato puede considerar dos tipos de títulos al mismo tiempo. El título de fantasía será expresado en un registro "de tono literario", según lo comentamos en el párrafo anterior. En cambio, el título conceptual es analítico y tendrá que hacer referencia a la temática específica que se desarrolla en el relato.

De los 53 docentes convocados, 14 respondieron a la invitación, entre ellos los integrantes del equipo de investigación. Estos últimos compartieron los relatos con el propósito de acompañar en el proceso de escritura al resto de los docentes. A continuación realizamos un primer análisis de los relatos con la intención de iniciar la construcción de una narración que los enhebre a todos ellos.

## **II. Sentidos filosóficos en torno a la tarea de enseñar**

Si bien los relatos son únicos y no comparables entre sí -por los distintos enfoques propuestos por cada uno de los docentes convocados al acto de escritura, por los lugares diferentes que cada uno vive en la cátedra, por el tiempo diferente transcurrido en la misma, etc.- hemos asumido que una experiencia es de carácter histórico y social y por lo tanto las vivencias se reconstruyen desde “lugares” compartidos.

Las docentes responsables de coordinar el Taller C, por el lugar que ellas ocupan en la cátedra, comparten sentidos de experiencia positivas desde una mirada panorámica, no han anclado en sus descripciones en algún episodio concreto de enseñanza. Sus relatos han estado configurados por interrogantes de tipo filosófico en torno a la tarea de enseñar, explicitan deseos individuales o colectivos en relación a la propuesta del taller.

“Me pregunto por qué cuando me propongo recordar alguna experiencia positiva de enseñanza en el Taller, solo pienso en buenos resultados en los proyectos de los alumnos. Entonces aparece otra pregunta: ¿serán los resultados de las evaluaciones suficientes para juzgar lo positivo o no de una experiencia docente? Y otra: en caso de juzgar a partir de resultados ¿de qué modo se puede tener la certeza de que esos resultados son producto de una “buena” práctica docente? Permanentemente los profesores somos testigo de incontables causas aleatorias que intervienen en los buenos o malos resultados de los proyectos de los alumnos: el tiempo, el momento del año, el tema del TP, las ganas, los problemas familiares, los paros o las vacaciones, la buena relación afectiva con los compañeros o los docentes... y muchas más. Sin embargo, tendemos a creer que los buenos resultados algo tienen que ver con nuestra práctica, y los malos mas bien son producto de alguna “circunstancia” más o menos externa a nosotros, sujetos que enseñamos. En realidad, después de 10 años como docente, me resulta cada día más difícil ver qué, de aquello en lo que los alumnos mejoran, tiene que ver con una buena práctica docente. Pero sobre todo, con qué parte de lo que uno como docente propone, tiene que ver.” (Sara)

A su vez, sus relatos nos permiten avanzar sobre otros aspectos no canónicos de análisis de la enseñanza universitaria, traen a su memoria no solo las buenas producciones de los alumnos, sino que recuperan como central los comentarios positivos de los alumnos acerca de como ellos vivieron la **comunicación** entre docentes y alumnos.

...“Si tuviera que sintetizar qué es lo que más me han comentado como positivo los alumnos en estos años, diría tres cosas: La amplitud de propuestas que da el Taller, como espacio que se despliega: desde Diseño Activo a las muestras, los concursos, los esquicios, la web, etc.; La amplitud para escuchar; La amplitud de conocimientos que se ponen en juego. Eso que ellos describen frecuentemente me abrió la cabeza” Al tener que citar estos tres aspectos, no encontré otra palabra que “amplitud”, y a propósito la dejé porque creo que la reiteración da cuenta de un convencimiento: la condición de posibilidad de la educación es poder establecer una verdadera y comprometida comunicación con el otro, para lo cual es imprescindible la disposición a decir pero también a escuchar, a dar y recibir. Amplitud. En varios sentidos. Creo que cualquier aprendizaje se construye sobre esta premisa, y que solo desde ella se puede hacer posible invitarlos a interesarse en descubrir nuevas/otras formas de ver, entender, contar y transformar el mundo. Que es lo que, al menos yo, intento alentar desde mi actividad docente”.

Por otro lado, destacan que son positivas aquellas experiencias que implicaron desarrollar tareas en forma colectiva e implicaron desafíos para los docentes. Es decir son positivas aquellas experiencias de **innovación**, que tienen un bonus y que están fuera del imaginario tradicional de dar clase.

“son aquellas que implican esfuerzos y trabajos colectivos”, aquellas experiencias que tienen un bonus, aquellas están fuera del imaginario tradicional que significa dar clase en el aula.

“ es compartir la adrenalina previa de cómo saldrán las cosas, cómo será ese personaje que hemos invitado y no sabemos cómo se va a vincular con nosotros y con los otros, la coparticipación más allá de las tareas tradicionales acordadas de los docentes que es dar clase, corregir y evaluar... (Mercedes)

Preguntas:

“¿que sería una buena experiencia para cada uno de nosotros-persona-docente?  
¿Un buen resultado? ¿Un buen proceso? ¿Un alumno que nos querrá por siempre? ¿Una buena nota? ¿Una buena defensa-discurso del alumno frente a la entrega donde uno se siente orgulloso?

Algunos profesores, a pesar de ser auxiliares docentes, también decidieron escribir desde una perspectiva general e intentando a su manera caracterizar qué significa buena experiencia. Ellos expresan que el Taller C es en sí una experiencia positiva por la buena sinergia que el mismo produce en docentes y alumnos y fundamentalmente centran su relato en el valor de la **motivación** como motor del hecho educativo.

“que estas ganás llevan a la búsqueda, la búsqueda lleva a la experimentación, que lleva a cambios, que lleva a evolución, desarrollar (el oído, la vista) a reproducir, producir a comprometerse; y comprometerse a tener ganas. Resaltar la idea de las ganas, me parece mas que importante, ya que uno de los problemas generales en los chicos, es ése, la poca inquietud que demuestran muchas veces, y contrarrestarlo con diferentes incentivos es de la única manera que se puede revertir. Entonces pienso que ése es el punto donde confluye lo mas positivo del taller; y a partir de ahí se desprende esta actitud que es el perfil del grupo de docentes”. (Guadalupe)

En síntesis, estos primeros sentidos se han construido alrededor de tres ideas o conceptos clave que “revelan” o ponen en juego la propuesta pedagógica del taller, estas son **innovación, comunicación y motivación**. Fullán y Zabalza (2004) y otros especialistas en temas de cambio educativo coinciden en concebir a las innovaciones como un proceso complejo, que implica:

- no solo hacer cosas distintas sino hacer cosas mejores.
- otras formas de pensar.
- mantener los cambios hasta tanto se haya podido consolidar la nueva cultura que los cambios conllevan necesariamente.
- una posibilidad cuyo pronóstico depende de que se produzca la conjunción positiva de varios factores: unas personas dispuestas a llevarlos a cabo, unas condiciones institucionales que faciliten su desarrollo y que la apoyen.

Se podría afirmar que innovar implica cambiar las cosas, las personas y la institución; significa alterar modalidades de pensamiento y acción. En algún sentido los relatos se acercan a esta idea de innovación en tanto esta idea se nutre de otros conceptos que le dan sentido: la motivación y la comunicación.

Si bien el concepto de motivación se enlaza a visiones que justifican el fracaso de la enseñanza por esta razón, como asimismo se vincula a perspectivas tecnicistas respecto del proceso educativo, constituye un concepto fértil en la búsqueda de promover cambios en la enseñanza. Díaz Barriga (1994) nos dice que construir formas agradables de aprender se tiene que constituir en un desafío en los modelos educativos actuales. La inercia es un elemento que se opone a las modificaciones de los métodos. Una buena enseñanza para este autor es aquella que se propone establecer formas apasionadas de aprender. Díaz Barriga agrega al respecto que un elemento clave y definitivo en la conformación de la concepción docente es considerar que el docente es un intelectual, es un representante de un saber y desde este lugar debería tener capacidad de convocar (invitar) a los alumnos a interesarse por ese saber.

Por otro lado, la necesidad de vincular la experiencia positiva a aquellas que promueve la comunicación, es una cuestión nodal. El tema de la comunicación constituye una preocupación en los estudios didácticos actuales basados en una perspectiva crítica u orientados éstos por un paradigma constructivista sobre el aprendizaje y la construcción del conocimiento. Por otro lado, el actual contexto nos presenta un escenario problemático para establecer contextos de diálogos genuinos en el sentido que nos plantea Freire. Entre otras cuestiones, se registra ausencia de proyectos comunes y colectivos que vinculen a los sujetos educativos. Se producen distancias cada vez más bruscas entre generaciones y se instalan nuevos modos de comunicación promovidos por las nuevas tecnologías. Asimismo, estudios didácticos de reconocido valor científico ubican el lenguaje como una dimensión clave para entender e intervenir en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El lenguaje no es solo considerado un medio de comunicación sino que él en sí mismo es parte del conocimiento o del saber en tanto configura formas de conocer, constituye modos de comprender la realidad.

### **III. Sentidos anclados en episodios concretos**

Un recorrido analítico que nos permita entramar las narraciones nos llevó a establecer los siguientes ejes en los que los docentes “anclan” experiencias positivas:

- La experimentación: “que el aula sea un ámbito de interacción, búsqueda, movimiento, exploración” (Verónica) “Son clases donde se recupera el espacio “taller”, donde se vinculan, comparten y experimentan” (...)
- La trasmisión de experiencia profesional: “Porque los alumnos siempre están ávidos de escuchar experiencias del docente relacionados con el futuro universitario y profesional de ellos. (Paula)
- La articulación de contenidos entre niveles: “La integración arriba mencionada acentúa denominadores comunes de tipo conceptual que tiene nuestro taller de primero a quinto año y favorece a la identidad de la cátedra, validándola frente a los alumnos como espacio académico organizado, serio, de eficacia y pertinencia”. (Leonel)
- La inclusión de la teoría: “Volviendo al tema de los teóricos el taller tiene una relación inseparable con la teoría (y la bajada a lo práctico); con la conceptualización y con la metodología de trabajo (otro punto totalmente

positivo) esto lo destaco porque pienso que si bien el diseño no es una ciencia exacta tiene mucho de ciencia y de razón. Y poder darle a los chicos una buena metodología para que desarrollen el diseño a partir de las ideas es totalmente valorable” (Guadalupe)

- Las preguntas: “El alumno trae su propuesta y en los mejores casos se va con más variables, variaciones y dudas de las que trajo”. (Mercedes)
- La evaluación colectiva de los proyectos: “Lo diferente fue no cercar el ámbito de aprendizaje sólo a los integrantes de siempre, los de una misma comisión, considerando tanto a compañeros de la cursada como a docentes. Esto originó una apertura, una visión más amplia y alejada del tema de cada grupo. El tener que enterarse de otro tema, compartiendo la clase con otras personas que tenían una perspectiva distinta y aportaban nuevos puntos de vista, fue lo interesante. El objetivo de enriquecer las propuestas presentadas por los alumnos sólo se podía cumplir valorando posiciones, intercambiando y sumando opiniones sobre lo producido, es decir, escuchando y respetando al otro”. (Silvia)
- Evaluar aspectos “conceptuales”: “Este año implementamos, pensando en cómo poder ayudar a los alumnos a que pudieran ver más allá de propuestas “lindas” visualmente, un sistema de corrección donde se evaluaban entre ellos. El motivo de esta experiencia no era que evaluaran la propuesta gráfica, sino la IDEA de que cada pieza era portadora”. (Claudia)

(ver más: Anexo, con análisis detallado de cada relato)

Este último eje explicita una preocupación muy frecuente entre los docentes del taller: que los alumnos atienden solo a aspectos estéticos de los proyectos. El problema reside en que no nos planteamos la cuestión de cómo lo estético está ineludible y complejamente entramado con la funcionalidad de una pieza de diseño, y optamos por una solución más simple: desestimar el valor estético (aunque solo en apariencia, no para hacerlo jugar en el juicio que damos a la hora de evaluar). Por tanto creemos que es este un problema central sobre el que es prioritario debatir en el ámbito docente.

“Pienso en cuántas intervenciones negativas haremos a los alumnos tratando de transmitir un modelo, algo aprehendido, encarnado en nuestros pensamientos, ideas que llevamos adelante como certezas incuestionables, desde nuestro punto de vista”. (Bea)

Uno de los ejes de nuestra indagación fue intencionalmente “no explicitado” en la consigna dada a los docentes: queríamos observar de qué modo el problema del valor estético en los proyectos de diseño aparecía narrado, si es que aparecía.

Los relatos pusieron en evidencia un presupuesto: hablar de calidad estética, de belleza, de gusto en el ámbito de la enseñanza del taller, es un tema irresuelto. Aunque es una valoración presente -a veces casi por sobre otras que son las que pareciera que son las únicas válidas para evaluar (la pertinencia, la adecuación, la eficiencia, etc.)- sin embargo, se elude este tipo de consideración, que siempre implica enfrentarnos al problema de la “subjetividad” al juzgar un proyecto y la justificación ante el evaluado.

La constatación de este presupuesto a través de las narraciones, que como planteamos, tuvieron la intención de generar el material sobre el que se sustenten acciones propositivas, nos condujeron a la organización de un debate en torno al tema en nuevas jornadas de reflexión docente que llamamos ¿El gusto es mío?, en las que con la

participación de especialistas en Estética, reflexionamos sobre cómo estas valoraciones inciden/participan en el desarrollo/evaluación de un proyecto de diseño.

### **III. El relato como oportunidad de reflexión**

Se entrevé en el tejido de los relatos, el taller como una comunidad educativa en movimiento, en diálogo. Algunos relatos se refieren a trabajo docente en equipo y a la articulación e identidad de la cátedra: registrar y trabajar desde la narración esta fortaleza, es clave como impulso de mejora.

Seguidamente reseñamos algunas conclusiones del análisis de los relatos, que resultan de interés para esta investigación:

La mayoría usa la primera persona para escribir la experiencia pedagógica, es decir los docentes pudieron incluirse en el relato. Esta posición del narrador puede dar cuenta del proceso individual del docente, de su modo particular de organizar, conocer y aprender de la experiencia. Por lo tanto, se trata de una voz muy comprometida con el hacer, y que se transmite a través de un relato que pretende ser reflexivo, transferible, comunicable. Así, el pronombre en primera persona representa, a la vez, al narrador y al protagonista de la experiencia.

Otros, además de describir acontecimientos complementan lo producido mediante escrituras de tono reflexivo, con todas aquellas preguntas que van interrogando lo que pasó y le está pasando al autor protagonista de la experiencia. Coincide sobre todo en los docentes más jóvenes y en aquellos que parecen manifestar, implícitamente, cierto descontento con su actividad.

Es recurrente la puntualización en la falta de ganas de los alumnos, la tarea del docente en gran medida está en despertar el interés de los chicos. En este sentido, sería interesante registrar situaciones didácticas en que los alumnos no son apáticos, y cómo se asume la relación del (adulto docente) con (el joven alumno).

También se refiere, acerca de los alumnos, una falta de correspondencia entre sus capacidades crítico-reflexivas y sus capacidades de producción. Esta observación nos obliga a detenernos en la identificación de las estrategias que despliegan los docentes para ayudar a articular ambas capacidades.

Otros se preguntan qué aprenden los alumnos cuando enseñamos. Esta preocupación podría estar remitiendo al concepto de transposición didáctica: el saber científico-tecnológico o profesional sufre diferentes transformaciones en la situación de enseñanza. El alumno como el docente son intérpretes y traductores del contenido a enseñar produciendo en este sentido en el proceso de enseñanza y aprendizaje otros saberes. Las estrategias didácticas (son parte) de estas transformaciones.

En cuanto a estrategias específicas, describen modos alternativos de corrección (formas de llegar a todos en el proceso de aprendizaje e involucrar a los alumnos en el proceso de corrección), que son justamente una marca de identidad de la cátedra, y que probablemente hayan significado para cada docente, una nueva manera de enseñar en relación al modelo aprendido en su propia experiencia como alumnos.

Resulta interesante observar hasta qué punto los relatos revelan la subjetividad del que escribe, incluso en el caso de los que tienen un registro más impersonal. En los relatos se hacen visibles los diferentes estilos docentes “el comprometido”, “el quejoso”, “el complaciente” o “el estratégico”, “el desinteresado”... un recorrido posible a partir de esto sería indagar cómo inciden estas posiciones docentes en el trabajo en el aula; así también se podrían tomar estas posturas como un eje de reflexión a tener en cuenta en próximas narraciones, con el propósito de profundizarlas, desnaturalizarlas y/o desestigmatizarlas.

Este trabajo de campo nos confirma la necesidad seguir indagando las estrategias didácticas desde una perspectiva participativa. Las narraciones de experiencias concretas de docentes constituyen fuente de análisis, reflexión y formación e invitan a construir una agenda de escritura y generar espacios de edición. Las narraciones dan pistas para armar esta agenda.

## **Bibliografía**

Bolívar, Antonio (2002): “‘¿De nobis ipsis silemus’: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, en Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 4, N°1.

McEwan, H. (1998): Las narrativas en el estudio de la docencia. En H. McEwan y K. Egan (Comps.), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación (pp. 236-259). Buenos Aires: Amorrortu.

Ochoa de la Fuente, Lili (2007): Documentación Narrativa de experiencias y viajes pedagógicos. Fascículo 6 ¿Cómo editar pedagógicamente los relatos de experiencias? Disponible en <http://www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/fasciculos/fasciculo6.pdf>

Ruiz Silva, Alexander. (2006): Texto, testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la investigación en educación. En publicación: La práctica investigativa en ciencias sociales. Jiménez Becerra, Absalón; Torres Carrillo, Alfonso DCS, Departamento de Ciencias Sociales. UPN, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Suárez, Daniel (2007) Documentación Narrativa de experiencias y viajes pedagógicos. Fascículo 2 ¿qué es la documentación narrativa de experiencias pedagógicas? Disponible en <http://www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/fasciculos/fasciculo2.pdf>

---

***Stella Maris Abate (\*)***

*Profesora Adjunta de Teoría y Diseño del Currículum, Facultad de Humanidades y Ciencia de la Educación, Universidad Nacional de la Plata. Su campo de actuación e investigación es la enseñanza del nivel universitario.*



---

**Sara Guitelman(\*)**

*Profesora adjunta del Taller de Diseño en Comunicación Visual C, Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de la Plata. Desde el año 2006 se dedica a la investigación en el área didáctica de las disciplinas proyectuales.*